

**Von der Zwischenmenschlichkeit in der
pädagogischen Beziehung und der
internetbasierten Kommunikation
- unter dem Gesichtspunkt der Intersubjektivität bei
Emmanuel Lévinas**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie durch die
Philosophische Fakultät
der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

vorgelegt von
Su Jung Kim
aus Seoul / Korea

Gutachter:
Prof. Dr. Bernhard Dieckmann
Jun.-Prof. Dr. Timo Skrandies

Tag der mündlichen Prüfung:
21. August 2008

Inhaltsverzeichnis

Einleitung und Fragestellung	3
1. Die pädagogische Beziehung	3
2. Die pädagogische Beziehung im Internetkommunikationsraum	7
3. Fragestellung	9
I. Die Zwischenmenschlichkeit Lévinas'	12
1. Das Subjekt	12
2. Der Andere	26
3. Das von Angesicht zu Angesicht	35
II. Die Zwischenmenschlichkeitsdiskussion in der Pädagogik	41
1. Subjekt-Objekt-Beziehung: Der pädagogische Bezug bei Nohl	41
2. Subjekt-Subjekt-Beziehung: Die Pädagogik der Kommunikation bei Schaller	45
3. Zur Kritik des Subjektzentrismus in pädagogischen Beziehungen	49
4. Überlegungen zur pädagogischen Beziehung im Anschluss an die Vorstellung von Zwischenmenschlichkeit bei Lévinas	55
4.1. Überlegung zum Kind	55
4.2. Überlegung zum Erziehungssubjekt	57
4.3. Überlegung zur pädagogischen Beziehung	61
III. Zwischenmenschlichkeit im Internet	65
1. Formen und Hilfsmittel der Internet-Kommunikation	68
1.1. Formen der Internet-Kommunikation	68
1.2. Hilfsmittel der Internet-Kommunikation	71

2. Entkörperlichung	74
3. Hybridisierung von Oralität und Literalität	85
4. Anonymität	94
IV. Die pädagogische Beziehung im Internet	103
1. Möglichkeit der demokratischen pädagogischen Beziehung im Internet	106
2. Das Internet als totalitätsfreier Lernraum (Pierre Lévy).....	114
3. Die Möglichkeit der Lévinasschen pädagogischen Beziehung im Internet	121
3.1. Das Antlitz des Anderen in der Internet- Kommunikation	123
3.2. Begegnung des Anderen in der Internetberatung	134
V. Fazit	145
Literaturverzeichnis	149

Einleitung und Fragestellung

1. Die pädagogische Beziehung

Im Zeichen einer zunehmenden Spezialisierung in der Gesellschaft wird beim Erzieher die Rolle des Experten eines einzelnen Lehrfaches betont. Doch ohne Klärung der der Erziehung zugrundeliegenden zwischenmenschlichen Beziehung erfolgt diese nicht zielgerichtet, denn alles, was pädagogisch durchgeführt wird, tritt über diese Beziehung zutage.

Erziehung ist in erster Linie eine Art zwischenmenschlicher Beziehung zwischen Erzieher und Zu-Erziehendem.¹ Alles, was wir als Theorie der Erziehung kennen, stützt sich Schleiermacher zufolge „auf die Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation“.² „Die Wissenschaft der Pädagogik“, so Dilthey, „kann nur beginnen mit der Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling.“³ Seit diesen Formulierungen Schleiermachers und Diltheys sind bis heute vielfältige Diskussionen über die zwischenmenschliche Beziehung in der Pädagogik in vollem Gange.⁴ Eine kritische Auseinandersetzung über die pädagogische Beziehung ist besonders heutzutage von Belang. Hermann Giesecke stellt richtig fest: „[p]ädagogische Beziehungen finden täglich überall in unserer unmittelbaren Umgebung statt, aber

¹ N. Kluge behauptet, jedes einzelne Erziehverhältnis müsse konkret analysiert werden. Es müsse dabei betrachtet werden, ob es um das Verhältnis zwischen Eltern und Kind, Lehrer und Schüler, oder Heimerzieher und Heimkind, etc. geht, anstatt abstrakt und allgemein vom Erzieher und Zu-Erziehenden zu sprechen (Vgl. N. Kluge, *Das pädagogische Verhältnis*, XXVIIIff. Siehe auch B. Staudigl, *Ethik der Verantwortung*, S. 270). Dennoch geht diese Arbeit von einer allgemeinen Zwischenmenschlichkeit aus, die in verschiedenen pädagogischen Beziehungsmodellen geprägt wird.

² Zitiert nach J. Masschelein, *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*, S. 81.

³ W. Dilthey, *Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des System*, S. 190.

⁴ Siehe H.J. Joppien, *Pädagogische Interaktion* und F.W. Kron, *Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Interaktion*.

wie und nach welchen Maßstäben sie zu gestalten seien, ist heute mehr denn je zum Problem geworden.“⁵

Die vorangegangenen pädagogischen Diskussionen über die pädagogische Beziehung können trotz verschiedener Ansichten zwei Modellen zugeordnet werden, ohne die unterschiedlichen Positionen dabei zu sehr anzugleichen: dem Modell der Subjekt-Objekt- und dem der Subjekt-Subjekt-Beziehung. Ersteres sieht die Beziehung zwischen Erzieher und Zu-Erziehendem als Beziehung zwischen dem Erziehungssubjekt und dem Adressaten als einem Erziehungsgegenstand. Letzteres sieht diese Beziehung als eine gegenseitige Dialogpartnerschaft, in der die beiden Parteien (Erzieher und Zu-Erziehender) als gleichwertige Subjekte angesehen werden sollen.⁶

Das erste Modell hebt sich vom zweiten in der Art ab, dass es eine einseitige Intentionalität, die lediglich vom führenden Erzieher auf den gehorsamen Zögling ausgeht, annimmt.⁷ Das Modell der Subjekt-Subjekt-Beziehung impliziert daher, dass der erzieherzentrische, hierarchische und asymmetrische Charakter der Subjekt-Objekt-Beziehung in Richtung einer symmetrischen Wechselseitigkeit von Beziehung geändert werden soll.

Der Subjekt-Subjekt-Beziehung gelingt es jedoch ebenfalls nicht, eine wirklich gleichwertige intersubjektive Beziehung zu konstruieren; denn die vermeintliche symmetrische Wechselseitigkeit wird überwiegend von der Intentionalität des Erziehers bestimmt und allein er besitzt eine sinnkonstituierende und souveräne Subjektivität, wobei das Kind auch hier, in der Subjekt-Subjekt-Beziehung, lediglich als pädagogisch verzweckter Mensch bzw. als Objekt von Erziehung angesehen wird.

Somit ist die erzieherzentrische Einstellung nicht nur in der Subjekt-Objekt-, sondern auch in der Subjekt-Subjekt-Relation immer noch zu erkennen. Beide Modelle von pädagogischer Beziehung gehen in der

⁵ H. Giesecke, *Die pädagogische Beziehung*, S. 5.

⁶ Vgl. J. Masschelein, *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*, S. 84-91.

⁷ Vgl. F.W. Kron, *Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Interaktion*, S. 548.

Hauptsache davon aus, dass die Andersheit des Kindes bloß einen defizitären Modus des Erwachsenenseins darstellt und daher als ein Übergangsstadium angesehen wird.⁸ Gemäß dieser Auffassung erreicht das Kind das endgültige pädagogische Ziel nur dadurch, dass es sich mit dem idealen Modellmenschen identifiziert. Damit das Kind vollständig gebildet wird, soll seine Andersheit, die durch das Abweichen von Normen gekennzeichnet ist, endgültig vernichtet werden.

Wenn man über eine vom Subjektzentrismus geprägte pädagogische Beziehung hinausgehen will, ist es notwendig, die vorhergegangene Ansicht von Zwischenmenschlichkeit radikal umzudenken. Emmanuel Lévinas' Philosophie, die sich völlig anders als die traditionelle abendländische Philosophie mit der Intersubjektivität auseinandersetzt, bietet für das Denken von pädagogischer Beziehung einen bedeutungsvollen Anlass zum Umdenken.

Lévinas versucht, die in vorangegangenen philosophischen Auseinandersetzungen über Intersubjektivität verbleibende Subjekt-Zentrität zu überwinden, indem er den Begriff des Subjekts und des Anderen neuartig definiert, und anschließend die zwischenmenschliche Beziehung dementsprechend neu begründet. Nach Lévinas ist das Subjekt kein Ego mehr, das von Anfang an im Zentrum der Welt steht. Es wird erst durch die ethische Beziehung zum Anderen gebildet. Das Subjekt vollendet sich durch die Übernahme von Verantwortung für den Anderen. In diesem Sinne ist das Subjekt kein Für-sich-selbst, sondern ursprünglich das Antwortende für den Anderen, das die ethische Forderung des Anderen bedient. Lévinas definiert nicht nur den Begriff des Subjekts neuartig, sondern auch den des Anderen. Um die Subjekt-Zentrität in der zwischenmenschlichen Beziehung zu überwinden, schlägt Lévinas ein radikales Umdenken über den Anderen vor. Der Andere sollte weder auf einen Wissensgegenstand reduziert werden, der von mir ergriffen werden kann oder soll, noch auf ein Alter Ego, das

⁸ W. Lippitz, *Das Antlitz und der Leib des Anderen*, S. 293.

mit mir an einer gemeinsamen Existenz teilhat und als ein das gleiche Recht wie ich habendes Subjekt anerkannt werden soll. Der authentische Sinn des Anderen geht darüber hinaus: Dieser ist der absolut vollständig Andere. Er erscheint als das Antlitz, das kontextfrei eine *Bedeutung* für sich selbst hat. Diese lautet: „Du darfst nicht töten“⁹. Das Antlitz enthält also die ethische Aufforderung zum Gewaltverzicht. Lévinas nennt die Zwischenmenschlichkeit „das Von-Angesicht-zu-Angesicht“, in dem das Subjekt auf die ethische Forderung des Anderen antwortet. Das Von-Angesicht-zu-Angesicht zeigt von vornherein eine gewaltfreie ethische Beziehung, in der das Subjekt gegenüber dem Anderen keine Souveränität besitzt, so dass die Andersheit des Anderen keineswegs auf das Alter Ego reduziert, sondern vollständig bewahrt wird.

Offenbar stellt die radikal neue Auffassung von Zwischenmenschlichkeit Lévinas' eine große Herausforderung für die bisherigen Ansichten über die pädagogische Beziehung dar, denn:

„[I]n einer direkten Beziehung zum *Anderen* stehen, bedeutet, weder den *Anderen* zu thematisieren und ihn auf die gleiche Weise wie einen bekannten Gegenstand zu betrachten noch ihm eine Erkenntnis zu übermitteln.“¹⁰

Die authentische bzw. ethische Zwischenmenschlichkeit im Sinne Lévinas' kann nur durch das Antworten auf den Anderen entstehen. Das Verpflichtungsgefühl, eine Antwort auf den Hilferuf des Anderen zu geben, zeigt die menschliche Gewissenhaftigkeit, egal ob der Andere mein Verwandter ist oder nicht, ob er mir räumlich nahe ist oder nicht, die gleiche Religion hat wie ich oder nicht. Eine derartige Auffassung Lévinas' über die Zwischenmenschlichkeit gibt neue Impulse für die Reflexion über die pädagogische Beziehung.

⁹ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 66.

¹⁰ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 43.

2. Die pädagogische Beziehung im Internetkommunikationsraum

Das Internet ist heutzutage zu einem der wichtigsten Kommunikationsmedien geworden. Nahezu alle Bereiche der Gesellschaft sind von den Internetkommunikationstechnologien durchdrungen. Die Internetkommunikation, die man global – ohne jegliche zeitliche und räumliche Beschränkung – betreiben kann, beeinflusst zunehmend die Art und Weise alltäglicher zwischenmenschlicher Beziehung. Man nimmt, sozusagen parallel zum Offline-Leben, das Online-Leben bzw. die Internetkommunikation als sozialen Raum wahr. Bezüglich dieser durch die Internetkommunikation bedingten gesellschaftlichen Veränderung besteht wissenschaftlicher Untersuchungsbedarf, wie Winfried Marotzki treffend feststellt:

„Neue Informationstechnologien wie das Internet nötigen uns eine systematische Reflexion darüber ab, wie sich grundlegend die Begriffe von Menschsein, Wissen, Zeit, Raum, Eigentum, Körper und Bewusstsein verändern, wenn unsere Welt immer mehr zu einer vernetzten wird, wenn unsere soziale Wirklichkeit immer mehr Anteile virtueller Wirklichkeitsräume enthält, in denen wir uns teilweise schon heute bewegen, und in denen sich vor allem die nachfolgende Generation verstärkt bewegen wird.“¹¹

Mittlerweile wird in der Pädagogik die Auseinandersetzung über die im Internetkommunikationsraum gebildete zwischenmenschliche Beziehung zu einem wichtigen Diskussionsgegenstand.¹² Nicola Döring

¹¹ W. Marotzki, *Bildungstheorie und neue Medien*, S. 187.

¹² Dabei ist eine vielschichtige pädagogische Diskussion über das Internet im Gange. Sascha Dux fasst in seinem Buch *Internet, Gesellschaft und Pädagogik* ausführlich gegenteilige pädagogische Diskurse über das Internet zusammen. Es bestehe einerseits die Ansicht, bezüglich pädagogisch ungeeigneter Inhalte des Internet und dessen medialer Ungeeignetheit für den pädagogischen Zweck das Internet als Risiko zu betrachten. Es bestehe andererseits ebenfalls die Position, das Internet zugleich als Chance anzusehen: Das Internet sei ein effektives didaktisches Medium, das dem Kind dabei helfe, die für das Berufsleben in der Informationsgesellschaft benötigten Erkenntnisse zu gewinnen, und es sei ein Unterstützungsmittel für die

weist in ihrer umfangreichen Forschung über die soziale Beziehung im Netz darauf hin, dass der heutzutage quantitativ stark vermehrte Internetzugang bei der ganzen Bevölkerung, besonders der jüngeren Generation, intensive zwischenmenschliche Beziehungen entstehen lässt und die Pädagogik infolgedessen die soziale Erfahrung im Netz ernst nehmen muss. Döring schreibt:

„Bestimmte Formen der geselligen Netznutzung erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass wir anderen Menschen auf persönlicher Ebene im Netz näher kommen, Freundschaften anknüpfen und uns vielleicht auch verlieben. Netzbeziehungen können zwischenmenschliche Nähe vermitteln, Unterstützung, Zuwendung und Anerkennung vermitteln, aber auch zu Streit, Enttäuschung und Verlassenheit führen. [...] Cyberfreundschaften können aber auch fester Bestandteil unseres sozialen Netzwerkes werden. Die Herausforderung für pädagogische Internet-Projekte besteht darin, diese ebenso aufregenden wie schmerzlichen neuen sozialen Erfahrungen ernst zu nehmen, Informationen und Gesprächsgelegenheiten anzubieten und dabei anzuerkennen, dass Pauschal-Urteile keinen Sinn haben. In Erfahrungsberichten kommen jedenfalls Enttäuschung und Begeisterung ebenso zum Ausdruck wie abgeklärte Akzeptanz.“¹³

Ein wichtiger Grund dafür, dass die Auseinandersetzung über die pädagogische Beziehung heutzutage insbesondere auf die internetbasierte Kommunikation fokussiert sein sollte, liegt darin, dass das Internet-Surfen mittlerweile vor allem für Kinder und Jugendliche eine der beliebtesten Alltagsaktionen geworden ist und die Internetbenutzung in der jüngeren Generation mit großer Geschwindigkeit zunimmt.¹⁴ Für Kinder und Jugendliche ist das Internet zu einer zentralen Sozialisationsinstanz geworden. Klaus Koziol

außerschulische Jugendarbeit (S. Düx, *Internet, Gesellschaft und Pädagogik* Kapitel 4). Siehe auch N. Döring, *Lernen und Lehren im Netz* und T. Faschung, *Internet und Pädagogik*.

¹³ N. Döring, *Zwischenmenschliche Nähe im Netz*, S. 45.

¹⁴ Für eine umfangreiche Statistik siehe S. Düx, *Internet, Gesellschaft und Pädagogik*, S. 121-131.

berichtet Bezug nehmend auf den Schlussbericht der „Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft“ (1998), dass deutlich mehr als 50% der Jugendlichen im Internet surfen, um vor allem mit anderen Jugendlichen in Kontakt zu kommen.¹⁵

Wenn man sich mit einer pädagogischen Begebenheit im Internet auseinandersetzen will, die bereits als wichtiger sozialer Raum etabliert ist, muss man sich trotz des Unterschiedes zwischen dem internetbasierten virtuellen Raum und der auf direkter Face-to-Face-Beziehung beruhenden realen Welt vor allem mit der grundlegenden zwischenmenschlichen Beziehung im Netz beschäftigen. Das heißt, die ernsthafte Auseinandersetzung, die die Allgemeinpädagogik in Bezug auf die direkte Face-to-Face-Beziehung zu führen pflegt, muss auch in Bezug auf den Internetkommunikationsraum stattfinden. Hier sollte man sich zunächst mit der Frage beschäftigen, ob und inwieweit die neu entstandene Art und Weise der Internetkommunikation tatsächlich eine Form ethischer Zwischenmenschlichkeit hervorbringen könnte. Wenn die Internetkommunikation ermöglicht, dass eine neue Annäherungsweise an den Anderen entsteht und somit der Kreis des annäherbaren Anderen erweitert wird, dann liegt die pädagogische Aufgabe darin, nach einer für die Internetkommunikation geeigneten Art und Weise des Antwortens auf den Anderen zu suchen, mit der die pädagogische Beziehung auch im Internetkommunikationsraum grundsätzlich auf ethischem Verhalten beruhen kann.

3. Fragestellung

Die Hauptaufgaben dieser Arbeit liegen darin, zunächst die konventionelle Ansicht über die pädagogische zwischenmenschliche Beziehung kritisch zu beleuchten, anschließend anhand der

¹⁵ K. Koziol, *Leben unter Vorbehalt?*, S. 13; Aktuelle Studie der *JIM-Studie 2002* berichtet, 93 Prozent der Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren nutzen den PC mindestens einmal im Monat. 56 Prozent der Befragten gaben an, täglich bzw. mehrmals die Woche online zu sein. Hinsichtlich der Nutzungsintensität lassen sich dabei kaum noch geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen.

Philosophie Lévinas' nach einer möglichen neuen intersubjektiven Beziehung in der Pädagogik zu suchen, und danach die auf der Andersheit des Anderen basierende Auffassung Lévinas' über die traditionelle Face-to-Face-Beziehung hinaus auf die internetbasierte zwischenmenschliche Beziehung zu erweitern. Dafür werden die folgenden Themen in den weitergehenden Kapiteln diskutiert.

Im ersten Kapitel wird die Auffassung von Zwischenmenschlichkeit Lévinas' erörtert, an der orientiert diese Arbeit die Art und Weise zwischenmenschlicher Beziehung in der Pädagogik und im Internet in den anschließenden Kapiteln behandeln wird. Um Lévinas' Zwischenmenschlichkeitsbegriff konkreter zu erörtern, werden in diesem Kapitel zunächst zwei Grundelemente von Intersubjektivität ausgeführt: das Ich als das antwortende Subjekt und der andere Mensch als der absolut Andere. Danach wird die Intersubjektivität, welche Lévinas das „Von-Angesicht-zu-Angesicht“ nennt, erörtert.

Im Zweiten Kapitel wird zunächst eine Übersicht über die zwei repräsentativen Modelle der pädagogischen Beziehung gegeben: den pädagogischen Bezug bei Nohl als Modell der *Subjekt-Objekt*-Beziehung und die Pädagogik der Kommunikation (PdK) bei Schaller als Modell der *Subjekt-Subjekt*-Beziehung. Anschließend wird der in den beiden Auffassungen geprägte Subjektzentrismus kritisch diskutiert. Danach wird die Frage gestellt, welchen neuen Impuls der von Lévinas formulierte Begriff von Zwischenmenschlichkeit für die Auffassung pädagogischer Beziehung gibt. Zunächst wird diskutiert, was das Kind als der Andere in der pädagogischen Beziehung darstellt. Danach befasst sich die Arbeit mit der Frage, worin die neue Aufgabe des Erziehers besteht, und welches dementsprechende Verhalten er zeigen soll, wenn das Kind als der Andere angesehen wird. Abschließend behandelt die Arbeit die Frage, wie die Erzieher-Kind-Beziehung von der Subjekt-Objekt- bzw. Subjekt-Subjekt-Beziehung zur Subjekt-Anderer-Beziehung des Von-Angesicht-zu-Angesicht voranschreiten kann.

Im dritten Kapitel wird die Frage gestellt, welche spezifische Form von Zwischenmenschlichkeit im Internetkommunikationsraum entsteht. Dabei beschäftigt sich das Kapitel mit verschiedenen Formen der Internet-Kommunikation, sowie mit Phänomenen wie Entkörperlichung, Hybridität der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit und Anonymität, welche die Internet-Kommunikation charakterisieren. Nicht zuletzt wird die daraus resultierende neuartige Form von Zwischenmenschlichkeit detailliert thematisiert.

Im vierten Kapitel beschäftigt sich die Arbeit mit der Frage, welche Bedeutung der Internetkommunikationsraum für die pädagogische Beziehung hat. Es wird diskutiert, ob die Internet-Kommunikation einen Raum eröffnet, in dem eine vertrauenswürdige pädagogische Beziehung gebildet werden kann. Zunächst wird die gängige Ansicht, in der Internetkommunikation die Realisierung der symmetrischen Subjekt-Subjekt-Beziehung zu sehen, kritisch erläutert. Anschließend wird auf Pierre Lévis Idee einer kollektiven Intelligenz eingegangen, welche die zuvor behandelte pädagogische Möglichkeit des Internet auf umfassender Ebene verdeutlicht. Danach wird der Frage nachgegangen, ob eine ethische pädagogische Beziehung im Sinne Lévinas' bei der Internet-Kommunikation gebildet werden kann. Dabei wird diskutiert, ob und wie die Internet-Kommunikation zur Bildung von ethischer Zwischenmenschlichkeit im Sinne Lévinas' beitragen kann und wie diese Möglichkeit auf die internetbasierte pädagogische Beziehung angewendet werden kann.

I. Die Zwischenmenschlichkeit Lévinas'

Der Begriff „Zwischenmenschlichkeit“ bezeichnet das Verhältnis zwischen dem Ich und einem anderen Menschen. Die Diskussionsgeschichte über dieses Thema ist geprägt von der Ansicht, dass das Ich nicht das absolut selbständige Zentrum der Welt und der Andere kein einfach vom Ich wahrgenommener Gegenstand ist, und dass das Ich daher von Anfang an mit dem Anderen in der Welt verbunden ist.

1. Das Subjekt

Seit Descartes mit der bekannten Aussage „Cogito, ergo sum“ den neuzeitlichen Subjektbegriff auf das denkende Ich fundierte, tritt das menschliche Individuum als Subjekt in der Philosophie auf. Dieses Subjekt ist das selbstbewusste gewisse Ich, welches im Zentrum der Welt steht und „Ort des Willens und der freien Entscheidung“¹⁶ ist. In der cartesianischen Philosophie wird folglich der andere Mensch, mit dem das Ich in der Welt zusammenlebt, vom Ich nur als ein Gegenstand behandelt.¹⁷ Gemäß dieser Auffassung tendiert der Subjekt-Begriff unvermeidlich zum Solipsismus, da die zwischenmenschliche Beziehung bei der Subjektbildung nicht berücksichtigt wird. Um den Solipsismus zu überwinden, versucht Husserl, den Subjektbegriff im Hinblick auf das Verhältnis zwischen mehreren Subjekten zu erfassen: die Intersubjektivität, bei der es sich um das gemeinsame Reich zwischen dem Ego und dem Anderen handelt.¹⁸ So „erfahre ich sie [die anderen Menschen] zugleich als Subjekte für diese Welt, als diese Welt erfahrend, und diese selbe Welt, die ich selbst erfahre, und als dabei auch mich erfahrend, mich, als wie ich sie und

¹⁶ *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*, S. 474.

¹⁷ Vgl. A. Crøn, *Der Aufbruch: die Wende <zum Konkreten>*, S. 407 f.

¹⁸ Vgl. E. Husserl, *Cartesianische Meditationen*, §42. S. 91 ff.

darin die Anderen erfahre“.¹⁹ Jedes einzelne Subjekt muss dennoch, bevor es mit den Anderen in Kontakt tritt und eine objektive Weltsicht erlangt, sich zuerst seiner selbst als absolut selbständiges Zentrum der Welt bewusst werden. Das kann laut Husserl durch „die Reduktion auf meine transzendente Eigensphäre“ geschehen. In dieser Eigensphäre werden alle anderen Menschen und Dinge eingeklammert, es bleibt nur „Nicht-Fremdes“, „das Mir-Eigene“. In dieser Eigensphäre „gewinne ich [als Subjekt] meinen Leib [...] oder mich als psychophysische Einheit, in ihr mein personales Ich“. Der Andere erscheint noch nicht als Leib, sondern als rein materieller Körper wie ein Ding.²⁰ Wie kann das Subjekt den Anderen als Leib erfahren? Es gelingt dem Subjekt durch die „apperzeptive Übertragung“²¹ des eigenen Leibes auf den Körper des Anderen. Husserl nennt diese Fremderfahrungsart „Paarung“. Durch die Paarung kann das Subjekt die Ähnlichkeit zwischen dem Körper des Anderen und seinem eigenen Leib erfahren. So kann das Subjekt den Anderen mittelbar als „alter ego“, als anderes Subjekt, anerkennen.²²

Schütz stellt die Fremderfahrung Husserls in Frage. Der Grund dafür, dass das Subjekt den Anderen auch als anderes Subjekt anerkennt, liegt nicht darin, dass der Leib apperzeptiv vom Subjekt auf den Körper des Anderen übertragen wird, sondern darin, dass sich das Subjekt in einer vorgegebenen, intersubjektiven Grundlage befindet, die dem Subjekt als Maßstab für die Normalitätsbeurteilung dient. Er bezeichnet diese Grundlage als „pre-constituted substrata“, d. h., „pre-constituted domain of the substratum in which there already is a sense *everyone*, viz., *every human being* or, more restrictively, *every human being of my cultural sphere*“²³. Schütz schreibt:

¹⁹ Vgl. E. Husserl, *Cartesianische Meditationen*, §43. S. 93.

²⁰ Vgl. E. Husserl, *Cartesianische Meditationen*, §44. S. 95-101.

²¹ Vgl. E. Husserl, *Cartesianische Meditationen*, §50, S. 113.

²² Vgl. E. Husserl, *Cartesianische Meditationen*, §51, S. 114 ff.

²³ A. Schütz, *The Problem of Transcendental Intersubjectivity in Husserl*, S. 65.

“There are normalities of the most varied kinds for the behaviour of man and woman, of youth and old age, of the healthy and the sick, and all of this in all kinds of variations, depending on the culture to which the *Other* and I belong. All of these normalities must belong to the preconstituted substrata in order to make possible the ascertainment of congruent behavior of the Other in the primordial sphere of what is *properly* of my ego.”²⁴

Schütz hält die Wir-Beziehung („we-relationship“) für eine fundamentale Grundlage der Intersubjektivität:

„[...] we must conclude that Husserl’s attempt to account for the constitution of transcendental intersubjectivity in terms of operations of the consciousness of the transcendental ego has not succeeded. It is to be surmised that intersubjectivity is not a problem of constitution which can be solved within the transcendental sphere, but is rather a datum (Gegebenheit) of the life-world. It is the fundamental ontological category of human existence in the world [...]. As long as man is born of woman, intersubjectivity and the we-relationship will be the foundation for all other categories of human existence. The possibility of reflection on the self, discovery of the ego [...] and the possibility of all communication and of establishing a communicative surrounding world as well, are founded on the primal experience of the we-relationship.”²⁵

Die Subjektdarstellung Husserls wird ebenfalls von Strasser kritisiert. Er beschreibt das Subjekt als Wesen, das von Anfang an auf Andere angewiesen ist.²⁶ Ohne die Erfahrung der Anderen kann das Subjekt kein Selbstbewusstsein und kein Bewusstsein entwickeln.²⁷ Laut Strasser gibt es bereits ältere Andere („older than I“), welche die

²⁴ A. Schütz, *The Problem of Transcendental Intersubjectivity in Husserl*, S. 66.

²⁵ Vgl. A. Schütz, *The Problem of Transcendental Intersubjectivity in Husserl*, S. 82.

²⁶ Vgl. S. Strasser, *The Idea of Dialogal Phenomenology*, S. 53.

²⁷ In Anlehnung an die Entwicklungspsychologie schildert Strasser den Prozess, bei dem sich ein Kind, das am Anfang seines Lebens kein Selbstbewusstsein und kein Bewusstsein besitzt, durch die verschiedenen Beziehungen mit den vielfältigen Anderen als ein Ich erkennt. Siehe, S. Strasser, *The Idea of Dialogal Phenomenology*, S. 79-98.

ursprüngliche Gegebenheit ausmachen.²⁸ Die Mutter kann z.B. für ihr Kind zunächst ein wichtiger älterer Anderer sein.²⁹ Ohne das Verhältnis zu den Anderen kann das Ich kein Bewusstsein und kein Selbstbewusstsein entwickeln.³⁰ Umgekehrt spielt das Ich als älterer Anderer auch eine Rolle für andere Menschen. Strasser zufolge dient der Dialog zwischen den betroffenen Subjekten als Medium der Intersubjektivität. Er basiert auf dem Prinzip der Reziprozität („the principle of reciprocity“). Dieses Prinzip besagt, dass die Art und Weise, wie das Ich den Anderen behandelt, von der Art und Weise kontrolliert wird, wie der Andere das Ich behandelt, und umgekehrt. Das Ich und der Andere befinden sich also in einem aktiv-passiven Wechselspiel („an active-passive interplay“), durch das sich beide miteinander entwickeln.³¹ Gemäß dieser Vorstellung erscheint das Subjekt nicht mehr als Ego, das als das einzig selbstverständige Wesen im Zentrum der Welt steht. Es entsteht erst im Verhältnis zum Anderen.

Lévinas' Subjektbegriff unterscheidet sich von dem Cartesianischen, der das Denken als Substanz des Subjekts ansieht. Er unterscheidet sich auch von der Auffassung Schütz' und Strassers, nach der das Subjekt durch ontologische Koexistenz mit dem Anderen konstruiert wird.³² Um die Grenze des ontologischen Subjektbegriffs zu erläutern und seinen Subjektbegriff zu begründen, unterscheidet Lévinas das Sein vom Seienden. Demgemäß bezieht er die *Zeit* auf das *Sein* und das *Seiende*. Laut Lévinas betrifft die *Zeit* „nicht das Faktum eines isolierten und einsamen Subjektes, sondern das Verhältnis des Subjektes zum anderen“³³. Das *Seiende* ist ein Wer oder Was im Sinne

²⁸ Vgl. S. Strasser, *The Idea of Dialogal Phenomenology*, S. 61.

²⁹ Vgl. S. Strasser, *The Idea of Dialogal Phenomenology*, S. 79-83.

³⁰ Vgl. S. Strasser, *The Idea of Dialogal Phenomenology*, S. 53.

³¹ Vgl. S. Strasser, *The Idea of Dialogal Phenomenology*, S. 97 f.

³² Man kann mit der Präposition „mit“ kein ursprüngliches Verhältnis zum Anderen beschreiben (E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 18).

³³ E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 17. Um seinen neuen Subjektbegriff darzustellen, macht Lévinas den Anderen als den anderen Menschen deutlich sichtbar, der sich sowohl von dem Husserlschen Alter Ego als auch von dem ontologisch

eines Substantivs. Das *Sein*, das als Verb beschrieben wird, ist ein Werk des Seienden, von ihm gemacht, um sich zu zeigen.³⁴ Lévinas erläutert, wie sich das Ich³⁵ in Bezug auf die *Zeit* von einem *Sein ohne Seiendes* über ein *Sein herrschendes Seiendes* hinaus endlich in ein über den ontologischen Zustand des *Seienden hinausgehendes authentisches Subjekt* verwandelt.

In der ersten Phase befindet sich das Ich in einer Situation, in der es noch nicht als ein Seiendes bestimmt wird, so dass es nur eine anonyme, unpersönliche Existenz ist.³⁶ Lévinas nennt es „das Sein ohne Seiendes“ oder „Es-gibt (il y a)“.³⁷ Lévinas schreibt:

„So, wie wenn das Seiende nur in einem Sein erschiene, das ihm vorangeht, wie wenn die Existenz vom Seienden unabhängig wäre, so, wie wenn das Seiende, das sich in das Sein geworfen findet, niemals Herr der Existenz werden könnte [...] So entsteht die Idee eines Seins, das sich ohne uns, ohne Subjekt, vollzieht, eines Seins ohne Seiendes.“³⁸

„Es-gibt“ ist „das unpersönliche Kraftfeld des Seins“,³⁹ das, nachdem alles verschwunden und gebrochen wäre, trotzdem immer noch bestehen würde.⁴⁰ Es ist ein „Nur-noch-Bleibendes“, das ein Sein frei von einem Seienden ist: „es gibt niemand und nichts, das dieses Sein auf sich nähme“.⁴¹ Lévinas erläutert ein derartiges Sein als einen

Mitseienden unterscheidet. Der Begriff des Anderen wird im nächsten Abschnitt detailliert behandelt.

³⁴ Lévinas erläutert das Verhältnis zwischen dem Sein und dem Seienden in Anlehnung an *Sein und Zeit* von Heidegger (E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 21 f.).

³⁵ Lévinas verwendet das Ich und das Subjekt ohne Differenz. In dieser Arbeit werden beide unterschieden, damit genauer erklärt werden kann, in welchem Prozess das Ich zum authentischen Subjekt wird – ein solches Subjekt ist kein Zentrum der Welt. In einem anderen Sinne ist es jedoch der Erste, der durch nichts ersetzt wird.

³⁶ Bis zur zweiten Phase wird das Ich noch nicht als ein Subjekt im authentischen Sinne gedeutet. In der dritten Phase erklärt Lévinas, wie das Ich zum Subjekt wird.

³⁷ E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 23. Siehe auch E. Lévinas, *Vom Sein zum Seienden*, S. 69-78.

³⁸ E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 22.

³⁹ E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 23.

⁴⁰ Vgl. E. Lévinas, *Totalität und Unendlichkeit*, S. 272 f.

⁴¹ E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 23.

unpersönlichen Zustand, wie „es regnet“ oder „es ist warm“. ⁴² Dabei wird kein „Wer“ oder „Was“ in Frage gestellt. Es ist eine rein unpersönliche Situation, die als täterloses Verb an sich erscheint.

Das Ich erfährt einen ähnlichen Zustand wie den des Seins ohne Seiendes in der „Schlaflosigkeit“. ⁴³ Hier bleibt das Ich im Zustand des „Es-gibt“ beziehungslos; ich bin zwecklos „wach“; es gibt einfach das Ich ohne jegliche Beziehung. Es ist eine absolut einsame Situation, in der das Ich nichts beherrschen, aber auch nicht beherrscht werden kann. Das Bewusstsein seiner Wachheit spielt für das Ich keine Rolle; es erwartet nur, einzuschlafen. In einer solchen Situation kann das Ich gar nicht die Rolle des Seienden spielen. ⁴⁴ Das Ich existiert allein in der Dauer, ohne Anfang und Ende. In dieser anonymen Zeitkontinuität des Es-gibt ist das gewisse Bewusstsein des Ich noch nicht deutlich herausgebildet. Wie oben gesagt, bedeutet das Seiende ein Wer oder Was im Sinne eines Substantivs und das Sein, das als Verb beschrieben wird, ist ein Werk des Seienden, um sich zu zeigen. In der ersten Phase ist das Ich noch kein Seiendes: es gibt nur anonym das Ich.

In der zweiten Phase erklärt Lévinas, wie das Ich nun über dieses anonyme Es-gibt hinaus als Sein beherrschendes Seiendes erscheint. Lévinas beleuchtet hier das Ich, das sich auf sein Sein ganz anders als in der ersten Phase bezieht: das Ich in einer anderen Wachheit als der Schlaflosigkeit, das wachende Ich, das aber dem Einschlafensvermögen vorausgesetzt wird. ⁴⁵ In diesem Fall bedeutet Wachheit etwas anderes als die ziellose Schlaflosigkeit. Im Gegensatz zu der ersten Phase befindet sich das Ich hier über die Zeitkontinuität des anonymen Es-gibt hinaus deutlich in der *Gegenwart*. Laut Lévinas

⁴² E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 23.

⁴³ E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 23.

⁴⁴ Vgl. E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 23 f.

⁴⁵ Lévinas erläutert, dass die Tatsache des Ich die dem Einschlafensvermögen vorausgesetzte Wachheit ist, in der das Ich die Situation der unpersönlichen Wachheit verlassen kann (E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 26). Um die Schlaflosigkeit zu überwinden und sich selbst zu erkennen, muss man irgendwann schlafen, danach wieder wachen.

ist die Gegenwart ein Riss, der das unendliche Gewebe des Seins zerreißt und wieder neu anknüpft. Sie beginnt und vergeht stets erneut,⁴⁶ entspricht sonst aber genau der grenzenlosen Dauer des Es-gibt.⁴⁷ Der Riss der Gegenwart stellt das Ereignis der Verwandlung im anonymen Es-gibt dar: die Erscheinung des Seienden. Das Ich erscheint nun durch ein Ausgehen von sich und eine Rückkehr zu sich als ein Seiendes. „Damit es in diesem anonymen Sein ein Seiendes geben kann, ist es erforderlich, dass ein Ausgehen von sich und seine Rückkehr zu sich, das heißt, das eigentliche Werk der Identität, möglich wird.“⁴⁸ Durch die Identifizierung mit seinem Sein (ermöglicht durch das Ausgehen von sich und die Rückkehr zu sich) kann das Seiende sein Sein endlich als sein Werk besitzen. Konkret gesagt: das Ich ist das Seiende, das aus dem Schlaf aufwacht, das durch Tätigkeiten wie z. B. Essen, Lesen, Arbeiten usw. an der Welt teilnehmend *ist*, das irgendwann wieder einschlafen und danach erneut aufwachen kann. Jede Handlung des Seienden, die das vom Seienden beherrschte Sein ausmacht, besteht in der Gegenwart aus dem Ausgehen von sich und der Rückkehr zu sich.⁴⁹

Das Seiende besitzt in der Gegenwart ausschließlich sein Sein. Dieses teilt es mit niemandem. Durch kein einziges Zusammensein kann das Seiende seine Existenz selbst mit den anderen teilen. „Man kann zwischen Seienden alles austauschen, nur nicht das Existieren. In diesem Sinne heißt sein, sich durch das Existieren isolieren.“⁵⁰ Aus diesem Grund ist das Seiende ursprünglich einsam. Lévinas schreibt:

„Die Einsamkeit ist die eigentliche Einheit des Seienden, die Tatsache, daß es im Sein etwas gibt, von dem her die Existenz sich bildet [...] Es bedarf einer Einsamkeit, damit es

⁴⁶ „[...] weil die Gegenwart eine Weise darstellt, das *von sich ausgehen* zu vollziehen, ist sie immer schon Vergehen <*vanescence*>. [...] Das Vergehen wäre also die wesensgeme Form des Anfangs.“ (E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 27)

⁴⁷ Vgl., E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 27.

⁴⁸ E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 26.

⁴⁹ Vgl. E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 32-39.

⁵⁰ E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 20.

die Freiheit⁵¹ des Anfangs gibt, die Herrschaft des Seienden über das Sein, das heißt, kurz gesagt, damit es Seiendes [überhaupt] gibt.“⁵²

Die Tatsache, dass das Ich mit den anderen Menschen zusammen in der Welt lebt, arbeitet, sogar Mitleid hat, vernichtet die Einsamkeit des Seienden nicht.

Die Gegenwart ist für das Seiende die Freiheit des Anfangs und zugleich die Fesselung an die Rückkehr zu sich.⁵³ Die Bedeutung des Seienden ist nur in der Gegenwart gültig,⁵⁴ denn die Existenz des Seienden wird von seiner Materialität bestimmt. Dank dieser Materialität kann das Seiende überhaupt ein Seiendes in der Welt sein. Dank der Materialität besitzt das Seiende überhaupt die Freiheit des Anfangs und die Herrschaft über sein Sein. Die Gegenwart und seine Materialität bedeuten für das Seiende die Freiheit des Anfangs und die Souveränität über sein Sein, aber auch die Fesselung an die Rückkehr zu sich selbst und die unvermeidbare Einsamkeit, dabei überhaupt zu existieren.⁵⁵

⁵¹ Das Seiende hat nun wenigstens eine Freiheit: die „Erste Freiheit“; „Dies ist noch nicht die Freiheit des freien Willens, sondern die Freiheit des Anfangs. Es gibt jetzt Existenz im Ausgang von etwas. Freiheit, die in jedem Subjekt enthalten ist, in der Tatsache als solcher, daß es Seiendes gibt. Freiheit der eigentlichen Einflußnahme des Seienden auf das Sein.“ (E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 29)

⁵² E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 29.

⁵³ „Während die Gegenwart hinsichtlich der Vergangenheit und der Zukunft Freiheit ist, ist sie in Bezug auf sich selbst ein Angekettetes.“ (E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 30)

⁵⁴ Wenn man über die Vergangenheit spricht, ist sie als Erinnerungsform in der Gegenwart, wenn man über die Zukunft spricht, ist sie als Planungs- oder Erwartungsform in der Gegenwart.

⁵⁵ Lévinas beschreibt das herrschende und gleichzeitig einsame Seiende als „Hypostase“: *Hier in diesem Moment* besitzt das Seiende sein Sein ausschließlich; dadurch verwirklicht es sich selbst (E. Lévinas, *Vom Sein zum Seienden* (Kapitel 4, Hypostase) und ders., *Die Zeit und der Andere*, S. 26-29).

Er präzisiert die Charakteristik der Hypostase vom Seienden wieder genauer im zweiten Kapitel („Innerlichkeit und Ökonomie“) des *Totalität und Unendlichkeit* durch den Begriff der *Trennung*. Sie bedeutet, dass das Seiende in der Welt seinen eigenen Platz besitzt, indem es sich selbst von den anderen Menschen und Gegenständen separiert. Er vertieft den Begriff der Hypostase des Seienden durch den Begriff der „Sensibilität“ als Unmittelbarkeit des Genusses und Verwundbarkeit des Seienden in *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht* (Kapitel 3, Sensibilität und Nähe).

In der ersten Phase ist das Ich als Sein ohne Seiendes allein in der unendlichen Dauer, die man weder Vergangenheit noch Gegenwart nennen kann. In der zweiten Phase wird das Ich das Seiende, Herr seines Seins, indem es in der Gegenwart wach ist. Dennoch befindet es sich immer noch in ontologischer Einsamkeit.

Nun zeigt Lévinas in der dritten Phase, dass das Ich diese ontologische Einsamkeit des Seienden überwindet und endlich als ein authentisches Subjekt etabliert wird, indem es mit dem Anderen eine ganz andere Beziehung als eine mitseinsartige Beziehung knüpft. Um diese neue Subjektivität darzustellen, erläutert Lévinas zuerst den Verhältnismodus des Ich zu seinem eigenen Tod.

Der Tod bedeutet den Verfall des ontologischen Ich. Daraus, dass das Ich seinem Tod gegenübersteht, entsteht eine Begrenzung seiner Aktivität und Selbständigkeit. Es ist nun nicht mehr Herr seines Seins. Vor dem absolut andersartigen Sein, dem „Tot-sein“ sozusagen, ist das Ich nicht mehr das aktive, herrschende Seiende, weil sein Tod nicht sein eigenes Werk ist. Mit der Darstellung der Beziehung des Ich zu seinem Tod zeigt Lévinas die Wende auf, in der das Aktive zum Passiven moduliert wird⁵⁶: „Meine Herrschaft, meine Mannhaftigkeit, mein Heroismus des Subjekts kann in bezug auf den Tod weder Mannhaftigkeit noch Heroismus sein.“⁵⁷ Der Tod ist das Ereignis, durch das das aktive Ich absolute Passivität erfährt. Weil der Tod nicht zur Gegenwart gehört, sondern absolut zukünftig⁵⁸ ist, entzieht er sich dem Beherrschen durch das Ich. Da dieses seinen eigenen Tod nicht besitzen kann, kann es nicht Herr seines Todes sein. Das Ich kann

Zusammengefasst ist das Seiende das Sinnliche, das das Leben durch das Atmen, das Essen, das Lesen, das Spaziergehen, usw. genießt und sich gleichzeitig durch den Hunger, das Geschlagenwerden, usw. verletzt. Dieses Seiende ist nicht gerade das Subjekt. Es wird erst durch die Verbindung mit dem Anderen als Subjekt gebildet. Die Verbindungsart wird bei Lévinas jedoch gänzlich anders als vorangegangene ontologische Mitseinsart aufgefasst. Dies wird in diesem Abschnitt weiter diskutiert.

⁵⁶ Vgl. E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 43.

⁵⁷ E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 45.

⁵⁸ „Der Tod ist niemals jetzt. Wenn der Tod da ist, bin ich nicht mehr da, nicht, weil ich nichts bin, sondern weil ich nicht imstande bin zu ergreifen.“ (E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 45)

seinen eigenen Tod nicht wie irgendeinen Gegenstand begreifen. Wegen der Fremdheit des Todes ist dem Ich keine Initiative möglich.⁵⁹ „Was entscheidend ist im Nahen des Todes, ist dies, daß wir von einem bestimmten Moment an *nicht mehr können können*: genau darin verliert das Subjekt seine eigentliche Herrschaft als Subjekt.“⁶⁰ Die herrschaftliche Stellung des Subjekts wird beim Tod aufgegeben und gestürzt. Die Beziehung des Ich zu seinem eigenen Tod ist anders als die zu anderen Gegenständen. Lévinas nennt eine solch fremde Relation zwischen dem Ich und dem Tod „Verhältnis zum anderen“⁶¹. Der Tod ist gegenüber dem Ich ein absolut *anderes*; er hat kein Äquivalent. Das Ich kann dem anderen daher nur gegenüberstehen und sonst nichts. Es stellt sich die Frage, was dem Ich außer seinem eigenen Tod noch absolut anders vorkommt? Laut Lévinas erscheint der andere Mensch, *der Andere*, dem Ich genauso absolut anders wie sein eigener Tod. Lévinas überträgt das Verhältnis zwischen dem Ich und dessen eigenem Tod als das ganz Fremde auf die zwischenmenschliche Beziehung. Er schreibt:

„Diese Situation, in der das Ereignis einem Subjekt widerfährt, das es nicht übernimmt, einem Subjekt, das hinsichtlich dieses Ereignisses nichts können kann, in der es jedoch gleichwohl auf eine bestimmte Weise diesem Ereignis gegenübersteht, diese Situation ist das Verhältnis zu *dem* anderen (autrui), das Von-Angesicht-zu-Angesicht mit dem anderen, die Begegnung mit dem Antlitz⁶², das zugleich den anderen gibt und entzieht. Das >>übernommene<< andere – das ist *der andere*⁶³“⁶⁴.

⁵⁹ Vgl. E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 44 ff.

⁶⁰ E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 47.

⁶¹ E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 48.

⁶² Das Antlitz wird zusammen mit dem Thema des Anderen im nächsten Abschnitt behandelt.

⁶³ Im Gegensatz zu dem anderen (das andere), bedeutet der andere andere Menschen. In den meisten deutschen Übersetzungen wird das französische Wort *autrui* als der *Andere* (mit einem großen Buchstaben) übersetzt. In dieser Arbeit wird der andere Mensch ebenfalls als der *Andere* gekennzeichnet.

⁶⁴ E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 50.

Lévinas nennt die Begegnung mit dem Anderen, in der das Ich dem anderen Menschen wie seinem eigenen Tod begegnet, „die Begegnung mit dem Antlitz“ oder „die Begegnung des Von-Angesicht-zu-Angesicht“.⁶⁵ Durch die Begegnung mit dem Antlitz des Anderen kann das Ich als ein authentisches Subjekt etabliert werden. Wie wird das Antlitz des Anderen der entscheidende Anlass für die Konstruktion des Subjekts? Das Antlitz des Anderen zeigt die unbeherrschbare Andersheit des Anderen. Es kann nicht von einer Person, und deren Zugehörigkeit z. B. zu einer Nation, zu einem Beruf oder einer Religion, vertreten werden. Es ist jenseits der Frage nach einem *Wer*.⁶⁶ So „ist das Antlitz für sich allein Sinn. [...] In diesem Sinn kann man sagen, daß das Antlitz nicht „gesehen“ wird. Es ist das, was nicht ein Inhalt werden kann, den unser Denken umfassen könnte; es ist das Unenthaltbare, es führt uns darüber hinaus.“⁶⁷ Das Ich kann das Antlitz des Anderen nicht wie irgendeinen Gegenstand behandeln. Das Antlitz kommt dem Ich vor wie sein eigener Tod, und es spricht: „du darfst nicht töten“.⁶⁸ Das Antlitz erscheint dem Ich kontextfrei als ethische Forderung. Das authentische Subjekt ist möglich, indem das Ich den Anderen als ein kontextfreies Antlitz annimmt: durch die Begegnung des Von-Angesicht-zu-Angesicht. Die Begegnung mit dem Antlitz ist für das Subjekt möglich durch die *Antwort* „hier bin ich“⁶⁹, ohne den Anderen zu sehen, zu ergreifen, oder zu verstehen⁷⁰. Die durch die Antwort zugelassene Begegnung des Von-Angesicht-zu-Angesicht gesteht dem Ich eine ganz andere Subjektivität zu. Das antwortende Ich zeigt keine Initiative, keine ergreifende, oder beherrschende Subjektivität. Damit will Lévinas die Subjektivität über den ontologischen Grund hinaus auf ethischer

⁶⁵ Die Begegnung des Von-Angesicht-zu-Angesicht ist ein Kernwort für die Intersubjektivität bei Lévinas. Sie wird im nächsten Abschnitt genauer diskutiert.

⁶⁶ Vgl. E. Lévinas, *Totalität und Unendlichkeit*, S. 257 f.

⁶⁷ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 65.

⁶⁸ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 66.

⁶⁹ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 81.

⁷⁰ Vgl. E. Lévinas, *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, S. 43 f. Die Bedeutung der Antwort wird im nächsten Abschnitt im Zusammenhang mit der Sprache im Kontext von Zwischenmenschlichkeit noch einmal diskutiert.

Basis erfassen. Die Antwort eröffnet dem Ich den Zugang zu einem herrschaftslosen Verhältnis zum Anderen. Die Antwort ist Ausgangspunkt, von dem aus das Ich zur *Verantwortung*⁷¹ für den Anderen kommen kann. Sie geht aber nicht von eigener Initiative oder eigenem Engagement aus, sondern von dem Antlitz des Anderen, das das Ich auffordert, ethisch zu sein.

Dieses kann durch die Verantwortlichkeit als authentisches Subjekt konstruiert werden. Lévinas sieht die Verantwortlichkeit für den Anderen als höchste Ethik an, da sich das authentische Subjekt nur etablieren kann, wenn es mit dem Anderen eine ethische Beziehung eingeht. „In der Tat ist die Verantwortlichkeit kein bloßes Attribut der Subjektivität, so als würde diese bereits vor der ethischen Beziehung in sich selbst existieren.“⁷² Die Verantwortung, welche die intersubjektive Beziehung zum Anderen ermöglicht, ist die „wesentliche primäre und grundlegende Struktur der Subjektivität“.⁷³ Das Ich festigt sich durch die Verantwortung für den Anderen zu einem unverwechselbaren Subjekt.⁷⁴ Das Ich ist durch nichts ersetzbar, ebenso wenig wie der Andere als „alter ego“⁷⁵ ausgetauscht werden kann.⁷⁶ Lévinas schreibt:

„Ich bin es, der den *Anderen* trägt, der für ihn verantwortlich ist. Man sieht daher, daß sich im menschlichen Subjekt gleichzeitig mit einer totalen Unterwerfung auch meine Primogenitur manifestiert. Meine Verantwortlichkeit ist nicht übertragbar, niemand könnte mich ersetzen. Faktisch muß

⁷¹ Die „Verantwortung für das, was nicht meine Sache ist oder mich sogar nichts angeht (*ne me regarde pas*); oder auch gerade für das, was mich etwas angeht (*me regarde*), dem ich mich als einem Antlitz annähere“ (E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 72)

⁷² E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 73.

⁷³ E. Lévinas, *Ethik und Unendliche*, S. 72 f.

⁷⁴ „Das Subjekt, das nicht mehr ein Ich ist - sondern das ich bin -, ist nicht generalisierbar, ist nicht ein Subjekt im allgemeinen; was so viel heißt wie: überzugehen vom Ich zu mir, der ich ich bin und nicht ein Anderer.“ Siehe E. Lévinas, *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, S. 48 und Fußnote 10.

⁷⁵ Lévinas schreibt: „Der andere, insofern er anderer ist, ist nicht nur ein alter ego; er ist das, was ich gerade nicht bin.“ (E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 55) Die Andersheit des Anderen wird vom Subjekt nicht ergriffen. Dank der Verantwortlichkeit für den Anderen bleibt das Ich unverwechselbar.

⁷⁶ Vgl. E. Lévinas, *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, S. 48.

man die eigentliche Identität des menschlichen Ich von der Verantwortlichkeit her benennen, das heißt ausgehend von diesem Setzen oder diesem Ab-setzen des souveränen Ich im Selbstbewusstsein – Ab-setzen, das gerade in seiner Verantwortung für den *Anderen* besteht. Die Verantwortlichkeit ist das, was ausschließlich mir obliegt und was ich *menschlicherweise* nicht ablehnen kann. Diese Last ist eine höchste Gnade des Einzigen. Ich, nicht-auswechselbar, ich bin ich einzig in dem Maß, in dem ich verantwortlich bin. Ich kann mich allen substituieren, aber niemand kann sich mir substituieren. Das ist meine nicht entfremdbare Identität als Subjekt.⁷⁷

Laut Lévinas kann sich das Ich als festes Subjekt weder durch das Denken, bei dem das Ich das Zentrum der Welt ist, noch durch das Mitsein, bei dem der Andere vom Ich in der besten Weise als Alter Ego behandelt wird, etablieren. Das Subjekt vollendet sich nur in der Verantwortlichkeit für den Anderen: es ist nicht ein denkendes oder ein ontologisch mitseiendes, sondern ein für den Anderen verantwortliches Ich.

Lévinas sieht diese Verantwortlichkeit des Subjekts als „äußerste Passivität“⁷⁸ an. Die Passivität beruht auf dem Antlitz des Anderen, das dem Ich ein Gewaltverbot auferlegt.⁷⁹ Verantwortlichkeit geht nicht von der Reflexion oder dem Engagement des Ich aus, sondern vom Antlitz des Anderen, das jenseits des Willens und der Aktivität des Ich erscheint.⁸⁰ Der Grund für das „Äußerste“ dieser Passivität liegt nicht darin, dass die Passivität auf der Modalität des ontologischen Mitseins beruht, in der der Andere und das Ich wechselseitig voneinander abhängen, sondern darin, dass sie auf der Einbahnigkeit, die nur vom Antlitz des Anderen herrührt, beruht.⁸¹ Unterdessen bedeutet die

⁷⁷ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 78.

⁷⁸ E. Lévinas, *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, S. 115. Eine Passivität, „die passiver ist als jede Passivität“ (E. Lévinas, *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, S. 50)

⁷⁹ Vgl. E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 66-68.

⁸⁰ Vgl. E. Lévinas, *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, S. 115.

⁸¹ Vgl. E. Lévinas, *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, S. 115. Die Passivität, „die man nicht übernehmen kann“.

Passivität das „Desinteressement“⁸² und die „Selbstlosigkeit“⁸³ durch „die Entlassung des Ich“⁸⁴. Damit kann das Subjekt seine Subjektivität herrschaftslos konstruieren. Lévinas begründet die äußerste Ethik mit der äußersten oder der ursprünglichen Passivität des Subjekts. Das passive Subjekt ist nicht ein „Für-sich“, sondern ein „Für-einen-Anderen“⁸⁵: in dem Sinne, diesen nicht zu töten, ihm zu geben und zu dienen, ihn nicht allein zu lassen, und schließlich sich um seine Verletzung und seinen Tod zu sorgen.⁸⁶ Es ist damit nicht Sympathie für den Anderen gemeint⁸⁷, bei der das Subjekt den Anderen immer noch als einen Gegenstand behandeln würde. Da „das Für-den-Anderen“ in der Passivität des Subjekts liegt, geht dieses Subjekt nicht von der Autonomie aus, sondern vom Unterwerfen unter den Befehl, ethisch zu sein.⁸⁸

Das Subjekt wird durch einen paradoxen Prozess konstituiert: Das Aufgeben der Initiative eröffnet die gewaltfreie Subjektivität; durch äußerste Passivität wird das Ich ohne Herrschaft zum Subjekt, das durch nichts ersetzt werden kann. Die Passivität bedeutet keine Destruktion des Subjekts, sondern dessen Vollendung, die durch die Übernahme von Verantwortung erreicht wird.

Dieser Abschnitt schließt mit folgender These:

Das Subjekt ist kein Ego mehr, das von Anfang an im Zentrum der Welt steht. Es wird erst durch das Verhältnis zum Anderen gebildet. Das Subjekt vollendet sich durch die Verantwortung für den Anderen und ist kein denkendes oder ein dem Anderen ontologisch mitseiendes, sondern ein für den Anderen verantwortliches Ich. In diesem Sinn ist das Subjekt kein Für-sich-selbst, sondern ursprünglich das Antwortende für den Anderen, das der ethischen Forderung des Antlitzes dient.

⁸² E. Lévinas, *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, S. 26.

⁸³ E. Lévinas, *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, S. 117.

⁸⁴ E. Lévinas, *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, S. 122.

⁸⁵ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 73.

⁸⁶ Vgl. E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 93.

⁸⁷ Vgl. B.H.F. Taureck, *Emmanuel Lévinas zur Einführung*, S. 66 f.

⁸⁸ Vgl. E. Lévinas, *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, S. 122.

2. Der Andere

Um seinen Begriff des Anderen zu präzisieren, setzt sich Lévinas zunächst mit der zeitgenössischen Auffassung des Anderen auseinander, nach der der Andere in einem vom Subjekt ausgehenden Wissenssystem positioniert wird. Lévinas zufolge ist das Wissen eine Art und Weise von Totalität, deren Wurzel Lévinas in der Geschichte der abendländischen Philosophie findet. Er sieht die Geschichte der abendländischen Philosophie als ein Streben nach Totalität an:

„Diese Geschichte kann als Versuch einer universellen Synthese interpretiert werden, als Reduzierung aller Erfahrung, alles Sinnvollen auf eine Totalität, in der das Bewusstsein die Welt umfaßt, außerhalb seiner selbst nichts übrig läßt und auf diese Weise absolutes Denken wird.“⁸⁹

In der Epistemologie, die das Verhältnis zwischen dem Subjekt und dem Objekt behandelt, wird beleuchtet, wie sich das Subjekt das Objekt durch Wissen aneignet. Das Ziel der Totalität ist das Erlangen von Wissen, bei dem jedes Objekt zuerst zu vergleichen, und dann in eine Gattung einzuordnen ist. Durch die Totalisierung werden alle Gegenstände leicht ergreifbar, sodass das andere irgendwann in dem Selben assimiliert ist.⁹⁰ Lévinas schreibt:

„Die Erkenntnis [das Wissen] wurde immer schon als Assimilation interpretiert. Auch die überraschendsten Entdeckungen werden schließlich absorbiert, aufgenommen, mit allem, was an *Nehmen* im *Aufnehmen* liegt.“⁹¹

Durch das Wissen wird alles „dinglich, faktisch, sachlich klassifiziert, nummeriert, bürokratisch nach Kompetenzbereichen geordnet, nach

⁸⁹ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 57 f. Zudem hat Lévinas selbst als Kriegsgefangener die politische Totalität der Nazis erfahren.

⁹⁰ Vgl. E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 70.

⁹¹ E. Lévinas, *Ethik und*, S. 47.

Zwecken gegliedert und nach funktionalen Mitteln eingeteilt“.⁹² Lévinas stellt die Frage, ob der Andere wie ein Gegenstand dem Wissenssystem untergeordnet werden kann. Laut Lévinas darf der Andere weder als Wissensgegenstand, der in irgendeiner Weise thematisiert wird, noch als Empfänger von Erkenntnis behandelt werden.⁹³ Gemäß dieser Auffassung wird das Wissen zu einem Akt, bei dem sich das Subjekt den Anderen als Objekt aneignet. Lévinas schreibt:

„Das Wissen ist eine Beziehung des Selben zu dem Anderen, in der das Andere auf das Selbe zurückgeführt und seiner Fremdheit beraubt wird; in dieser Relation bezieht sich das Denken auf das Andere, aber das Andere ist in dieser Beziehung nicht mehr anders als ein solches, es ist in dieser Beziehung schon das Eigene, schon Meines.“⁹⁴

Lévinas zufolge wird der Andere im Wissenssystem latent durch die Gewalt des Subjekts subsumiert. Da die Andersheit des Anderen im Wissen als konkrete Gestalt identifiziert wird, verstellt das Wissen den Anderen. In diesem Moment verschwindet seine Andersheit.⁹⁵ Wimmer schreibt:

„Wissen, das sind Benennungen, Bestimmungen, Sinnordnungen. Die konkreten Anderen lassen sich im Wissen wissen, d.h. qualifizieren und bestimmen. Sie gewinnen Sinn, verlieren aber ihre Andersheit. Der Andere lässt sich aber nicht in positives Wissen auflösen, er kann nicht präsent werden. Deshalb kann ihn das Wissen auch nicht entdecken. Der Andere „ist“ *anders als Wissen*. Für das Wissen kann der Andere nur als fundamentales Nicht-Wissen gegeben sein.“⁹⁶

⁹² Vgl. M.K. Wimmer, *Der Andere und die Sprache*, S. 62.

⁹³ Vgl. E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 43.

⁹⁴ E. Lévinas, *Transzendenz und Verstehen*, S. 172.

⁹⁵ Vgl. E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 43 f., 46 ff.

⁹⁶ M.K. Wimmer, *Der Andere und die Sprache*, S. 56.

Das Wissen macht den Anderen zum Objekt, das vom Subjekt vereinnahmt wird. Wenn der andere Mensch vom Subjekt als ein Gegenstand des Wissens erkannt, ergriffen, kontrolliert wird, dann wird er nicht mehr als ein Mensch, sondern lediglich als ein Ding behandelt. Auch wenn der Andere als Alter Ego angesehen wird, bleibt er immer noch im vom Subjekt ausgehenden Wissenssystem. Denn es kann höchst humanistisch sein, den Anderen rechtlich und moralisch als ein anderes Ich anzusehen. Dennoch wird der Andere vom Subjekt zur Identifizierung gezwungen, und wird nicht als ein ganz anderes bewahrt.⁹⁷ Bei der Identifizierung wird das andere vom Selben dominiert. Wimmer zufolge birgt das „alter“ des Alter Ego bereits die Gewalt des Subjekts, weil der Andere aufgrund dieses „alter“ als „eine beigefügte Modifikation eines im voraus schon als Subjekt oder Identität aufgelegten realen (empirischen) Menschen“ aufgefasst wird. Wimmer schreibt:

„Das „alter“ des alter ego ist folglich kein Beiwort des realen Subjekts, sondern es ist Konstituens der Struktur von Subjektivität selbst. Indem der Ausdruck „der Andere“ in den o.g. Wissenssystemen jedoch wie ein adjektivisches „alter“ gebraucht wird, als eine beigefügte Modifikation eines im voraus schon als Subjekt oder Identität ausgelegten realen (empirischen) Menschen, wird der Andere auf ein reelles Moment des Lebens des Subjekts reduziert, auf den Zustand eines empirischen alter ego, hinter dem verborgen bleibt, was im Andren das Verborgens ist. Dieser Bezug zum Anderen ist völlig in eine Gewalt eingelassen, die er nicht sprengen kann. Ihm entgeht, daß der Bezug selbst Gewalt ist, weil der Andere seiner absoluten Andersheit beraubt wird. Und weil ihm diese erste Gewalt entgeht, kann er die Öffnung zur Gewaltlosigkeit nicht sehen, die ebenfalls in der Beziehung zum Anderen liegt, weil nur sie den Zugang zum Anderen ermöglicht.“⁹⁸

Der vom Subjekt als Alter Ego identifizierte Andere gehört zur gattungsmäßigen Gemeinschaft, die eine *Wir-Kollektivität* bildet. In der

⁹⁷ Vgl. B.H.F. Taureck, *Emmanuel Lévinas zur Einführung*, S. 49.

⁹⁸ M.K. Wimmer, *Der Andere und die Sprache*, S. 46.

Wir-Kollektivität sammeln sich die Angehörigen um etwas Ideales, Gemeinsames herum.⁹⁹ Es existiert eine idyllische Verbundenheit, aber gleichzeitig die latente Gefahr, dass nur der Identifizierte in die Gemeinschaft eintreten darf. Die auf einer Religion basierende Gemeinschaft kann als Beispiel genommen werden. Obwohl jede Religion eine humanistische Lehre hat, gibt es trotzdem wiederholt Kriege zwischen Vertretern bestimmter Religionsgemeinschaften. Nur ein Glaubensgenosse kann als Alter Ego in einer Wir-Kollektivität akzeptiert werden. Die Meinung, dass jeder Mensch seinerseits ein unverzichtbares Ich ist und der Andere deshalb als ein ebenbürtiger Mensch behandelt werden soll, wird von Lévinas als nicht ausreichend humanistisch angesehen, weil dieser Gedanke erst möglich ist, wenn die Andersheit des anderen Menschen harmlos zu der Totalisierung einer Wir-Kollektivität verschmolzen wird.¹⁰⁰

Obwohl auch Schütz und Strasser dem Anderen Priorität einräumen, bleibt hier dennoch eine latente Gefahr der Totalisierung. Nach dieser Auffassung koexistiert der Andere mit dem Subjekt, beide sind voneinander abhängig und in ihrer Existenz gegenseitig bedingt; das „gemeinsame Reich“ wird vorausgesetzt. Die These der voneinander abhängigen Koexistenz setzt voraus, dass wir (der Andere und das Subjekt) gleiche Menschen sind. Lévinas kritisiert, dass der Andere und das Subjekt so zur Gattung verschmelzen. Bei dieser Verschmelzung wird der Andere vom Subjekt totalisiert, so dass er kein Anderer bleibt. Lévinas hat eine ganz andere Auffassung von der Art und Weise, in der der Andere vom Subjekt erfahren wird. Da der Andere nicht als Gegenstand behandelt und nicht als ein Alter Ego identifiziert werden

⁹⁹ Vgl. E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 64.

¹⁰⁰ Wimmer schlägt eine radikale Wende des Menschenbildes vor, d. h., den Menschen als Anderen anstatt den Anderen als Menschen zu betrachten (Vgl. M.K. Wimmer, *Der Andere und die Sprache*, S. 5). Gemäß dieser Vorstellung kann der Andere nicht auf eine gattungsmäßige Identifizierung reduziert werden. Der Andere hat die ursprüngliche Andersheit, die nicht „auf eine logische oder numerische Differenz reduziert“ wird. Lévinas bringt den Begriff der absoluten Andersheit in *Ethik und Unendliches* zum Ausdruck: als das, was sich „nicht auf eine logische oder numerische Differenz reduziert“; das „Von-sich-Andere“ als „Ursprung des eigentlichen Begriffs der Andersheit“. (E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 50)

kann, darf er nicht zur Totalisierung gezwungen werden.¹⁰¹ Der Andere ist in diesem Sinn das absolut andere, er steht jenseits der Totalität und ist für das Subjekt so fremd wie der eigene Tod. „Die Andersheit des Anderen hängt nicht von irgendeiner Qualität ab, die ihn von mir unterscheidet; denn eine Unterscheidung dieser Art würde zwischen uns gerade jene Gemeinsamkeit der Gattung voraussetzen, die die Andersheit schon vernichtet.“¹⁰² Lévinas erläutert die nicht vergleichbare Andersheit des Anderen mit der „Idee des Unendlichen“.¹⁰³ Die Idee des Unendlichen (Infini) widerspricht der Totalität, sie ist „ein Denken des Ungleichen“¹⁰⁴. Das Unendliche ist „was immer außerhalb des Denkens bleibt.“¹⁰⁵: das, was von nichts bestimmt wird, dessen Vergleichsgegenstand man nicht finden kann, und was über jede Totalität hinaus ewig als absolut anderes verbleibt. Der Andere, der zu nichts gehört, entspricht der Idee des Unendlichen. Das Antlitz ist für Lévinas das Hauptmotiv, mit dem er die absolute Andersheit des Anderen darstellt. Insofern dieser als Antlitz erscheint, entzieht er sich jeglicher Wissensart. Was ein Antlitz ursprünglich ausmacht, ist weder sein physiognomischer Charakter, noch seine soziale Position.¹⁰⁶ Es bezeichnet keine Identifizierung einer Person innerhalb eines Kontexts; d.h., es übersteigt die Frage nach einem *Wer*.¹⁰⁷ So „ist das Antlitz für sich allein Sinn. [...] In diesem Sinn kann man sagen, daß das Antlitz nicht *gesehen* wird. Es ist das, was nicht ein Inhalt werden kann, den unser Denken umfassen könnte; es ist das Unenthaltbare“.¹⁰⁸ Indem es sowohl das Sehen¹⁰⁹ als auch das Wissen

¹⁰¹ Vgl. E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 63.

¹⁰² E. Lévinas, *Totalität und Unendlichkeit*, S. 277 f.

¹⁰³ E. Lévinas, *Totalität und Unendlichkeit*, S. 25-30.

¹⁰⁴ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 70.

¹⁰⁵ E. Lévinas, *Totalität und Unendlichkeit*, S. 26.

¹⁰⁶ „Das Gesicht ist nicht die Verbindung von Nase, Stirn, Augen usw.“ (E. Lévinas, *Schwierige Freiheit*, S. 17)

¹⁰⁷ E. Lévinas, *Totalität und Unendlichkeit*, S. 257 f.

¹⁰⁸ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 65.

¹⁰⁹ Sehen ist die Art und Weise, in der das Subjekt das Objekt durch das Licht anfasst. Es erfasst das Gesicht nur als Fassade. Das Antlitz dagegen ist nach Lévinas keine

ablehnt, durchbricht das Antlitz die Totalität. „Das Antlitz bedeutet das Unendliche. Dieses erscheint niemals wie ein Thema, sondern in dieser ethischen Beziehung selbst“.¹¹⁰ Das Antlitz an sich ist die Forderung, dass ich für den Anderen ethisch sein soll, ohne ihn sehen, ergreifen, oder verstehen zu können.¹¹¹ Weil diese ethische Forderung kontextfrei ist, entzieht sie sich jeder Totalisierung. Was das Antlitz offenbart, ist zunächst das Gewaltverbot. Das Antlitz drückt sich zuerst durch das Gebot „Du darfst nicht töten“,¹¹² und endgültig durch die Forderung „Du sollst verantwortlich für den Anderen sein“ aus. Lévinas schreibt:

„Was in ihm [dem Antlitz] wie eine Bitte steht, bedeutet sicherlich eine Aufforderung an ein *Geben* und an ein *Dienen* [...], aber dieses einschließend und darüber hinaus die Anordnung, den Anderen nicht alleine zu lassen, und wäre es angesichts des Unerbittlichen. [...] Die Furcht (*crainte*) vor dem Tod des Anderen bildet sicherlich die Ausgangsbasis für die Verantwortung für ihn.“¹¹³

Aus welchem Grund hat das Antlitz diese ethische Kraft? Lévinas erläutert, dass die ethische Kraft des Antlitzes paradoxerweise von seiner Nacktheit, Armut, und Verletzbarkeit her komme: die „Eigentliche Geradheit, schutzlose Darbietung“¹¹⁴, Nacktheit und Entblößung des Antlitzes ist „Befehl“ und „Gebot“. Es befiehlt, „als würde Herr mit mir sprechen“¹¹⁵, dass das Ich angesichts seiner Armut etwas für den Anderen tun soll. Lévinas schreibt:

„Im Antlitz gibt es eine wesentliche Armut; der Beweis dafür liegt im Versuch, diese Armut zu maskieren, indem man Posen, eine bestimmte Haltung annimmt. Das Antlitz ist exponiert, bedroht, als würde es uns zu einem Akt der Gewalt

Fassade, die vom Subjekt durch das Licht betrachtet wird. Vgl. E. Lévinas, *Totalität und Unendlichkeit*, S. 271-277.

¹¹⁰ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 80.

¹¹¹ Vgl. E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 66.

¹¹² E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 66.

¹¹³ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 93.

¹¹⁴ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 64 f.

¹¹⁵ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 68.

einladen. Zugleich ist das Antlitz das, was uns verbietet, zu töten.“¹¹⁶

Laut Lévinas ruft die Armut des Antlitzes keine Sympathie hervor, sondern sie befiehlt dem Ich, nicht zu töten; sie befiehlt, Verantwortung für den Anderen zu übernehmen. Der Unterschied zwischen der Sympathie und dem unbedingten Befehl, ethisch zu sein, ist entscheidend. Im ersten Fall ergreift das Subjekt die Initiative, im zweiten Fall hat das Antlitz die Souveränität. Aufgrund seiner Armut und Nacktheit ist das Antlitz paradoxerweise im Besitz von ethischer Macht. Aus der Pluralität der Menschen entstehen Probleme bezüglich ethischer Forderungen: bezüglich der *Weitebestimmung* des Anderen, für den das Ich verantwortlich ist, und bezüglich der *Auswahl* unter mehreren, die gleichzeitig vor mir stehen. Es handelt sich um die Gleichheit. Weil das Antlitz des Anderen keine Identifizierung der Person innerhalb eines Kontexts zeigt, ist der Andere kein bestimmter Mensch, der durch Verwandtschaft oder Freundschaft dem Ich bekannt wird. Um den Anderen als Antlitz anzunehmen, spielt es keine Rolle, ob der andere Mensch dem Ich bekannt, verwandt oder absolut fremd ist. Lévinas schreibt:

„Die Nähe des *Anderen* wird [...] als die Tatsache präsentiert, daß der *Andere* mir nicht nur räumlich oder als Verwandter nahe ist, sondern sich mir wesentlich dadurch nähert, daß ich mich für ihn verantwortlich fühle [...] insbesondere geht sie [die Nähe] nicht auf die Tatsache zurück, daß der *Andere* mir bekannt wäre.“¹¹⁷

Aus diesem Grund wird der Andere nicht im Sinne des bekannten *Du* begrenzt. Wenn der Andere nur das bekannte *Du* wäre, würde sich seine Andersheit in einer *Wir-Kollektivität* auflösen. Daher soll sich der Andere bis zum Fremden erweitern. Genauer gesagt: Die Beziehung zu einem Anderen ist ganz allgemein die zu einer dritten Person, egal ob

¹¹⁶ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 65.

¹¹⁷ E. Lévinas, *Ethik und Unendliche*, S. 73 f.

sie das eigene Kind, die Geliebte¹¹⁸ oder ein Fremder ist. Der Andere ist insbesondere der Schwache (z.B. „Witwe und Waise“¹¹⁹), der dem Subjekt als nacktes Antlitz erscheint. Er ist der Mensch, der wegen seiner Schwachheit möglicherweise ignoriert, verletzt oder geopfert werden könnte, unabhängig davon, ob er verwandt oder bekannt ist. Der Andere, für den das Ich verantwortlich ist, ist grenzenlos. Er ist in diesem Sinn auch das Unendliche.¹²⁰ Lévinas schreibt:

„Sie [die ethische Forderung] ist Forderung nach Heiligkeit. Niemand kann in irgendeinem Moment sagen: Ich habe all meine Pflicht getan. Außer dem Heuchler. [...] In diesem Sinn gibt es eine Öffnung jenseits dessen, das sich abgrenzt; und von dieser Art ist die Manifestation des Unendlichen.“¹²¹

Der Andere als das Antlitz ist das Unendliche im folgenden Sinn. Erstens: der Andere entzieht sich allen Gegenständen. Er wird von nichts assimiliert. Zweitens: der Andere ist nicht im Sinne des bekannten Du begrenzt, sondern erweitert sich grenzenlos zu einer fremden dritten Person: die Verantwortung des Ich für den Anderen ist unendlich.

Es ist wesentlich, den Anderen als das Unendliche anzusehen. Aus dieser Perspektive wird jede Art von Wir-Kollektivität basierend auf Rasse, Religion, Staatsangehörigkeit und Geschlecht verweigert und die absolute Andersheit des Anderen vor der Gewalt der Totalität bewahrt. Damit wird der Andere, für den das Ich verantwortlich ist, grenzenlos erweitert.

Es stellt sich jedoch die Frage, wie das Auswahlproblem gelöst werden kann. Der Grund für die Andersheit des Anderen liegt nicht im Grad

¹¹⁸ Um die absolute Andersheit des Anderen zu erläutern, nimmt Lévinas das Kind in der Eltern-Kind-Beziehung und die Geliebte in der erotischen Beziehung als Beispiel für den Anderen (E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 49-56).

¹¹⁹ E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 55.

¹²⁰ Lévinas nennt die dritte Person *Er*, „Illeität des Unendlichen“. (E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 81) Das Wort „Illeität“ stammt von dem französischen „il“, das die Pronominalform der dritte Person Singular ist. Siehe auch E. Lévinas, *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, S. 323.

¹²¹ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 80.

meiner sozialen Beziehungen zu ihm. Lévinas fordert, das Privileg des bekannten Anderen zu beschränken.¹²² Das Kriterium für die Auswahl soll nicht der Bekanntheitsgrad des Anderen sein, sondern seine Bedürftigkeit. „Meine Verantwortung gegenüber dem Anderen erlaubt mir keinesfalls, meine Verantwortung für die Anderen des Anderen als Nebensache beiseite zu schieben.“¹²³ Wie soll sich das Ich verhalten, falls es nur Einem von mehreren helfen oder im extremen Fall nur ein Leben von mehreren retten kann?

In der äußersten Situation ist es sehr schwierig, zu entscheiden, für wen das Ich verantwortlich sein soll. Dennoch ist der Begriff des Anderen bei Lévinas wesentlich, da dieser durch die Erläuterung des Antlitzes die vom Subjekt nicht totalisierbare Andersheit des Anderen beleuchtet.¹²⁴

Dieser Abschnitt schließt mit folgender These:

Der Andere ist weder ein Wissensgegenstand noch ein Alter Ego, das mit mir an einer gemeinsamen Existenz teilhat. Solange er als Antlitz erscheint, ist er der vollständig Andere. Was ein Antlitz ursprünglich zeigt, ist nicht sein physiognomischer Charakter oder seine soziale Position. Das Antlitz hat kontextfrei eine *Bedeutung* für sich selbst. Diese lautet: „Du darfst nicht töten“. Das Antlitz enthält die ethische Aufforderung zum Gewaltverbot und letztendlich zur Sorge um die Verletzung oder den Tod des Anderen.

¹²² Vgl. E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 68 f.

¹²³ R. Bernasconi, *Wer ist der Dritte? Überkreuzung von Ethik und Politik bei Lévinas*, S. 92.

¹²⁴ Eine noch kompliziertere Problematik erwächst aus der Mehrfachheit der Beziehungen: die Anwesenheit des Dritten, der vor dem Ich und dem Anderen steht. Mit der Widerspruchsmöglichkeit zwischen dem Ich, dem Anderen und dem Dritten wird die Gerechtigkeit zum Thema. In der Realität hängt die Pluralität des Menschen immer mit der Mehrfachheit der Beziehungen zusammen.

3. Das von Angesicht zu Angesicht

Die vorhergehenden Abschnitte beschäftigten sich mit dem Begriff des Subjekts und des Anderen. In diesem Abschnitt wird die zwischenmenschliche Beziehung der Beiden erörtert. Um diese Beziehung zu erläutern, erklärt Lévinas zunächst die Beziehung des Subjekts zu seinem eigenen Tod: dieser ist dem Subjekt absolut fremd. Es ist ihm unmöglich, ihn zu besitzen. Weiterhin erscheint ihm das Antlitz des Anderen wie sein eigener Tod. Wie bereits in den vorhergehenden Abschnitten gezeigt, kommt das Antlitz dem Subjekt unbeherrschbar vor. Der ursprüngliche Sinn des Antlitzes ist die absolute Andersheit an sich. Es ist Bedeutung ohne Kontext, Sinn für sich allein. „Es ist das, was nicht ein Inhalt werden kann, den unser Denken umfassen könnte; es ist das Unenthaltbare [...]“.¹²⁵ Lévinas nennt die Beziehung, in der das Subjekt dem Anderen als Antlitz begegnet, das „Von-Angesicht-zu-Angesicht“:

„Diese Situation, in der das Ereignis einem Subjekt widerfährt, das es nicht übernimmt, einem Subjekt, das hinsichtlich dieses Ereignisses nichts können kann, in der es jedoch gleichwohl auf eine bestimmte Weise diesem Ereignis gegenübersteht, diese Situation ist das Verhältnis zu *dem* anderen (autrui), das Von-Angesicht-zu-Angesicht mit dem anderen, die Begegnung mit dem Antlitz, das zugleich den anderen gibt und entzieht.“¹²⁶

Das Von-Angesicht-zu-Angesicht entzieht sich dem Wissen, das eine Assimilationsart ist.¹²⁷ Insbesondere das Sehen fungiert nach Lévinas als eine Art der Assimilation, in der der Andere vom Subjekt als ein Gegenstand ergriffen wird.¹²⁸ Dahingegen führt das Von-Angesicht-zu-Angesicht „eine Dimension der Transzendenz ein und geleitet uns zu einer Beziehung, die ganz and gar verschieden ist von der Erfahrung im

¹²⁵ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 65.

¹²⁶ E. Lévinas, *Die Zeit und der Andere*, S. 50.

¹²⁷ Vgl. E. Lévinas, *Totalität und Unendlichkeit*, S. 49-57.

¹²⁸ Vgl. E. Lévinas, *Totalität und Unendlichkeit*, S. 267-277.

sinnlichen Sinne des Ausdrucks, von der Erfahrung, die relativ und egoistisch ist.“¹²⁹ Lévinas schreibt:

„Die beste Art, dem Anderen zu begegnen, liegt darin, nicht einmal seine Augenfarbe zu bemerken. Wenn man auf die Augenfarbe achtet, ist man nicht in einer sozialen Beziehung zum Anderen.“¹³⁰

Man kann durch das Wissen nicht in einer direkten Beziehung mit dem Anderen stehen. “[I]n einer direkten Beziehung zum *Anderen* stehen, bedeutet, weder den *Anderen* zu thematisieren und ihn auf die gleiche Weise wie einen bekannten Gegenstand zu betrachten noch ihm eine Erkenntnis zu übermitteln.“¹³¹ Im Von-Angesicht-zu-Angesicht wird die Wir-Kollektivität, die die gattungsmäßige Gemeinsamkeit voraussetzt, verweigert.¹³² Lévinas schreibt:

„Zwischen den Menschen fehlt diese Sphäre des Gemeinsamen, die die Voraussetzung für jede Synthese bildet. Das gemeinsame Element, das von einer objektivierten Gesellschaft zu sprechen erlaubt und durch das der Mensch den Dingen ähnlich ist und sich wie diese individualisiert, ist nicht primär.“¹³³

Im Von-Angesicht-zu-Angesicht bleiben das Subjekt und der Andere voneinander getrennt. “Das Nicht-Synthetisierbare schlechthin ist sicherlich die Beziehung zwischen Menschen.“¹³⁴ Es stiftet keine Totalität, in die das Ich und der Andere integriert werden.

Wie können das Subjekt und der Andere im Von-Angesicht-zu-Angesicht voneinander getrennt sein und dennoch gleichzeitig in einer Beziehung stehen? Wie kann die Beziehung des Von-Angesicht-zu-Angesicht nicht in eine derartige Totalisierung wie das Wissen geraten,

¹²⁹ Vgl. E. Lévinas, *Totalität und Unendlichkeit*, S. 277.

¹³⁰ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 64.

¹³¹ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 43.

¹³² Vgl. E. Lévinas, *Totalität und Unendlichkeit*, S. 277 f.

¹³³ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 60.

¹³⁴ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 59.

die schließlich die gattungsmäßige Synthese erzeugt? Denn die Beziehung des Von-Angesicht-zu-Angesicht ist mit dem ursprünglichen Sinn des Antlitzes verbunden. Sie beginnt mit der eigentlichen Bedeutung des Antlitzes, die die ethische Forderung ohne Kontext offenbart. Diese Forderung des Antlitzes stiftet die „ursprüngliche Sprache“¹³⁵. Um die von Anfang an auf der Ethik basierende Beziehung zu begründen, definiert Lévinas die Sprache neuartig. Er will die dem System der Verständigung vorausgehende Sprache zum Ausdruck bringen: „Sprache als Zugang zum Anderen im Unterschied zur Sprache als Bestimmung des Gegenstandes“¹³⁶, die *ursprüngliche Sprache*, die die durch Zeichen vermittelte Erkenntnis transzendierende Sprache „ohne Worte und Sätze, reine Kommunikation“¹³⁷. Die ursprüngliche Sprache geht durch die Verbindung des Antlitzes über jede Totalisierung hinaus, sie begründet eine ethische Beziehung zwischen den getrennt bleibenden Seienden.¹³⁸ Strasser schreibt:

„Der Selbe und der Andere, die miteinander sprechen, grenzen nicht aneinander, verschmelzen nicht zu einem Ganzen, sondern verharren in ihrem Selbstand. Ja, das Gespräch setzt den Abstand zwischen mir und meinem Gesprächspartner voraus; es hält uns beide getrennt.“¹³⁹

Die ursprüngliche Sprache ist keine Voraussetzung für die Kommunikation der Menschen, sondern umgekehrt: „Die Sprache entsteht aus dem Kontakt mit dem Anderen.“¹⁴⁰ Sie geht dem Vermittlungsinhalt und der Verständigungsfunktion voraus. Sie ist der Befehl des Antlitzes: „du wirst keinen Mord begehen“.¹⁴¹ Dieses Tötungsverbot des Antlitzes macht die ursprüngliche Sprache aus, die allen nachkommenden Gesprächen erst den Sinn gibt. „[D]ie Epiphanie

¹³⁵ E. Lévinas, *Die Spur des Anderen*, S. 280.

¹³⁶ W.N. Krawani, *Emmanuel Lévinas: Denker des Anderen*, S. 129.

¹³⁷ E. Lévinas, *Die Spur des Anderen*, S. 280.

¹³⁸ Vgl. E. Lévinas, *Totalität und Unendlichkeit*, S. 278 f.

¹³⁹ S. Strasser, *Emmanuel Lévinas: Ethik als erste Philosophie*, S. 228.

¹⁴⁰ E. Lévinas, *Die Spur des Anderen*, S. 49.

¹⁴¹ E. Lévinas, *Totalität und Unendlichkeit*, S. 285.

des Antlitzes ist selbst in gewisser Weise ein Ehrenwort. Alle Sprache als Austausch verbaler Zeichen bezieht sich schon auf dieses ursprüngliche Ehrenwort.“¹⁴²

Ohne dieses vom Antlitz offenbarte Basisgebot der Nichttötung und der Unmöglichkeit des Vergewaltigtwerdens wird die zwischenmenschliche Beziehung auf den Austausch des Wissens für die formale Verständigung reduziert.

Wie kann das Subjekt seinerseits die aus dem Antlitz kommende ursprüngliche Sprache ohne Machtwillen aufnehmen? Dadurch, dass Lévinas das Sagen vom Gesagten unterscheidet, erklärt er, wie sich das Subjekt gewaltfrei auf das sprechende Antlitz beziehen kann. Lévinas bezieht die ursprüngliche Sprache wenig auf das Gesagte, vielmehr auf das *Sagen*. Das Gesagte ist ein Zeichensystem, das „Substanzen, Geschehnisse und Beziehungen durch Substantive oder durch andere, von Substantiven abgeleitete Teile der Rede“¹⁴³ bezeichnet. In diesem Sinn ist das Gesagte ein Inhalt, mit dem man Wissen austauschen und erlangen will. Wie bereits gesagt, kann man durch das Wissen keine authentische Sozialität zuwege bringen,¹⁴⁴ wohingegen das Sagen jenseits von Inhaltlichkeit ist. Es geht über das Wissen hinaus. Das Wesentliche des Sagens liegt nicht darin, Informationen auszutauschen, sondern in der Tatsache, mit dem Gesprächspartner zu reden an sich.¹⁴⁵ Lévinas schreibt:

„[...] das *Sagen* bezeichnet die Tatsache, daß ich dem Antlitz gegenüber nicht einfach dabei verbleibe, es zu betrachten, sondern ihm antworte. Das Sagen ist eine Art, den *Anderen* zu grüßen, aber ihn zu grüßen meint bereits, ihm zu antworten. Es ist schwierig, in Gegenwart von jemandem zu schweigen; diese Schwierigkeit beruht letzten Endes in dieser

¹⁴² E. Lévinas, *Totalität und Unendlichkeit*, S. 291.

¹⁴³ E. Lévinas, *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, S. 99.

¹⁴⁴ Vgl. E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 70.

¹⁴⁵ Vgl. E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 31.

eigentlichen Bedeutung des Sagens, unabhängig davon, was das Gesagte ist.“¹⁴⁶

Daher geht es beim Sagen hauptsächlich darum, dass das Sagen die Begegnung selbst ermöglicht: „Vor den Wortzeichen, die es verbindet, vor linguistischen Systemen und schillernden Bedeutungen – als Vorwort der Sprachen – ist es Nähe vom Einen zum Anderen, Verpflichtung zur Annäherung, der Eine für den Anderen [...]“¹⁴⁷

Das Sagen steht daher im Zusammenhang mit dem Antworten des Subjekts. Dem Anderen zu antworten ist die beste Form des Sagens des Subjekts gegenüber dem Grundgebot des Antlitzes des Anderen. Dem Anderen zu antworten bedeutet, für den Befehl und den Hilferuf, die durch das Elend und die Nacktheit des Antlitzes offenbart werden, empfindlich zu werden, und den auf mich gerichteten Blick des Anderen nicht abzuwenden. In diesem Sinn wird das Antworten so formiert: „ja, ich bin hier“¹⁴⁸. Mit dem Sagen des Ja-ich-bin-hier kann das Subjekt, sich dem Anderen ohne Souveränität und Assimilationsabsicht annähernd, antworten. Das Antworten kann sich ohne Herrschaftsabsicht auf die Verantwortung für den Anderen erweitern. Die Beziehung des Von-Angesicht-zu-Angesicht ist von vornherein eine ethische Beziehungsart, die durch das Antworten des Subjekts auf die ursprüngliche Sprache des Antlitzes gebildet wird. Lévinas formuliert das Von-Angesicht-zu-Angesicht wie folgt:

„Das „Du sollst nicht töten“ ist das erste Wort des Antlitzes. [...] In der Erscheinung des Antlitzes liegt ein Befehl, als würde ein Herr mit mir sprechen. Dennoch ist das Antlitz des Anderen zur gleichen Zeit entblößt; hier ist der Elende, für den ich alles tun kann und dem ich alles verdanke. Und ich, wer immer ich auch bin, aber ich als jemand „in der ersten Person“,

¹⁴⁶ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 67.

¹⁴⁷ E. Lévinas, *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, S. 29.

¹⁴⁸ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 81.

ich bin derjenige, der über die Mittel verfügt, um auf diesen Ruf zu antworten.“¹⁴⁹

Das Wesentliche in der Beziehung des Von-Angesicht-zu-Angesicht ist, dass sie nicht vom Wissenssystem, das auf dem Gesagten beruht, sondern von der ursprünglichen Sprache des Antlitzes ausgeht, die mit dem Sagen zusammenfällt.

Dieser Abschnitt schließt mit folgender These:

Die Zwischenmenschlichkeit des Von-Angesicht-zu-Angesicht, in der das Subjekt auf das Antlitz des Anderen antwortet, kann die ontologische Einsamkeit und Egozentrik des Seienden überwinden, ohne gleichzeitig in die Totalität der Wir-Kollektivität zu geraten. Sie zeigt von vornherein eine gewaltfreie ethische Beziehung, in der das Subjekt gegenüber dem Anderen keine Souveränität besitzt, sodass die Andersheit des Anderen keineswegs auf das dem Alter Ego gemäße Selbe reduziert wird.

¹⁴⁹ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 68.

II. Die Zwischenmenschlichkeitsdiskussion in der Pädagogik

1. Subjekt-Objekt-Beziehung: Der pädagogische Bezug bei Nohl

Nohl gehört zu den wichtigsten Vertretern der geistwissenschaftlichen Pädagogik. Als Nachfolger Diltheys entwickelt er den spezifischen pädagogischen Verhältnisbegriff im Zusammenhang mit der Lebensphilosophie, die jede Wirklichkeit im Leben bestimmen will.¹⁵⁰

Nohl stellt die Erziehungswirklichkeit in der Beziehung zwischen dem Erzieher und dem Zögling dar. Er nennt diese Beziehung den „pädagogischen Bezug“: „Die Grundlage aller Pädagogik ist das persönliche Verhältnis des Erziehers zu seinem Zögling, das wir den pädagogischen Bezug nennen.“¹⁵¹ Es geht um das Generationsverhältnis, das die Beziehung zwischen dem Erzieher und dem Zu-Erziehenden als eine Beziehung zwischen einem Vertreter der vorbildlichen erwachsenen Generation und einem Vertreter der heranwachsenden Generation aufzeigt: „[D]as leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen“¹⁵², das zu einer „Bildungsgemeinschaft“¹⁵³ führt. Die leidenschaftliche Bildungsgemeinschaft als Grundlage der Erziehung wird von der Erzieherseite her durch die Autorität, die von Liebe für den Zögling begleitet wird, und von der Seite des Zu-Erziehenden her durch entsprechenden Gehorsam gepaart mit Bildungswillen gebildet.¹⁵⁴

¹⁵⁰ Vgl. G. Thöny, *Der Erzieher oder die führende und bildende Kraft*, S.182 f. Siehe auch H.J. Joppien, *Pädagogische Interaktion*, S. 71-75 und H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, S. 119.

¹⁵¹ H. Nohl, *Pädagogik aus dreißig Jahren*, S. 282. Zitiert nach H.J. Joppien, *Pädagogische Interaktion*, S. 73.

¹⁵² H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, S. 134.

¹⁵³ H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, S. 132.

¹⁵⁴ Vgl. H.J. Joppien, *Pädagogische Interaktion* S. 138 und G. Thöny, *Der Erzieher oder die führende und bildende Kraft*, S. 184.

Die leidenschaftliche Bildungsgemeinschaft zielt darauf ab, das werdende zum Reifenden zu führen, und das werdende ein „einheitliches geistiges Leben“¹⁵⁵ führen zu lassen. Im Hinblick auf dieses Ziel sind Rolle und Verhalten des Erziehers entscheidend. Zwischen Erzieher und Zögling besteht ein unüberbrückbares Reifegefälle. Daher kann der Erzieher als vorbildlicher, reifer Mensch den unmündigen Menschen zur Reife führen.

Der Erzieher soll wie ein Künstler sein:

„Diese [pädagogische Aufgabe] ist doch ganz analog der des Künstlers. Wie dieser in der Mannigfaltigkeit des Gegebenen die geistige Einheit findet, die dann diese Mannigfaltigkeit gestaltet, als ob sie aus ihr hervorgegangen wäre, so arbeitet auch der Pädagoge: er sucht schöpferisch die Einheit zu der gegebenen Mannigfaltigkeit, aus der sich diese dann wie von selbst zu ergeben scheint.“¹⁵⁶

Der Erzieher soll kein Menschenmacher sein, weil das Kind nicht wie Wachs, sondern wie ein Keim ist. Er sollte eher einer „Helfer-Hebamme“ gleichen, die bereits Gegebenes im Inneren des Kindes zu Tage bringt.¹⁵⁷ Der Erzieher soll sozusagen eine doppelt bestimmte Liebesbeziehung haben; einerseits zur Wirklichkeit des Zöglings und andererseits zu seinem Ideal der Zukunft.¹⁵⁸ Er soll also derjenige sein, der den Zögling von dem jetzigen Zustand des Kindes zum höheren geistigen Leben führt. Nohl schreibt:

„Das Verhältnis des Erziehers zum Kind ist immer doppelt bestimmt: von der Liebe zu ihm in seiner Wirklichkeit und von der Liebe zu seinem Ziel, dem Ideal des Kindes, beides aber nun nicht als Getrenntes, sondern als ein Einheitliches: aus diesem Kinde machen, was aus ihm zu machen ist, das höhere Leben in ihm entfachen und zu zusammenhängender

¹⁵⁵ H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, S. 132.

¹⁵⁶ H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, S. 152.

¹⁵⁷ Vgl. B. Staudigl, *Ethik der Verantwortung*, S. 252.

¹⁵⁸ Vgl. G. Thöny, *Der Erzieher oder die führende und bildende Kraft*, S. 184 und H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, S. 135 f.

Leistung führen, nicht um der Leistung willen, sondern weil in ihr sich das Leben des Menschen vollendet.“¹⁵⁹

Der Erzieher muss frei, neutral und überparteilich sein, um seine Rolle zu übernehmen. Er darf „nicht bewußt deutsch sein oder kommunistisch oder katholisch, sondern echt, wahr, fromm und liebend [...]“¹⁶⁰. So muss er das Kind gegebenenfalls gegen den gesellschaftlichen Vertrag schützen.

Der Erzieher soll dem Kind somit ein ideales Vorbild eines reifenden Menschen sein. „Je zersplitterter oder unfertiger die Bildung einer Zeit ist, um so wichtiger die Repräsentation des höheren Lebens vor dem Zögling in dem einheitlichen Menschentum seines Erziehers, in dem das Bildungsideal aufbewahrt ist“.¹⁶¹ In diesem Sinne verkörpert der Erzieher den „Objektiven Geist“, der „die positiven kulturellen und sozialen Qualifikationen und Kompetenzen“¹⁶² repräsentiert.

Der Erzieher kann erst durch die Autorität als das ideale vorbildliche Ich fungieren. Wie bereits oben angedeutet, übernimmt er große Verantwortung für das höhere geistige Leben des Kindes. Deshalb wird ihm als einem erziehenden Subjekt eine feststehende Stellung verliehen, von der aus eine „führende und bildende Kraft“¹⁶³ ausgeübt werden kann. Somit wird die Autorität des Erziehers gerechtfertigt. „Autorität heißt also nicht Gewalt, wenn sie sich auch unter Umständen mit ihr wappnen muß“.¹⁶⁴

Nohl betont zwar den Eigenwert der Kindheits- bzw. Jugendphase, dennoch rückt er das Kind insgesamt an die Grenze zu einer „negativen Anthropologie“.¹⁶⁵ Bei Nohl wird das Kind als ein werdender Mensch angesehen, der sozusagen im Zustand des *noch nicht* ist. „Das Kind ist zwar ein Mensch, aber noch nicht erwachsen, noch nicht wirklich

¹⁵⁹ H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, S. 135 f.

¹⁶⁰ H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, S. 154.

¹⁶¹ H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, S. 133.

¹⁶² F.W. Kron, *Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Interaktion*, S. 548.

¹⁶³ G. Thöny, *Der Erzieher oder die führende und bildende Kraft*, S. 183 f.

¹⁶⁴ H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, S. 139.

¹⁶⁵ H.J. Joppien, *Pädagogische Interaktion*, S. 77.

Mensch, es ist unselbständig, unmündig, unvernünftig usw. und soll folglich all das werden, was es noch nicht ist.“¹⁶⁶

Das Kind ist dennoch nicht nur erziehungsbedürftig, sondern auch bildungswillig und -fähig. „Im Bildungserlebnis des jungen Menschen ist wesensmäßig die Hingabe an den Lehrer und die Erfahrung von einem Wachstum und einer Formung durch den anderen enthalten.“¹⁶⁷ Der Autorität und Liebe der Erzieherseite entsprechend soll das Kind als Educandus ein vorausgesetztes, ideales Benehmen haben: freiwillige Gehorsamkeit gegenüber dem Erzieher:

„Gehorsam heißt nicht aus Angst tun oder blind folgen, sondern heißt freie Aufnahme des Erwachsenenwillens in den eigenen Willen und spontane Unterordnung als Ausdruck eines inneren Willensverhältnisses, das gegründet ist in der überzeugten Hingabe an die Forderungen des höheren Lebens, das durch den Erzieher vertreten wird.“¹⁶⁸

Unter der Auffassung Nohls wird das Kind als das sich gegenwärtig noch in der Vorbereitungsphase befindende, unselbstständige, unmündige werdende verstanden, das aber zukünftig durch seine bildungswillige Gehorsamkeit gegenüber dem Erziehenden zu einem selbstständigen Subjekt werden soll, einem Subjekt, das ein einheitliches geistiges Leben führen kann.

¹⁶⁶ M.K. Wimmer, *Die Frage des Anderen*, S. 122.

¹⁶⁷ H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, S. 131.

¹⁶⁸ H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, S. 139.

2. Subjekt-Subjekt-Beziehung: Die Pädagogik der Kommunikation bei Schaller

Der pädagogische Bezug wird von der Pädagogik der Kommunikation (PdK) Schallers kritisiert, weil das pädagogische Verhältnis im pädagogischen Bezug auf der einseitigen Intentionalität, die lediglich vom führenden Erzieher auf den gehorsamen Zögling ausgeht, beruht.¹⁶⁹ Die PdK fordert die Änderung der hierarchischen asymmetrischen Bildungsgemeinschaft beim pädagogischen Bezug. Schaller schreibt:

„Erziehung kann nicht mehr verstanden werden als linearer (einstrahliger) Vorgang, in dem Erzieher, autorisiert durch die Führungskräfte der je etablierten Gesellschaft, die ihrer Erhaltung dienenden Normen der heranwachsenden Generation beibringen (zu eigen machen).“¹⁷⁰

Eine derartige Beziehung beruht Masschelein zufolge auf einem „Gewaltmodell“, das von den beiden folgenden Grundsätzen ausgeht: von der „Handlungsunfähigkeit des jungen Menschen (die moralische Hilflosigkeit des Kindes)“ und der „Verantwortung der Eltern oder, wenn diese fortwährend versagen, der Gesellschaft (die stellvertretende Verantwortung des Erziehers)“. Dabei wird die Gewalt des Erziehers als notwendiges Medium gerechtfertigt, „um das Kind aus seinem Zustand der natürlichen (moralischen) Hilflosigkeit zur Autonomie zu führen“.¹⁷¹

Die PdK bringt gegen diese auf Gewalt basierende Beziehung einen Einwand vor. Das Ziel der PdK besteht darin, die Demokratie und Humanität durch die emanzipatorische dialogische Interaktion zu verbessern.¹⁷² Um dieses Ziel zu erreichen, soll die einseitige Intentionalität beim pädagogischen Bezug in gegenseitige Intentionalität

¹⁶⁹ Vgl. F.W. Kron, *Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Interaktion*, S. 548.

¹⁷⁰ K. Schaller, *Was ist eigentlich die Pädagogik der Kommunikation*, S. 369.

¹⁷¹ J. Masschelein, *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*, S. 81.

¹⁷² Vgl. K. Schaller, *Über das Verhältnis von Pädagogik und Politik in der Pädagogik der Kommunikation*, S. 87.

umgeformt werden. Dadurch kann eine symmetrische Kommunikation zwischen Erzieher und Zu-Erziehendem stattfinden. Alle Betroffenen befinden sich in einer gemeinsamen Lage und haben diese aus individueller Perspektive vor Augen. Es gilt, aus dieser gemeinsam einen Ausweg zu finden, der weder einzelnen Individuen noch der Gesellschaft zugeschrieben werden kann, sondern dem Überschuss an sozialem Sinn des rational-humanen Vollzugs von Inter-Subjektivität.¹⁷³ „Die einzige legitime Autorität ist also das gemeinsame kommunikative Autoritative rationaler Interaktionen, das Emanzipation initiiert, fördert und sichtbar werden läßt.“¹⁷⁴ Es handelt sich daher bei der Erziehung nicht mehr um „Perfektionierung der bildsamen Vermögen des Individuums“, sondern um „Interaktion und Kommunikation in sozialen Feldern“.¹⁷⁵ Gemäß dieser Auffassung sind der Erzieher und der Zu-Erziehende gleichermaßen involvierte Mitglieder einer Gruppe. In dem Kommunikationsprozess kann Erziehung nicht mehr einstrahlige, lineare Vermittlung von tradiertem Wissen sein, sondern ein Vorgang, „in dem sich die Educanden ebenso einbringen können wie die Lehrenden, denn beide sind gleichermaßen von diesem Prozeß umfassen und herausgefordert.“¹⁷⁶ In dieser Gemeinschaft, denen der Lehrer und der Zu-Erziehende angehören, wird das vom hierarchischen Gefälle ausgehende Autoritäts- und Herrschaftsverhältnis verweigert.

„Eine solche Didaktik, die wir kommunikative und emanzipatorische Didaktik nennen wollen, wird anstelle des pädagogischen Bezugs die Klassengruppe und deren Subgruppen, denen auch der Lehrer zumeist angehört, als organisierende und grundlegende Kategorie einsetzen müssen, um den pädagogischen und demokratischen Grundsatz einer breiten gemeinsamen Basis miteinander agierender Kommunikationsteilnehmer zu akzentuieren, der

¹⁷³ Vgl. K. Schaller, *Die pädagogische Atmosphäre in einer Pädagogik der Kommunikation*, S. 234-238.

¹⁷⁴ K.H. Schäfer, *Emanzipatorische und kommunikative Didaktik*, S. 129.

¹⁷⁵ E. Düsing, *Intersubjektivität und Selbstbewusstsein*, S. 1.

¹⁷⁶ B. Staudigl, *Ethik der Verantwortung*, S. 264.

das hierarchische Gefälle zwischen Lehrer und Schüler im unterrichtlichen Erziehungsprozeß ausschließt.“¹⁷⁷

Gemäß dieser Sichtweise ist sowohl der Erzieher als auch der Zu-Erziehende ein autonomes Subjekt:

„Die Autonomie des einen ist das Spiegelbild der Autonomie des anderen. Intersubjektivität verweist auf ein Verhältnis zwischen gleichen, die sich nur als Verwirklichung der Menschlichkeit unterscheiden, als konkrete Gestalten derselben Autonomie. Die Ungleichheit zwischen Erzieher und Educandus ist dann auch höchstens eine zeitlich begrenzte Differenz“.¹⁷⁸

In der PdK wird der Erzieher nicht als Führer, sondern eher als ein autoritätsfreier Dialogpartner betrachtet. Dennoch wird ein fähiger Initiator benötigt, um einen möglichen Konflikt in der Kommunikation zu überwinden. Deswegen wird die Rolle des Erziehers in der PdK trotz aller angenommener Symmetrie der Beziehung immer noch als wesentlich angesehen. Die wichtigste Rolle des Erziehers besteht darin, dass „er die nachwachsende Generation rechtzeitig zur Teilnahme an demokratischen Prozessen befähigt und ihnen durch angemessenen Umgang, d.h. durch symmetrische Interaktion und rationale Kommunikation, Emanzipation und Mündigkeit ermöglicht.“¹⁷⁹ . Der Erzieher nimmt also die Rolle des keine Autorität ausübenden Organisierenden ein. Er ist ebenso wie sein Educandus gleichzeitig Gruppenmitglied und Teilnehmer des Kommunikationsprozesses.

In der PdK wird das Kind somit nicht schlechthin als Adressat von Erziehung betrachtet, so dass „die Zu-Erziehenden nicht auf die passive Empfängerrolle, nicht auf die Rolle der Erzogenen reduziert

¹⁷⁷ Vgl. K.H. Schäfer, *Emanzipatorische und kommunikative Didaktik*, S. 123.

¹⁷⁸ J. Masschelein, *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*, S. 93.

¹⁷⁹ B. Staudigl, *Ethik der Verantwortung*, S. 263.

werden, sondern als Subjekte in Erscheinung treten, die den Vollzug von kommunikativen Prozessen mitbestimmen und mitgestalten.“¹⁸⁰

¹⁸⁰ B. Staudigl, *Ethik der Verantwortung*, S. 264.

3. Zur Kritik des Subjektzentrismus in pädagogischen Beziehungen

Dieser Abschnitt beschäftigt sich kritisch mit dem Subjektzentrismus, der in den beiden zuvor behandelten pädagogischen Beziehungsmodellen zum Ausdruck kommt. Masschelein zufolge besteht der Subjektzentrismus in der Pädagogik darin, dass die Erziehung als Interventionsmittel angesehen wird, mit dem der Erzieher als Erziehungssubjekt das Kind als Erziehungsobjekt zu einem idealen Menschen führt. Dieser gewissermaßen „Zweck-Mittel-Charakter“ macht die pädagogische Denktradition aus: „Die ganze pädagogische Tradition hatte Erziehung als ein Mittel umschrieben, um den Übergang von einer Situation zu einer anderen unter der Maßgabe eines bestimmten Zweckes zu bewirken.“¹⁸¹ Dabei wird die Gewalt des Erziehers als zuverlässiges Mittel zum endgültigen pädagogischen Zweck gerechtfertigt. Ein derartiger Zweck-Mittel-Charakter dient dazu, die pädagogische Beziehung als erzieherzentriert fungieren zu lassen.¹⁸²

In Anlehnung an die Ansicht Masscheleins kann der pädagogische Bezug Nohls als ein Subjekt-Objekt-Beziehungsmodell, als subjektzentrierter Zweck-Mittel-Charakter gekennzeichnet werden: der Erzieher als Erziehungssubjekt führt den noch unreifen Zu-Erziehenden als Erziehungsobjekt durch höchste Autorität (Mittel) zum hochwertigen geistigen Leben (Zweck). Beim pädagogischen Bezug, bei dem der vorbildhafte autoritäre Erzieher den noch unreifen Educandus beeinflusst, wird der Erzieher als derjenige verstanden, der die perfekte Autonomie bereits vor dem Beziehungsgeschehen besitzt. Er ist also „ein selbst-genügsames Subjekt“¹⁸³. Dagegen ist das Kind als Erziehungsobjekt der noch Schwächere, der von dem Erzieher lernen

¹⁸¹ J. Masschelein, *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*, S. 82.

¹⁸² Vgl. J. Masschelein, *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*, S. 82-91.

¹⁸³ B. Staudigl, *Ethik der Verantwortung*, S. 286.

soll. In dieser Beziehung werden Richtung und Mittel der Erziehung des Kindes vom Erzieher – dem Repräsentanten der positiven kulturellen und sozialen Qualifikation und Kompetenz – entschieden. In dieser Situation ist die Beziehung des Erziehers zum Zögling notwendigerweise einseitig, so dass das Menschensein des Kindes dem vom Erziehungssubjekt bestimmten Zweck und Mittel untergeordnet wird und somit ein zu veränderndes Erziehungsobjekt wird. In diesem Sinn kann man sagen, dass der pädagogische Bezug von einem subjektzentrierten Zweck-Mittel-Charakter geprägt ist.

Die Pädagogik der Kommunikation als ein Subjekt-Subjekt-Beziehungsmodell kritisiert die Einseitigkeit des pädagogischen Bezuges, der vom Erzieher zum Zu-Erziehenden herrschaftlich strahlt. Die PdK lehnt also den subjektzentrierten „Zweck-Mittel-Charakter“ ab, weil Erziehung für sie nicht mehr als Mittel des Erziehers zur Führung des Educandus, sondern als ein wechselseitiges dialogisches Interaktionsgeschehen der Beiden anzusehen ist. Aus diesem Grund sind bei der PdK sowohl das Erziehungssubjekt als auch das Kind gleichwertige Mitglieder einer symmetrischen Gemeinschaft. Das Kind wird hier nicht als einfacher Adressat von Erziehung, sondern als ein dem Erzieher gleichwertiges Subjekt angesehen. Der Educandus soll dennoch die rationale Kommunikationsfähigkeit erlernen, um ein gleichwertiges Mitglied der Gemeinschaft zu werden. Mit dieser Fähigkeit soll er zusammen mit anderen Mitgliedern einen gemeinsamen Weg zur Verstärkung der Humanität und Verbesserung der Gesellschaft finden.

Dennoch kann sich die PdK nicht von der Kritik freisprechen, dass sie sich ebenfalls im Rahmen des subjektzentrierten Zweck-Mittel-Charakters bewegt, in dem das Erziehungssubjekt eine führende Rolle spielt. Daher kann „keine grundlegende (oder strukturelle) Unterscheidung mehr zwischen einem intentionalen Handeln (Subjekt-

Objekt) und einem interaktiven (Subjekt-Subjekt)¹⁸⁴ getroffen werden. Nach Masschelein wird die Gleichwertigkeit des Zöglings in der PdK nur prinzipiell angenommen; sie wird de facto vom Erzieher nur strategisch geschenkt: „Die Intention des Zöglings kann nur dadurch zu ihrem Recht kommen, daß der Erzieher sie auf eine bestimmte Weise begreift und ihr eine Chance gibt, d.h. die Situation derartig strukturiert, daß der Zögling „seine“ Intention verwirklichen kann: Der Erzieher tut so, als sei der Zögling bereits kompetent.“¹⁸⁵

Nach Masschelein geht die symmetrische Wechselseitigkeit der kommunikativen Pädagogik von „einer sinnkonstituierenden und souveränen Subjektivität“ aus, „die den gemeinsamen Sinn und das gemeinsame Handeln immer in die konstitutiven Akte dieses Subjekts zurücknimmt.“¹⁸⁶ Trotz der angenommenen symmetrischen Wechselseitigkeit der PdK kann in Wirklichkeit allein der Erzieher eine sinnkonstituierende und souveräne Subjektivität besitzen, weil dem Educandus die Gleichwertigkeit nur vom Erzieher verliehen wird. Der Educandus wird daher in der PdK nur als ein dem Alter Ego gemäßes Subjekt angesehen. Ein derartiges Alter Ego ist Wimmer zufolge immer „weniger Selbst als Ich“:

„[...] denn ein Erziehungsdenken, das vom Gegenüber zweier als ego bestimmter Subjekte ausgeht, kann eine Abwertung des Anderen kaum vermeiden, weil die Relation ego-alter ego einen strukturell irreduziblen Vorbehalt letzter Sinnggebung durch das ego impliziert. In dieser Beziehung herrscht eine Prädominanz des Selbst, ohne daß dadurch die Andersheit schon aufgelöst würde, und zwar erst recht dann, wenn alter noch kein fest ausgebildetes ego hat/ist. Ist schon alter ego im Vergleich mit mir weniger „Selbst“ als Ich, der ich mein „Selbst“ immer höher, mir näher schätze als das des anderen, dann ist es das Kind noch weniger, weil es empirisch den

¹⁸⁴ J. Masschelein, *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*, S. 87.

¹⁸⁵ J. Masschelein, *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*, S. 86.

¹⁸⁶ J. Masschelein, *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*, S. 85.

Status eines autonomen Subjekts noch gar nicht erreicht hat.“¹⁸⁷

Der PdK gelingt es daher nicht, eine wirklich gleichwertige intersubjektive Beziehung zu konstruieren, weil die symmetrische Wechselseitigkeit überwiegend von der Intentionalität des Erziehers bestimmt wird. Masschelein schreibt:

„Diese prinzipielle Gleichwertigkeit war der Anlaß, den instrumentalen, den Zweck-Mittel-Charakter der Erziehung zu bestreiten und Erziehung als Dialog, Interaktion, Gespräch, d.h. als ein intersubjektives Geschehen aufzufassen. Allerdings gelingt es nicht, Intersubjektivität tatsächlich als den eigentlichen Kern der Erziehung zu begreifen, wenn man sie nur prinzipiell annimmt und faktisch immer noch von der Subjektivität her denkt. Die Tatsache, dass in den erwähnten Erziehungstheorien der dialogische und kommunikative Charakter unmittelbar zurückgenommen wird durch den Hinweis auf ihren Status der Simulation (der tatsächlichen Ungleichwertigkeit, Inkompetenz, Unmündigkeit oder Hilflosigkeit des Educandus wegen), ist ein Hinweis darauf. Die (Un)gleichwertigkeit ist also nicht unmittelbar von der Intersubjektivität aus gedacht, sondern sie ist eine (Un)gleichwertigkeit, die Anlaß gibt, im Anschluß daran von einem dialogischen oder kommunikativen Verhältnis zu sprechen.“¹⁸⁸

Erziehung wird sowohl beim pädagogischen Bezug als auch in der PdK dadurch ermöglicht, dass der Erzieher, der sich seines Primats gewiss ist, dem Kind eine bestimmte Position verleiht und ihm eine dem vorgegebenen Zweck entsprechende Fähigkeit beibringt. Im Grunde genommen sind daher der pädagogische Bezug und die PdK mit dem subjektzentrierten Zweck-Mittel-Charakter verbunden, bei dem das Kind als pädagogisch verzweckter Mensch angesehen wird. Wimmer weist darauf hin, dass das als Erziehungsobjekt angesehene Kind nicht nur in

¹⁸⁷ M.K. Wimmer, *Die Frage des Anderen*, S. 125.

¹⁸⁸ J. Masschelein, *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*, S. 83 f.

der Subjekt-Objekt-, sondern auch in der Subjekt-Subjekt-Relation immer noch spürbar ist:

„Zwar wurde Erziehung nicht mehr als Subjekt-Objekt-Verhältnis gedacht, sondern als intersubjektives Verhältnis, als gemeinsames, wechselseitiges Handeln, es gingen die Begriffe Interaktion, Dialog, Kommunikation in Führung, um die Relation zum Anderen zu erschließen, ohne aber mittels dieser Denkbestimmungen den Objektstatus des Anderen endgültig zum Verschwinden bringen zu können. Als durchgestrichenes Objekt blieb er in der Subjekt-Subjekt-Relation lesbar, so daß eine instrumentelle Unterströmung sich erhalten konnte.“¹⁸⁹

Da das Kind in der Tat immer noch als Erziehungsobjekt angesehen wird, wird bei der Erziehung zuerst ein „Prozess der Ent-fremdung des Fremden“¹⁹⁰ durchgeführt. Die Andersheit des Kindes wird dabei durch pädagogisches Wissen ständig überprüft werden:

„Das Kind wird anders als der Erwachsene wahrgenommen. Es ist zuerst ein unbekanntes, ein fremdes Wesen. Will der Erzieher auf es einwirken, muß er es kennenlernen, muß er systematisch und methodisch Wissen sammeln. Wenn er weiß, wie es ist, dann weiß er auch, wo er ansetzen kann, um es zu erziehen.“¹⁹¹

Gemäß dem pädagogisch legitimierten Wertesystem wird dann eingeschätzt, inwieweit sich das individuelle Kind von dem herrschenden Ideal unterscheidet. „Das Ideal als Modell und das System der Kindheit sind die Spiegel, in denen das pädagogische Wissen das Kind betrachtet.“¹⁹² Dieses Ideal formt die Interventionsstrategie, mit Hilfe derer man mit der Andersheit des Kindes umgehen kann.

¹⁸⁹ M.K. Wimmer, *Intentionalität und Unentscheidbarkeit*, S. 69 f.

¹⁹⁰ W. Lippitz, *Von Angesicht zur Angesicht*, S. 271.

¹⁹¹ W. Lippitz, *Das Antlitz und der Leib des Anderen*, S. 293.

¹⁹² M.K. Wimmer, *Der Andere und die Sprache*, S. 261.

„Ob erwünschte oder unerwünschte Verhaltensweisen, immer steht ein Modell bereit, das einem die Enttäuschung erspart und das die jeweilige Interventionsstrategie strukturiert, je nach dem, ob man das psychologische, pädagogische, juristische oder psychiatrische Register wählt. Das Kind ist gefangen in diesem Netz von Diskursen, das den Raum der Kindheit vollständig durchdringt [...]“¹⁹³

Der pädagogische Bezug und die PdK sehen daher mehr oder weniger Assimilationsakte vor, bei denen das Kind unvermeidlich einem Wertesystem untergeordnet wird. Sie haben den Plan, das Kind in das legitimierte Wertesystem, das von der Erwachsenengeneration geprägt ist, zu integrieren. „Als Maßstab der Erziehung dient nicht selten der Erwachsene selbst. Das Sein des Erwachsenen definiert das Nicht-Sein des Kindes. Die Andersheit des Kindes wäre bloß ein defizienter Modus des Erwachsenenseins, ein Übergangsstadium.“¹⁹⁴ Das Kind kann nur durch Identifizierung mit dem idealen Modellmenschen das endgültige pädagogische Ziel erreichen. Um vollständig gebildet zu werden, soll die Andersheit des Kindes, die von Normen abweicht, endlich vernichtet werden.

Dieser Prozess stellt eine Art der Totalisierung dar, die nach einer zweckorientierten Gemeinsamkeit sucht und in der die pädagogische Beziehung notwendigerweise instrumentalisiert wird. Unter diesen Umständen ist jedoch keine unmittelbare Beziehung, welche eine gewaltfreie Beziehung zwischen dem Subjekt und dem Anderen darstellt und kein gemeinsames Ideal voraussetzt, möglich.

Um eine über den Subjektzentrismus hinausgehende pädagogische Beziehung zu finden, ist es notwendig, bezüglich der Zwischenmenschlichkeit radikal umzudenken.

¹⁹³ M.K. Wimmer, *Der Andere und die Sprache*, S. 247.

¹⁹⁴ W. Lippitz, *Das Antlitz und der Leib des Anderen*, S. 293.

4. Überlegungen zur pädagogischen Beziehung im Anschluss an die Vorstellung von Zwischenmenschlichkeit bei Lévinas

4.1. Überlegung zum Kind

In den beiden bereits diskutierten pädagogischen Beziehungsvorstellungen wird das Kind dem legitimierten Wertesystem untergeordnet, welches sowohl die Anfangsphase als auch den Endpunkt der Erziehung bestimmt. Gemäß diesem Wertesystem wird die Andersheit des Kindes nur als vorläufig angesehen. Sie soll irgendwann aufgegeben werden, um das Erziehungsziel zu erreichen.¹⁹⁵ Die traditionellen pädagogischen Diskurse kommen hauptsächlich durch die folgenden drei Grundsätze zum Ausdruck: erstens, ist das Kind ein Wissensgegenstand, der durch Ergreifung und vereinnahmendes Verstehen identifiziert werden kann. Zweitens, ist das Kind ein Wissensadressat, der durch die Intervention des Erziehers vom unmündigen zum idealen Modellmenschen verbessert werden soll. Drittens, ist das Kind ein dem Alter Ego gemäÙes Subjekt, dem das gleiche Recht wie dem Erzieher zugebilligt werden soll. Um ein neues Verständnis des Kindes zu ermöglichen, sollen vor allem diese drei Grundsätze in Frage gestellt werden.

In Anlehnung an Lévinas' Auffassung der Andersheit des Anderen kann das Kind neuartig verstanden werden. Laut Lévinas hat das Antlitz des Anderen, wie im vorhergehenden Kapitel erwähnt, die ursprüngliche Andersheit, die nicht auf eine gattungsmäßige Gemeinschaft reduziert werden kann. Das Antlitz allein ist ein kontextfreier sprechender Befehl; es offenbart ein Gebot für sich selbst: „Du darfst nicht töten“. Das Antlitz

¹⁹⁵ Lévinas fragt bezüglich der Pädagogik, ob sie eine subjektzentrierte Gemeinschaft zu bilden versucht. „Unsere pädagogische oder psychagogische Rede ist Rhetorik, Rede aus der Position dessen, der seinen Nächsten überlistet. [...] Sie spricht den Anderen nicht von Angesicht zu Angesicht an, sondern von der Seite [...] Aber die spezifische Natur der Rhetorik [...] besteht darin, die Freiheit zu korrumpieren. Aus diesem Grunde ist sie in ausgezeichneter Weise Gewalt [...]“ (E. Lévinas, *Totalität und Unendlichkeit*, S. 94 f.)

enthält daher die ethische Aufforderung zum Gewaltverbot und zum Nicht-Schweigen gegenüber dem Ruf des Anderen.

Wenn man das Kind im Sinn Lévinas' betrachtet, erscheint es vor allem als Antlitz, das eine mit nichts gleichzusetzende Andersheit enthält. Das Kind ist gegenüber dem Erziehungssubjekt weder ein Wissensgegenstand noch ein Wissensadressat, noch ein dem Alter Ego gemäÙes Subjekt, sondern der Andere, dessen Antlitz die auf nichts reduzierbare Andersheit enthält, somit über die Frage des *Wer* im physiognomischen sozialen Kontext und über Termini wie Verstehen, Begreifen und Identifizieren hinausgeht. Es soll eingestanden werden, dass dem Kind nach jedem Verstehens- und Verbesserungsversuch immer noch etwas Fremdes und Unfassbares bleibt. Jenseits der Grenze des Verstehen- und Verbessernkönnens kann die Spur der Andersheit des Kindes verfolgt werden. Die Andersheit des Kindes bedeutet von daher weder das zu klassifizierende und benennende Merkmal, noch den später zu verbessernden Schwachpunkt, noch das anzuerkennende Recht, das wie das Recht des Erziehers gleichermaßen respektiert werden soll. Die Andersheit wird keineswegs von jeder Objektivierung, Verallgemeinerung oder Thematisierung absorbiert. „Die Andersheit ist sowohl radikaler Abstand, so daß ich sie räumlich nicht einholen kann, als auch vollkommen andere Vergangenheit, so daß sie sich auch nicht von meiner Erinnerung zur Gegenwart erwecken läÙt.“¹⁹⁶

Das Antlitz des Kindes verpflichtet mich vor allem zur Antwort und appelliert an mich, keine Gewalt anzuwenden. Masschelein schreibt:

„Man könnte unter Verweis auf Lévinas diese Kennzeichnung so erläutern, daß man sagt, daß das Kind in der Beziehung die Position des Juden einnimmt, der an die Tür klopft, um

¹⁹⁶ B. Staudigl, *Ethik der Verantwortung*, S. 94.

Aufnahme bittet und uns so zur Stellungnahme, zur Antwort verpflichtet.“¹⁹⁷

Die Not des Kindes, die im Antlitz präsent ist, macht das Kind zum Initiator der Beziehung, der den Erzieher in die Verantwortung ruft. Dies bedeutet, „daß das imperative Moment auf der Seite des Zu-Erziehenden liegt: Der Anruf, die Aufforderung zum Handeln geht vom Kinde aus. Der Erziehungsauftrag ist hier nicht an eine Institution oder die Eltern gebunden, sondern unmittelbar an das Kind.“¹⁹⁸ Wird das Kind in erster Linie als ein jedem Kontext vorausgehendes Antlitz angenommen, könnte man damit den Hilfeschrei des Kindes, der oft hinter einer problematisch erscheinenden Haltung wie z. B. Aggressivität, Lügen, Schweigen, steckt, besser hören. Das heißt, „Respekt zu haben vor dem, was Kinder und Heranwachsende selbst sind, Achtung vor ihrer Individualität und Andersheit, auch wenn sie manchmal nicht einer oder der gewünschten Norm entsprechen.“¹⁹⁹ Zudem soll weiterhin ernsthaft gefragt werden, ob eine als Abweichung angesehene Handlung des Kindes als Fehler geschätzt werden soll oder nicht.

Das Kind ist derjenige, der nackt, schwach, verletzbar ist, und mich trotzdem oder aus diesem Grund paradoxerweise zur Antwort verpflichtet, mir in einem weiteren Sinn befiehlt, ethisch zu sein.

4.2. Überlegung zum Erziehungssubjekt

Der Erzieher wird in den beiden zuvor behandelten pädagogischen Beziehungsvorstellungen als ein von Autonomie, Aktivität und Engagement gezeichnetes, souveränes Subjekt verstanden, das den

¹⁹⁷ J. Masschelein, *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*, S. 96 f.

¹⁹⁸ B. Staudigl, *Ethik der Verantwortung*, S. 282.

¹⁹⁹ B. Staudigl, *Ethik der Verantwortung*, S. 290.

Anderen (das Kind) verändern, steuern, und zum idealen Modellmenschen machen will.

Durch den Lévinasschen Subjektbegriff kann der Erzieher jedoch in einer anderen Dimension dargestellt werden. Laut Lévinas ist das Ich als das Seiende nicht unmittelbar ein Subjekt. Das authentische Subjekt wird erst gebildet, indem das Ich auf die ursprüngliche Forderung des Antlitzes des Anderen herrschaftslos antwortet, „hier bin ich“, ohne ihn zu ergreifen, ohne ihm Wissen zu vermitteln, und ohne ihn verstehen zu versuchen.²⁰⁰ Demnach ist das Erziehungssubjekt das extrem Passive, das auf das Antlitz des Kindes antwortet. Von einem derartigen Erzieher wird eine ganz andere Rolle als die des autoritären Führers (wie im pädagogischen Bezug) oder die des Kommunikationspartners (wie in der PdK) erwartet.

Die Antwort auf das Antlitz des Kindes ist der Ausgangspunkt, von dem aus der Erzieher als ein souveränitätsfreies passives Subjekt in Erscheinung tritt, das dem Kind von Angesicht zu Angesicht begegnen kann. Nicht Initiative und Engagement, sondern die Antwort auf das Antlitz des Kindes, welches das Subjekt zum Ethischsein auffordert, macht das Erziehungssubjekt aus. Gemäß dieser Auffassung bedeutet Antwort ²⁰¹ nicht einen der Fragestellung entsprechenden

²⁰⁰ Das bedeutet jedoch nicht, dass der Wissens- und Verstehensversuch in der Pädagogik endgültig vernichtet werden soll. Vielmehr ist die Tatsache wichtig, dass dem Anderen nach dem Verstehen und Ergreifen immer noch etwas, das „anders als Wissen“ ist, verbleibt. Wimmer sagt: „Das positive Wissen und das Verstehen des Sinns sind für uns, wie auch für Lévinas, unverzichtbar, denn nur im Ausgang von der Sprache wird es möglich, den Anderen zu denken. Wenn jedoch das System des Wissens ein System der Antworten ist, die vorgeben, die Frage nach dem Anderen gelöst zu haben im Zuge der Entdeckung seiner konkreten Erscheinungsweisen, dann kann er dort nicht mehr als solcher lokalisiert werden. Obwohl die Entdeckung notwendig war, daß der Andere in Gestalt der anderen Menschen [also als *Alter Ego*] in der Endlichkeit der Welt existiert und daß es um die „wirklichen Menschen“ geht, anstatt um eine ideale Wesenheit, bleibt dieses Wissen vom Menschen einer Metaphysik der Präsenz verhaftet, die ihm imaginäre Züge verleiht und es dem Wissen nur erlaubt, das Andere am anderen Menschen ständig als das Gleiche zu identifizieren.“ (M.K. Wimmer, *Der Andere und die Sprache*, S. 85)

²⁰¹ Antwort bedeutet Lévinas zufolge, jemanden zu grüßen und in Gegenwart von jemandem nicht zu schweigen. (E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 67)

Beantwortungsakt. Die Antwort wird dem Erkenntnissystem daher nicht untergeordnet. Masschelein schreibt:

„Die Antwort ist an erster Stelle nicht eine Antwort auf die Situation oder auf ein Problem, sondern eine Antwort an den anderen und deshalb auch nie bloß willkürlich. Die Notwendigkeit einer Antwort verbindet uns unmittelbar und nicht auf dem Weg des Teilens eines Einheitsgrunds.“²⁰²

Antwort soll vielmehr bedeuten, den an mich appellierenden Blick nicht abzuwenden und die Störung anzunehmen, die dieser Blick auslöst. Bei der Antwort geschieht tiefe Passivität, die sich dem Appell des Kindes aussetzt. Durch eine Antwort zeigt sich nicht das bereits sich selbst genügende Subjekt, das mit Autonomie den Beantwortungsakt durchführt, sondern das bildende Moment des Subjekts: der Erzieher wird erst durch die Antwort auf die Aufforderung und den Appell des Kindes als gewaltloses Erziehungssubjekt gebildet. Hier werden Merkmale traditioneller Subjektbegriffe wie Engagement, Aktivität und Autonomie außer Kraft gesetzt. Das Erziehungssubjekt hat keine Souveränitätsabsicht mehr; es unterliegt vielmehr einer Verpflichtung zur Antwort.

Im Hinblick auf den Sinn der Antwort soll der Erzieher derjenige sein, der das Kind nicht als einen zu belehrenden Gegenstand behandelt. Aus diesem Grund soll eine pädagogische Äußerung wie „Je besser wir ein Kind kennen, desto besser können wir ihm gegenüber reagieren“²⁰³ in Frage gestellt werden. Gemäß dieser Ansicht wird der Erzieher als

²⁰² J. Masschelein, *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*, S. 96.

²⁰³ A. Schäfer/M.K. Wimmer, *Fremde Kinder*, S. 307.

Als Psychoanalytiker spricht Warsitz von dem möglichen Widerstand des Wissens gegen die Begegnung zwischen Therapeuten und Patienten. „Je mehr er z.B. mit Bestimmungen seiner Theorie, aber auch mit seinem Wissen über den Analysanten und über praktische Handlungsempfehlungen im analytischen Dialog vorbelastet ist, um so schwieriger wird sich seine spontane Begegnung mit ihm gestalten. Die Vorurteilsstruktur des Verstehens [...] oder die spontane Philosophie des Wissenschaftlers wirkt sich im analytischen Dialog zunächst als ein schwer aufzulösender Widerstand gegen eine Begegnung aus.“ (P. Warsitz, *Die verfehlte Begegnung mit dem Anderen*, S. 373)

ein aktives, engagiertes Subjekt betrachtet, das das Kind umformen, es in seinem Blickwinkel einsperren, es nach Plan und mit Intention unter die allgemeingültige Ordnung stellen will.²⁰⁴ Im Gegensatz dazu soll der Erzieher als der Antwortende in erster Linie die Andersheit des Kindes annehmen. Dem Erzieher gilt es daher, „festzuhalten, wo immer es geht, an der Alterität; nie recht behalten zu wollen; zu wissen, daß es nur fremde Gedanken gibt; sich im Denken auszusetzen, auch ohne das Ende zu wissen; selbst solche Probleme, die den, der denkt, zu vernichten drohen, nicht auszulassen; mit einem Wort: gegen das Denken zu denken.“²⁰⁵ Das Antworten ist der Versuch, das Kind in seiner Einzigartigkeit anzunehmen, ohne es jeglichen Regeln unterwerfen zu wollen.

Im Sinn der Antwort Lévinas' ist das Erziehungssubjekt der vom Kind Angesprochene, der die Bereitschaft hat, die Unruhe und die Störung, die das Kind hervorbringt, anzunehmen. Zudem wird die Geduld, die als Passivität der Antwort nicht auf dem Willen des Erziehungssubjekts, sondern auf dem Antlitz des Kindes beruht, dem Erzieher auferlegt. Raupach schreibt:

„Die geduldige Haltung ist frei von Eigennutz [...] Geduld geschieht in der Begegnung und ist keine Eigenschaft im Sinne eines Könnens. Geduld habe ich nicht durch mich selbst, sondern sie fällt mir zu, und zwar durch das Sein des Anderen [...] In Geduld kann ich dem Anderen ohne Erwartungen an ihn begegnen und bin damit ausgeliefert an den Anspruch des Anderen.“²⁰⁶

²⁰⁴ In Kapitel I.3 wurde gezeigt, wie das Wissen die Andersheit des Anderen unterdrückt. Um eine gewaltfreie Beziehung zum Kind zu bilden, soll zuerst zugegeben werden, dass das Kind nie perfekt ergriffen werden kann. Dennoch ist dieses Eingestehen des Nicht-Wissen-Könnens nicht als Desinteresse zu verstehen, sondern als ein Versuch, das tiefe Interesse für den Anderen, ohne Souveränität, haben zu wollen.

²⁰⁵ D. Kamper, *Zur Soziologie der Imagination*, S. 42.

²⁰⁶ M. Raupach, *Dialogische Sichtweisen der Begegnung mit neurodegenerativ erkrankten Kindern und Jugendlichen*, S. 457.

Das Antworten bedeutet aus diesem Grund für die Existenz des Kindes empfindlich zu sein. Das *Sagen* des Erziehers als die Antwort – „Ich bin hier für dich“ – stellt den ersten Schritt einer authentischen Beziehung dar, der dem vorgegebenen Erziehungsplan vorausgeht. Der Erzieher soll in der Lage sein, das Antlitz des Kindes, das in einer „schreienden Stummheit“²⁰⁷ spricht, zu *hören*. Das antwortende Erziehungssubjekt ist daher der sich darum Sorgende, ob er das Kind verletzt, ob er sich vom Elend des Kindes abwendet, und ob er dessen Freiheit kontrolliert.

Es ist von entscheidender Bedeutung, dass das antwortende Erziehungssubjekt als das nicht pluralisierbare Einzige dasteht, das von niemandem ersetzt werden kann, denn der entscheidende Punkt für die pädagogische Beziehung des Von-Angesicht-zu-Angesicht liegt nicht in der gut vorbereiteten Erkenntnis, die jeder als Lehrmittel benutzen kann, sondern in der Bereitschaft zum Angerufenwerden und damit zum Antreten in eine neue Beziehung mit jedem einzigartigen Antlitz eines Kindes.²⁰⁸ Wie Masschelein sagt, kommt die Antwort als „meine Antwort hier und jetzt an den konkreten anderen“ vor. Sie kann in diesem Sinn „keine Fortsetzung oder Wiederholung einer schon gegebenen Antwort sein, sondern ist immer meine exklusive Antwort, eine neue Antwort auf die unabwendbare Frage des anderen (die Frage der Verantwortung).“²⁰⁹ Aus diesem Grund beschäftigt sich das antwortende Erziehungssubjekt nicht mit der Zukunft, sondern mit der Gegenwart, in der das Antlitz des Kindes gerade spricht.

4.3. Überlegung zur pädagogischen Beziehung

Die vorher diskutierten pädagogischen Beziehungen, d.h. der pädagogische Bezug und die Pädagogik der Kommunikation, die im Grunde genommen mit dem subjektzentrierten Zweck-Mittel-Charakter

²⁰⁷ P. Warsitz, *Die verfehltete Begegnung mit dem Anderen*, S. 375.

²⁰⁸ Vgl. B. Staudigl, *Ethik der Verantwortung*, S. 283.

²⁰⁹ J. Masschelein, *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*, S. 99.

verbunden sind, suchen nach einer idealen Gemeinschaft, die auf einem legitimierten Wertesystem beruhend gebildet werden soll. Sie schließen mehr oder weniger Assimilationsakte ein, bei denen eine gemeinsame vernünftige Übereinstimmung gesucht wird. Sie stellen daher eine Art Totalisierungsprozess dar, in dem die Andersheit des Kindes als zu verändernder Schwachpunkt außer Kraft gesetzt werden soll.

Die Idee des Von-Angesicht-zu-Angesicht Lévinas' kann zur Bildung einer über die subjektzentrierte Totalisierung hinausgehenden pädagogischen Beziehung beitragen. Die Beziehung des Von-Angesicht-zu-Angesicht, bei der das Antlitz des Kindes als absolute Andersheit erscheint und deshalb auf nichts reduzierbar ist, entzieht sich der Totalität, die das Ich und den Anderen in die Wir-Kollektivität integrieren will. Die Beziehung des Von-Angesicht-zu-Angesicht beginnt mit der Antwort – „Ich bin da“ – des Subjekts auf das Antlitz des Anderen, das das Subjekt zum Ethischsein auffordert.

Die pädagogische Beziehung im Sinn des Von-Angesicht-zu-Angesicht stellt daher „weder das Über-etwas-einig-werden noch das Realisieren einer Einheit *durch* etwas“²¹⁰ dar. Die pädagogische Beziehung ist in erster Linie kein Übereinstimmungsprozess, sie ist nur durch die Antwort auf das Antlitz des Kindes zu begründen, in der Antwort auf sein Elend, seine Nacktheit und Verletzbarkeit. Paradoxerweise ergreift das Kind die Initiative in der Beziehung dadurch, dass „seine gerade, schutzlose Darbietung“²¹¹ das Erziehungssubjekt dazu auffordert, sich nicht von seiner Existenz abzuwenden. Staudigl bringt diese *asymmetrische* Situation wie folgt zum Ausdruck:

„Die imperativischen Verhältnisse innerhalb dieser Beziehung werden auf den Kopf gestellt und das Kind wird zum Initiator von Erziehungsprozessen. Denn nach Lévinas ist es das Kind, das als der Andere anspricht, auffordert und damit das

²¹⁰ J. Masschelein, *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*, S. 96.

²¹¹ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 64.

Subjekt in die Verantwortung ruft. [...] Wir sind daran gewöhnt, Erziehung als aktives und intentionales Geschehen durch die Erziehenden zu sehen. Das ist es auch, aber erst in zweiter Linie. In erster Linie ist es ein Erziehungsauftrag, der vom Kind ausgeht. Denn Erziehung ist zuallererst und noch vor jedem konkreten absichtsvollen Eingreifen ein Antworten auf das Kind“.²¹²

Es wird in der Pädagogik als selbstverständlich vorausgesetzt, dass der Erzieher dem Kind hilfreich und für es verantwortlich sein soll. In den zuvor behandelten pädagogischen Vorstellungen werden Form und Inhalt des geforderten pädagogischen Handelns entweder durch die Reflexion des Erziehers oder durch die Nachfrage der Gemeinschaft bestimmt. Im Sinn Lévinas' gehen sie dagegen von dem Antlitz des Kindes aus, dessen Not dem Erzieher zu antworten befiehlt. Durch die Verbindung mit dem Antworten auf die Hilfeaufforderung kann die pädagogische Beziehung ihren traditionellen „Zweck-Mittel-Charakter“²¹³ überwinden, der die Erziehung als ein erzieherzentriertes Mittel funktionieren lässt. Somit kann „pädagogisches Handeln nicht primär als intentionales“ Handeln verstanden werden, um einen perfekten Menschen hervorzubringen, sondern als „responsives“ Handeln ohne ein vorgegebenes Ideal.²¹⁴ Etwas passiert von einem zum anderen und vom anderen zum einen, jedoch ohne die Absicht eines Überzeugungs- oder Übereinstimmungsversuchs. Bei der pädagogischen Beziehung des Von-Angesicht-zu-Angesicht, die nicht von einem vorgegebenen Plan oder Ziel, sondern von der gegenwärtigen Begegnung ausgeht, wird jeder, d.h. nicht nur das Kind, sondern auch der Erzieher, als einzigartig angesehen. Das Kind ist „jedes Mal ein einzelner Anderer, ein einzigartiges Anderes. Ich bin verantwortlich vor dem absolut singulären, unreduzierbaren Ruf, der mir

²¹² B. Staudigl, *Ethik der Verantwortung*, S. 280.

²¹³ J. Masschelein, *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*, S. 82 ff.

²¹⁴ Vgl. B. Staudigl, *Ethik der Verantwortung*, S. 283.

vom anderen kommt.“²¹⁵ Der Erzieher wird nur durch die an niemanden übergebene Antwort auf den Ruf des absoluten Anderen als einzigartiges Erziehungssubjekt konstituiert. In diesem Sinne spricht Wimmer von Un-Macht des Subjekts:

„Dem Anderen gegenüber ist das Subjekt also nicht deshalb ohnmächtig, weil es von ihm beherrscht wird, sondern 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. Deshalb wäre es besser, von Un-Macht anstatt von Ohnmacht zu sprechen, denn in dieser Situation konstituiert sich zugleich die Individualität und Einzigartigkeit des Subjekts.“²¹⁶

Die folgende Aussage eines Heilpädagogen, der unheilbar erkrankte Kinder und Jugendlichen begleitet, bringt die nicht totalisierte pädagogische Beziehung sehr eindrucksvoll zum Ausdruck:

„Sofern pädagogisches Handeln als auf die erkennbare Veränderung bzw. Beeinflussung der zu Erziehenden ausgerichtet verstanden wird, bedeuten extreme Situationen die völlige Infragestellung der pädagogischen Situation. Pädagogik soll jedoch als umfassendes Prinzip der Lebensbegleitung von Kindern und Jugendlichen gelten. Das eigentlich Pädagogische wird nicht als ein direktes und planvolles Verändern-Wollen von Menschen verstanden, sondern zunächst als eine bestimmte Weise der Begegnung.“²¹⁷

²¹⁵ M.K. Wimmer, *Der Andere und die Sprache*, S. 238.

²¹⁶ M.K. Wimmer, *Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz*, S. 174.

²¹⁷ M. Raupach, *Dialogische Sichtweisen der Begegnung mit neurodegenerativ erkrankten Kindern und Jugendlichen*, S. 455.

III. Zwischenmenschlichkeit im Internet

Der elektronisch erzeugte virtuelle Raum unterscheidet sich von einem wirklichen, physischen Raum. Der scheinbar grenzenlose virtuelle «Raum» entsteht durch die Darstellung von Daten und Fakten auf Computern: man spricht hier auch vom sog. „Cyberspace“. Der Begriff „Cyberspace“²¹⁸ bezeichnet die kollektive Halluzination eines Raumes, die durch den Computer elektronisch erzeugt wird.²¹⁹ Pierre Lévy versteht den Cyberspace als globalen virtuellen Kommunikationsraum, der durch die Internettechnologie erzeugt wird: „I define cyberspace as the communications space made accessible through the global interconnection of computers and computer memories.“²²⁰ Man kann durch das Internet im Cyberspace ohne nennenswerte raum-zeitliche Beschränkung miteinander in Kontakt stehen; das heißt, man kann sogar an unterschiedlichen Orten und zu unterschiedlichen Zeiten in einen gemeinsamen virtuellen Kommunikationsraum eintreten. Man kann beispielsweise an seinem Tisch sitzend durch den vernetzten Computer an MUDs²²¹ oder Chats teilnehmen, deren Teilnehmer sich über die ganze Welt verstreut befinden. „Durch das Internet wird der Radius unserer Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten bis in globale Dimensionen hinein vergrößert,“ so Dieter Geulen, „wobei

²¹⁸ Der Sciencefictionautor William Gibson hat in seinem Roman «Neuromancer» als Erster den Begriff «Cyberspace» verwendet. Zunächst bezeichnete der Begriff den dreidimensionalen virtuellen Raum, den ein Datenreisender (Cybernaut) mittels Datenhelm und Datenhandschuh betreten kann. Ein Programm zur Erzeugung einer virtuellen Realität projiziert die Ansicht eines Raumes auf die beiden Monitore vor den Augen des Nutzers, so dass dieser den Eindruck hat, als befände er sich «wirklich» im gezeigten Raum. Die Augenbewegungen des Users werden dabei in Steuerungsbefehle übersetzt und das Programm berechnet die dargestellte räumliche Ansicht dem geänderten Blickwinkel entsprechend sofort neu. Heute wird «Cyberspace» meist in einer umfassenderen Bedeutung verwendet und die 3-D-Welten der Spiele und Simulationen nennt man *virtual Reality*. Siehe B. Neuenhausen, *Bildung in der Digitale*, Kapitel 3.

²¹⁹ Vgl. M. Heim, *The Metaphysics of Virtual Reality*, S. 78-81 und S. Lem, *Bewusste und unbewusste Illusionen*, In: Telepolis (03.08.2000; <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/8/8478/1.html>)

²²⁰ P. Lévy, *Cyberculture*, S. 76.

²²¹ Abkürzung von Multi-User-Dungeon.

traditionelle Grenzen der Sprache, Kultur oder auch nur der Ortszeit keine Rolle mehr spielen“.²²² Pierre Lévy bezeichnet den Internetkommunikationsraum als „Raum des neuen geistigen Nomadentums“, denn man kann in diesem Raum geistig ubiquitär existieren.

„Der Raum dieses neuen Nomadentums ist weder das geographische Territorium noch das von Institutionen oder Staaten, sondern ein unsichtbarer Raum des Wissens, der Fähigkeiten, des Denkvermögens, in dem sich menschliche Eigenschaften und gesellschaftsstiftende Handlungsweisen entfalten und mutieren.“²²³

Im Internet wird ein anderer Präsenz-, Raum- und Zeitbegriff, sowie ein anderer Existenz- und Kommunikationsstil als in der realen Welt gebildet. Diese Differenz bringt sicherlich auch eine Veränderung der Art und Weise der zwischenmenschlichen Beziehung im Netz mit sich. Bei der Internetkommunikation können wir vielfältige neue Erfahrungen machen und es ergeben sich diesbezüglich zahlreiche Fragestellungen, wie Nicola Döring schreibt:

„Wie verändert sich unser Weltbild, wenn wir in sozialstatistisch heterogenen Diskussionsgruppen im Netz mit einer Pluralität von Positionen und Meinungen konfrontiert werden, wie wir sie aus dem Alltag „in real life“ nicht gewöhnt sind? Werden wir toleranter oder orientierungsloser, reagieren wir interessiert, amüsiert oder wütend, verfolgen wir selektiv interessante Diskussionen als stille Beobachter oder schalten wir uns in die Diskussion ein? Wie verändert sich unser Selbstbild, wenn wir uns im Netz nur via Text darstellen können und merken, dass wir in mancher Hinsicht ungewohnte Rückmeldungen erhalten und zudem auch häufig mit den digital überdauernden eigenen Texten konfrontiert werden? Können wir die Möglichkeit, bei der textbasierten Netzkommunikation Identitäten zu simulieren und zu modulieren, fruchtbar nutzen, um im Alltag unterrepräsentierte Facetten der eigenen Person zu explorieren? Oder sollte man

²²² D. Geulen, *Sozialisation in einer computerisierten Welt*, S. 260.

²²³ P. Lévy, *Die kollektive Intelligenz*, S. 12.

das ganze nicht eher als großes (Selbst)Täuschungs- und Betrugsmanöver begreifen, also Pseudo-Kontakt, bei dem Menschen sich hinter Masken verbergen und gegenseitig manipulieren?²²⁴

Die Diskussion über die Internet-Kommunikation schwankt aufgrund von extremer Polarität; diese Kommunikationsart wird als neue Chance und zugleich als Gefahr für die zwischenmenschliche Beziehung angesehen.

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Art und dem Charakter der zwischenmenschlichen Beziehung im durch das Internet gegebenen Kommunikationsraum. In der Hauptsache befasst es sich daher mit der Frage, auf welche Weise das Subjekt und der Andere, bzw. das Verhältnis beider im Netz gebildet werden. Zunächst wird auf verschiedene Zugangsformen der Internet-Kommunikation eingegangen. Anschließend behandelt das Kapitel wesentlich neuartige Merkmale der Internet-Kommunikation wie Entkörperlichung, Hybridität der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit und Anonymität, wobei die damit einhergehende neue Art und Weise der zwischenmenschlichen Beziehung mit diskutiert wird.

²²⁴ N. Döring, *Lernen und Lehren im Netz*, Vortrag auf dem Symposium Internet zwischen Kunst und Kommerz (Univ. Siegen, 19. Juni 1996).

1. Formen und Hilfsmittel der Internet-Kommunikation

1.1. Formen der Internet-Kommunikation

Das Internet ist ein weltweites Computernetz, das mehrere Millionen Rechner, die sich in unterschiedlichen Netzwerken befinden, miteinander verbindet. Durch das Internet kann man jederzeit fast uneingeschränkt international mit anderen Menschen kommunizieren. E-Mail, Diskussionsforum, Chat, Mud, und Blog gehören zu den wichtigsten Formen der Kommunikation im Internet.

E-Mail

Eine E-Mail ist eine elektronische Nachricht, die man mittels Computer senden und empfangen kann. Der Inhalt der einzelnen Nachrichten besteht nicht nur aus Text, sondern auch aus Audio-, Video- und Graphikdateien. Im Vergleich zur herkömmlichen Offline-Post wird eine E-Mail wesentlich schneller verschickt. Der Empfänger kann eine Nachricht fast unmittelbar nach dem Senden erhalten und die Dateien können vom Empfänger weiter bearbeitet werden. Die E-Mail ist eine der meist genutzten Kommunikationsformen im Internet.

Diskussionsforum

Ein Diskussionsforum wird auch als „Newsgroup“ oder „Usenet“ bezeichnet. Hier schreibt ein Teilnehmer seine Meinung über ein bestimmtes Thema. Daraufhin agieren die anderen Teilnehmer. Der erste kann wiederum darauf reagieren, so dass der Prozess theoretisch endlos weiterlaufen kann. Während die Kommunikation im Chat synchron erfolgt, verläuft sie im Diskussionsforum hingegen asynchron. Das Diskussionsforum, das eine typisch asynchrone Kommunikationsart darstellt, zeigt das eigenartige Merkmal der wechselseitigen Internet-Kommunikation. Obwohl die Rede in verschiedenen raumzeitlichen Situationen erfolgt, scheint der Vorgang des Kommunizierens dennoch immer gegenwärtig in Gang zu sein, weil

der gesagte Inhalt nicht wie bei einer realen dialogischen Situation direkt verschwindet, sondern stets erneut und sich anhäufend als Text auf dem Bildschirm fortbesteht. Daher fühlen sich die Teilnehmer trotz der Asynchronität, als befänden sie sich im gleichen Zeitraum. Die große Beliebtheit des Diskussionsforums lässt sich durch die relativ einfache Handhabung und Zugänglichkeit, durch die damit verbundene Öffentlichkeit und durch die Möglichkeit, auch private und intime Themen einzubringen, erklären.²²⁵

Chat

Ein Chat (deutsch: Plauderei) ist eine Online-Konferenz – ein Gespräch zwischen mehreren Teilnehmern. In einem Chatraum kann man sich durch Schreiben zeitgleich mit anderen Menschen unterhalten und Meinungen austauschen. Man kann ein Gespräch auch nur beobachten, ohne zu schreiben, so dass das geschriebene Gespräch wie ein Theaterskript auf dem Bildschirm erscheint. Ein Chat ermöglicht vielfältige Kommunikationsformen (*one-to-one*, *one-to-many*, *many-to-many*, *many-to-one*). Daher sieht er wie eine Mischung aus Telefongespräch, Briefaustausch, Konferenz und face-to-face Dialog aus. Für den Fall, dass man mit einem Gesprächsteilnehmer ohne Publikum und Zwischenrufe sprechen möchte, bieten viele Chats die Möglichkeit an, private Räume zu eröffnen und andere Chatter dorthin einzuladen. In den Chats sind schon viele Freundschaften entstanden, es haben sich sogar Paare auf diese Weise kennen gelernt. Chats bestehen meistens aus anonymer Kommunikation: Die Teilnehmer verwenden üblicherweise Pseudonyme oder Spitznamen und es ist möglich, dass im Chat mit fremden Identitäten gespielt wird. Die eigene Person kann absichtlich nach Wunsch attraktiver dargestellt, oder gar ins komplette Gegenteil verkehrt werden. Im Gegensatz zu den anderen auf dem Internet basierenden Kommunikationsformen wie z. B. der E-Mail oder dem Forum, bietet der Chat die Möglichkeit des

²²⁵ M. Kobbeloer, *Internethandbuch für Erzieherinnen und Erzieher*, S. 68.

gleichzeitigen Dialogs. Daher geschieht die Verständigung im Chat aktuell. Da die Kommunikation meistens auf Text basiert, sind zusätzliche Elemente, die mehr Emotionen erwecken könnten, ausgeschlossen. Es gibt jedoch einige ergänzende Zeichen, mit Hilfe derer Emotionen vermittelt werden können.

MUD (Multi-User-Dungeon)

Ein MUD ist ein Online-Abenteuerspiel für viele Teilnehmer, das wie eine Art erweiterter Chatraum funktioniert. Man kann in ihm nicht nur miteinander sprechen und herumwandern, sondern auch Gegenstände aufgreifen und verkaufen, Nachrichten an Pinnbrettern hinterlassen, Post innerhalb eines MUDs verschicken, und innerhalb einer Gruppe kämpfen. Manche MUDs spiegeln das Alltagsleben annähernd wider, andere stellen eher unrealistische Fantasiewelten dar: z. B. ein vergangenes Zeitalter, einen Mythos, oder eine Sciencefictionwelt. Im MUD führt eine Spielfigur, die von einem Teilnehmer beliebig kreiert wird, über viele Sitzungen hinweg ein Online-Leben. Sie häuft z. B. Geld und Güter an und erwirbt Fähigkeiten. Auf einem MUD finden sich zu fast jeder Tages- und Nachtzeit Mitspieler.²²⁶

Blog

Ein Blog ist ein Kunstwort, das sich aus den Wörtern „Web“ und „Log“ zusammensetzt. Ein „Blogger“ ist dessen Autor bzw. Besitzer. Ein Blog sieht wie die vereinfachte Form einer Homepage aus; man kann seinen eigenen Inhalt auf einer bereits vorgefertigten Webseite gestalten. Die Anzahl dieser Webseiten nimmt schnell zu, da man sein

²²⁶ Lischka Konrad beschreibt, wie bei einem MUD-Spiel wie „Lineage“ ein globaler Kommunikationsraum entstehen kann: „Das Besondere an Onlinerspielen ist, dass hier das Spiel erst durch die Interaktion von bis zu einigen tausend Spielern entsteht. Wer zum Beispiel die Welt von „Lineage“ betritt, merkt sehr bald, was das bedeutet: Zu mitteleuropäischer Mittagszeit wird man, beziehungsweise der eigene Spielcharakter, mit „good morning“ begrüßt, weil es an der Ostküste der Vereinigten Staaten gerade sieben Uhr früh ist. Im selben Augenblick verabschiedet sich ein anderer Spielcharakter mit „good night“, denn in Seoul ist es zehn Uhr Abends.“ (L. Konrad, *Eine Welt ist nicht genug*, In: Telepolis (17.08.2002; <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/12/12980/1.html>)

eigenes Blog leicht ohne besondere Webdesign-Kenntnisse verwalten kann. Es fungiert sowohl als Medium zur Selbstdarstellung (persönliches Tagebuch oder Fotoalbum), als auch als Raum für den Austausch von Informationen, Erfahrungen und Ideen. Man kann sein Blog mit einem anderen Blog vernetzen, so dass die Gesamtheit aller Blogs ein Blog-Netzwerk bildet.²²⁷

1.2. Hilfsmittel der Internet-Kommunikation

Emoticons und Abkürzungen

Die Kommunikation im Internet basiert im Wesentlichen auf Text. Den Kommunikationsteilnehmern steht als einziges Kommunikationsmittel die gedruckte Schrift zur Verfügung. Die sonst vorhandenen Kommunikationskanäle kommen hier kaum zum Tragen. Aus diesem Grund kann ein Teilnehmer der Kommunikation das Gegenüber nicht körperlich wahrnehmen. Er kann die körperlichen Eigenschaften und die Veränderungen der Mimik seines Kommunikationspartners nicht beobachten und sein Verhalten diesem gegenüber somit nicht kontrollieren. Als Ausgleich für den damit verbundenen Informationsverlust werden so genannte „Emoticons“ (emotional icons) und Abkürzungen verwendet – Symbole aus Tastaturzeichen –, um einem Text genauere und intensivere Gefühle hinzuzufügen, ohne dabei viel schreiben zu müssen. Mit Hilfe von Emoticons und Abkürzungen kann ein Text schnell eingetippt werden und gleichzeitig ausdrucksvoll sein, insbesondere bei einer synchronen Kommunikation wie z. B. den Chats und MUDs. So, wie die Bedeutung gesprochener Sätze in einem Face-to-Face-Dialog oft erst durch Mimik und Gestik erklärt wird, nähert sich der Text hier durch das Einbringen der Emoticons der mündlichen Reden an. Es werden beispielsweise die folgenden Symbole verwendet: :-) (happy), ;-) (ironisches Augenzwinkern), :-& (ich bin sprachlos), :-e (ich bin enttäuscht).

²²⁷ Vgl. www.lexikon-definition.de/Blog.html

Abkürzungen sind z. B.: < > (kein Kommentar), <!> (wichtiger Satzteil), <bg> (breites Grinsen), <i> (ironisch gemeint).

Avatar

Um das Bedürfnis nach Selbstpräsentation zu erfüllen und dennoch zugleich Anonymität zu bewahren, benutzt man Avatare, mit denen sich die Benutzer im Cyberspace eine virtuelle Identität schaffen können. Der Begriff „Avatar“ entstammt der indischen Mythologie und bezeichnet das Erscheinen eines Gottes auf der Erde in Mensch- oder Tiergestalt. Im Internet wird Avatar als die künstliche Bildschirmgestalt eines Teilnehmers an Computerspielen oder Internet-Gesprächsforen verstanden, die als digitalisiertes Ich eine gewisse Distanz zum Selbst eines Teilnehmers besitzt. Ein Avatar wird beispielsweise in Form einer Mensch- oder irgendeiner Wesensfigur, oder eines Icons dargestellt. Er ist sozusagen ein virtueller Doppelgänger, den man je nach Lust und Laune als seinen Vertreter im Cyberspace auswählen kann. Mithilfe von Avatars ist es möglich, andere Identitäten und verschiedene soziale Rollen spielerisch zu visualisieren und dabei zu experimentieren: Eine Frau kann z. B. mit einer männlichen Figur auftreten oder ein Erwachsener als Kind.

Nettikette

Im Internetkommunikationsraum gibt es – analog zur Realwelt – eigene Verhaltensregeln, damit Kommunikation gelingen kann. Man spricht von der sog. „Nettikette“, das heißt: Etikette im Netz.²²⁸ Franz Josef Röll zufolge lassen sich die so titulierten Regeln nicht durch Kontrolle erzeugen, sondern sie entstehen vielmehr durch gegenseitige Anerkennung von Verhaltensweisen: „Das Einverständnis der Mitglieder einer bestimmten Gruppe bzw. Kultur erhält die Etikette, ein deutlicher

²²⁸ Für eine ausführliche Einführung siehe M. Kobbeloer, *Internethandbuch für Erzieherinnen und Erzieher*, S. 63.

Ausdruck einer Kultur, aufrecht. Hier äußert sich der Respekt vor dem virtuellen Gegenüber.“²²⁹

²²⁹ F.J. Röll, *Internet und Jugendkultur*. S. 36; Zum Beispiel herrscht Röll zufolge in den *Growing-up-Digital-Foren* (www.growingupdigital.com) „eine goldene Regel, die dem kategorischen Imperativ von Kant entspricht: Behandle andere, wie du selbst behandelt werden willst.“ (S. 36)

2. Entkörperlichung

Die Kommunikation im Netz wird nicht von der bei der herkömmlichen Kommunikation üblichen Körperlichkeit begleitet. „Es gibt in ihm [Netz] keine Körper, sondern allenfalls elektronische Repräsentanten von Körpern.“²³⁰ Wenn man zum Beispiel in einem Internetraum wie dem Chat, dem Online-Kongress, oder den MUDs eingeloggt ist, dann befindet man sich nicht körperlich vor Ort. Barlow schreibt:

“Cyberspace consists of transactions, relationships and thought itself, arrayed like a standing wave in the web of our communications. Ours is a world that is both everywhere and nowhere, but it is not where bodies live.”²³¹

Die Entkörperlichung im Internet wird von Cyberspace-Unterstützern als Freisetzung des Geistes angesehen. Die Entkörperlichung im Netz trägt dazu bei, authentische Subjektivität im Sinne Descartes' zu erlangen, da das Subjekt nicht durch seine Körperlichkeit beschränkt wird. Die Unterstützer der Internet-Kommunikation behaupten, dass das Internet einen Ort bietet, an dem man sich als das vom Körper befreite, Cartesianische Ich (*res cogitans*) erleben kann, das von der äußeren Körperwelt (*res extensa*) befreit ist. Herrmann schreibt:

„Der Reiz des virtuellen Raumes ist, daß er mehr zu bieten hat als ein bloß imaginärer Raum. Er hat eine spezifische Realität. [...] Eine neue Betonung des Geistigen greift dabei um sich, die an gnostische Erlösungsvorstellungen erinnert: Der Körper gilt als Kerker, aus dem die Seele befreit werden muß. Die Probleme des Dualismus von Fleisch und Geist kehren damit auf neue Weise zurück. Und die Sehnsucht nach Erlösung von der Endlichkeit und dem Schmerz des Körpers erhält neue Nahrung ebenso wie der Wunsch nach Befreiung von Gewalt und Unterdrückung. Der Cyberspace

²³⁰ J. Herrmann, *Vom Himmel in den Hypertext*, S. 33.

²³¹ J.P. Barlow, *A Declaration of the Independence of Cyberspace*,
<http://www.eff.org/~barlow/Declaration-Final.html>

verspricht konkrete Erfüllung dieser Sehnsüchte: Erlösung durch Kommunikationstechnologie.²³²

Das ins Netz eingeloggte Subjekt kann willkürlich überall gleichzeitig existieren, weil sein Geist im virtuellen Raum dank seiner Trennung vom Körper nicht unter der Einwirkung natürlicher Gesetze steht. Diese Freisetzung des Geistes gibt dem Subjekt das Gefühl von Ubiquität: Anders als im alltäglichen Leben, welches unabdingbar mit bestimmten raum-zeitlichen Bedingungen verbunden ist, schafft das Internet ein neues Raum-Zeit-Verhältnis, bei dem das Geschehen immer gegenwärtig ist und das Subjekt durch jeden einzelnen Mausklick von einem Ort an einen anderen versetzbar ist.²³³ Turkle erklärt anhand des Beispiels eines MUD-Teilnehmers namens Stewart, wie die Entkörperlichung im Internet eine Ubiquitätserfahrung ermöglicht. Stewart, der nie in Europa war, kann dieses in seinem sich in Deutschland befindenden Lieblings-MUD virtuell erfahren.

„Ich beginne mich mit ihnen [den Bewohnern des MUD] zu unterhalten, und dann höre ich Sachen wie: <Das kostet soundsoviel D-Mark.> Und ich: <Was ist D-Mark? Wo sind wir hier?> Da sagen sie <Weißt du nicht, dass du in Deutschland bist?> Ich wußte noch nicht mal, daß ich überhaupt mit Deutschland verbunden werden konnte... Ich konnte nur lokale Internet-Nummern anwählen, daher hatte ich keine Ahnung, wo es [das MUD] sich befand. [...] Europäische und australische MUDs sind interessant.... andere Menschen, völlig andere Lebensweisen und im Augenblick auch ganz andere wirtschaftliche Situationen.“²³⁴

Während Stewart langfristig bei diesem MUD bleibt, lernt er dort viele europäische Freunde kennen. Er verheiratet sich sogar virtuell mit einer Mitspielerin.²³⁵ W. Marotzki zufolge stellt eine derartige virtuelle Lebensgestaltung im Internet eine „Virtualitätslagerung“ dar: „Unter

²³² J. Herrmann, *Vom Himmel in den Hypertext*. S. 33.

²³³ Vgl. M. Heim, *The Metaphysics of Virtual Reality*. S. 99 f.

²³⁴ S. Turkle, *Leben im Netz Identität in Zeiten des Internet*, S. 312.

²³⁵ S. Turkle, *Leben im Netz Identität in Zeiten des Internet*, S. 312-316.

diesem Begriff [Virtualitätslagerung] verstehe ich, dass Menschen offline ein Leben in sozialen Räumen organisieren und viabel gestalten *und* dass sie parallel dazu beginnen, ein Leben online in digitalen Welten zu gestalten. Gemeint ist der Möglichkeitsraum, wie Menschen online Erfahrungen machen, ihre Identität entwerfen und damit ihr Offline-Leben erweitern.“²³⁶

Neben der Ubiquitätserfahrung kann ein einzelner Teilnehmer bei der Internet-Kommunikation dank der Entkörperlichung ²³⁷ mehrere verschiedene Identitäten annehmen, die sich von seinem Ich des realen Lebens unterscheiden und dort eventuell versteckt oder unterdrückt sind. Nach eigenem Wunsch gibt man den neu kreierten „Ichs“ Geschlechter sowie körperliche und psychologische Charaktereigenschaften.²³⁸ Das Internet dient somit als eine Bühne, auf der man sein eigenes Drama, welches im realen Leben lediglich als Phantasie bestehen würde, gleichzeitig in verschiedenen Richtungen verwirklichen kann. Ein Teilnehmer eines MUD-Spiels berichtet seine Erfahrung mit der eigenen virtuellen, multiplen Persönlichkeit wie folgt:

„Ich spalte mich auf. Das gelingt mir immer besser. Ich kann mich selbst als zwei, drei oder mehr Jemande betrachten. Beim Wechsel von einem Fenster zum anderen aktiviere ich jeweils einen anderen Teil meiner Persönlichkeit. Während ich in einem Fenster in eine Art Streitgespräch verwickelt bin, versuche ich mich im MUD eines anderen Fensters an ein

²³⁶ W. Marotzki, *Zukunftsdimensionen von Bildung im neuen öffentlichen Raum*, S. 245. Siehe auch S. Turkle, *Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet*, S. 305-333.

²³⁷ Slavoj Žižek stellt fest, dass der Begriff „Entkörperlichung“ nicht dazu geeignet ist, die vom leiblichen Körper nicht begleiteten Erfahrungen im Netz darzustellen. Stattdessen favorisiert er den Begriff „künstlich wiedererschaffenen Körper“. Er schreibt: „Die „Leichtigkeit des Seins“, die Erleichterung, die wir empfinden, wenn wir in der virtuellen Realität frei flottieren, ist nicht die Erfahrung, körperlos zu sein, sondern die Erfahrung, einen anderen Körper zu besitzen - einen ätherischen, virtuellen, gewichtslosen Körper, einen Körper, der uns nicht an träge Materialität und Endlichkeit fesselt, ein engelhafter Gespensterkörper, ein Körper, der künstlich wiedererschaffen werden kann und handhabbar ist.“ Siehe S. Žižek, *Brisanz des christlichen Erbes*. (www.information-philosophie.de/philosophie)

²³⁸ Die Internet-Kommunikation geschieht meistens anonym. Dieses Multi-Identitätsexperiment kann unter anonymen Umständen viel stärker und intensiver durchgeführt werden.

Mädchen ranzumachen, während vielleicht in wieder einem anderen Fenster ein Tabellenkalkulationsprogramm oder irgendeine andere technische Sache abläuft.“²³⁹

Betrachtet man die Entkörperlichung bei der Internet-Kommunikation im Hinblick auf die zwischenmenschliche Beziehung, so entsteht eine Streitige Diskussion. Die Tatsache, dass ein Kommunikationspartner als das Gegenüber auf dem Bildschirm lediglich als ein von ihm geschriebener Text – sprich von jeglichen leiblichen Farbtönen getrennt – vorkommt, und dass sich die Teilnehmer eines Kommunikationsprozesses ohne ihre körperliche Anwesenheit, dennoch gemeinsam in dem selben virtuellen Raum befinden und durch Tippen miteinander unterhalten können, löst eine kontroverse Diskussion über Internet-Beziehungen aus.

Einerseits wird die Entkörperlichung als Möglichkeit für eine neuartige Beziehungsbildung betrachtet, da man im Internet ohne Verzögerung mit nur geringen zeitlichen und räumlichen Beschränkungen verschiedenen anderen eingeloggten Usern begegnen kann. Ein User aus Deutschland kann z. B. an einem amerikanischen Cyberforum teilnehmen, während er gleichzeitig in einem anderen Fenster ein japanisches MUD spielt. Er kann durch das Ausloggen auf einfachste Weise alle Begegnungsorte verlassen. Generell kann man mit Fremden, denen man im Alltag kaum face-to-face begegnen würde, eine intime Beziehung aufbauen und somit eine Cybergemeinschaft bilden, die einer realen Gemeinschaft ähnelt. Rheingold schreibt:

„In virtuellen Gemeinschaften versammelte Menschen verwenden Wörter auf Bildschirmen, um Komplimente auszutauschen und sich zu streiten, um sich intellektuell auseinanderzusetzen, Geschäfte abzuschließen, Wissen zu vermitteln, sich emotionell zu unterstützen, Pläne zu schmieden, Brainstormings zu veranstalten, Klatsch zu verbreiten, sich zu befehlen und sich zu verlieben, um

²³⁹ S. Turkle, *Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet*, S. 16.

Freunde zu finden und zu verlieren, um zu spielen, zu flirten, um sich ein wenig an der hohen Kunst zu versuchen oder – was häufiger geschieht – einen Haufen müßigen Geschwätzes von sich zu geben. In virtuellen Gemeinschaften versammelte Menschen tun fast alles, was Menschen im wirklichen Leben auch tun, aber sie sparen ihre Körper aus. Niemand ist da, den man küssen könnte, aber es kann dir auch niemand eins auf die Nase geben. Trotz dieser Beschränkungen kann eine Menge passieren. Die Millionen von Menschen, die sich auf die computerverbundenen Kulturen eingelassen haben, empfinden die Anziehungskraft ihrer Vielfalt und Lebendigkeit bis hin zur Sucht.²⁴⁰

Joseph Walther weist darauf hin, dass sich bei der auf Text basierenden Internet-Kommunikation, bei der den Teilnehmern nonverbale Informationen – z. B. durch Mimik und Gestik vermittelt – fehlen, soziale Beziehungen ebenso gut wie, oder, langfristig gesehen, sogar besser als bei der Face-to-Face-Kommunikation entwickeln können²⁴¹. Dieser „hyperpersonal“²⁴² Effekt geht von dem speziellen Zustand und der dementsprechenden Kommunikationsstrategie des Senders, des Empfängers und von deren Feedback aus. Bei der auf Text basierenden Internet-Kommunikation gehen die Dialogteilnehmer nach einer ganz anderen Strategie vor als bei der Face-to-Face-Kommunikation.²⁴³ Auf Senderseite kommt der *hyperpersonal* Effekt

²⁴⁰ H. Rheingold, *Virtuelle Gemeinschaft*, S. 13 f.

²⁴¹ Vgl. J.B. Walther, J.K. Burgoon, *Relational communication on computer-mediated interaction*, J.B. Walther, *Interpersonal effects in computer-mediated interaction*, J.B. Walther, *Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction*, und J.B. Walther, *Group and interpersonal effects in international computer-mediated collaboration*.

²⁴² Siehe J.B. Walther, *Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyper-personal interaction*.

²⁴³ „[...] I have argued that CMC [Computer-Mediated-Communication] senders, unfettered by unwanted cues or multiple conversational demands, may engage in personal and relational optimization. CMC receivers are prone to make flattering constructions from those messages when a relationship or commonality is sensed. In addition to the selective self-presentation of the sender and idealization of that source by the receiver due to minimal-cue interaction, there are further affordances for message management and coordination when CMC is asynchronous that may further lead to hyperpersonal communication.“ (J.B. Walther, *Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction*, S. 23)

dadurch zustande, dass der Sender im Internet die Gelegenheiten zur selektiven Selbstpräsentation hat. Er kann sich von seiner besten Seite offenbaren, denn er kann selbst bestimmen, welche Informationen gesendet bzw. nicht gesendet werden sollen. Nach Walther kann das „selective self presentation“ im Internet dank der fehlenden nonverbalen Informationen bzw. des herrschenden Anonymitätszustandes deutlich erleichtert werden. Auf Empfängerseite wird der *hyperpersonal* Effekt dadurch bewirkt, dass der Empfänger wegen der reduzierten Informationsmenge mit den wenigen Hinweisen auf den Sender umgehen soll: „Subtile soziale Kontextinformationen und persönliche Informationen werden höher gewichtet, um sich jeweils ein Bild von den Kommunikationspartnern zu machen.“²⁴⁴ Wenn dieses Bild durch die selektive Selbstpräsentation des Senders sympathisch gefärbt wird, wird die Persönlichkeit des Senders für den Empfänger idealisiert, denn die wenig verfügbaren Informationen werden übergeneralisiert. Feedbackprozesse führen dazu, dass der positive Eindruck der Kommunikationspartner wechselseitig weiter verstärkt wird. Daher blenden die mangelnden audiovisuellen Hinweise nicht die Beziehungsebene aus; die Emotionalität wird nicht reduziert. Walther zufolge kann sich eine entsprechende Beziehung langfristig ohne Weiteres durch die schriftliche Kommunikation entwickeln.²⁴⁵

Der Umstand, dass eine Person auf dem Bildschirm als der von ihr kreierte Text erscheint, kann insbesondere einem Teilnehmer, der einen körperlichen Nachteil hat, als Chance dafür dienen, dass er vom Gegenüber vorurteilsfrei angenommen wird. Wallace weist darauf hin, dass das Internet Teilnehmern die Möglichkeit gibt, einander ohne ein durch ihren physiognomischen Charakter bedingtes Vorurteil kennen zu lernen:

²⁴⁴ T. Fix, *Generation @ im Chat*, S. 45.

²⁴⁵ Vgl. J.B. Walther, *Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction*, S.17-28 und J.B Walther, *Group and interpersonal effects in international computer-mediated collaboration*, S. 342-369.

“A student in an online college course remarked to me how he rarely had the confidence to speak out in regular, face-to-face classes. He confided he was not very attractive, and always hesitant to answer questions or engage in discussion. People usually ignored the comments he made in face-to-face classes, so he stopped making them after a while. But online, he found a place where people would not dismiss him because of his looks. The first time he joined in the text-based group discussion, he included some humor along with a thoughtful remark about the topic. Several people responded within a day or two, agreeing with his views and taking his side in the debate. “This never happened to me in the classroom,” he said – not wistfully, but with wide-eyed pleasure. Perhaps the Internet’s level playing field with respect to physical attributes will bring out his best and give him the confidence to show his qualities—even in real life.”²⁴⁶

Andererseits wird die Entkörperlichung bei der Internet-Kommunikation von Internetkritikern wie zum Beispiel Hubert Dreyfus kritisch betrachtet.²⁴⁷ Er stellt fest, dass der leibliche Körper das fundamentalste Element des reziproken Interagierens eines Subjekts mit der Lebenswelt darstellt. Die Entkörperlichung wird daher von Dreyfus als Gefahr angesehen: Sie führt zum Zerfall fester Identität, damit zur Verantwortungslosigkeit. In Anlehnung an Merleau-Ponty²⁴⁸ betont

²⁴⁶ P.M. Wallace, *The psychology of the Internet*, S. 138.

²⁴⁷ J. Baudrillard stellt fest, dass an der Internet-Kommunikation Teilnehmende in der Tat Bewegungsbehinderte bzw. geistig Behinderte sind, die endlich ihr eigenes Denken verlieren. Er schreibt: „Der Virtuelle Mensch, bewegungslos vor seinem Computer, macht Liebe per Bildschirm und hält seine Vorlesungen per Telekonferenz. Er wird ein Bewegungsbehinderter und zweifellos auch ein geistig Behinderter. Genau um diesen Preis wird er einsatzfähig. So wie man erreichen wird, dass die Brillen oder die Kontaktlinsen eines Tages zur integrierten Prothese einer Gattung werden, aus der der Blick verschwunden sein wird, genauso kann man befürchten, dass die künstliche Intelligenz und ihre technischen Träger zur Prothese einer Gattung werden, aus der das Denken verschwunden sein wird.“ (J. Baudrillard, *Der Xerox und das Unendliche* S. 274)

²⁴⁸ “My body is geared into the world when my perception presents me with a spectacle as varied and as clearly articulated as possible, and when my motor intentions as they unfold, receive the responses they expect from the world. This maximum sharpness of perception and action points clearly to a perceptual ground, a basis of my life, a general setting in which my body can co-exist with the world.“ (M. Merleau-Ponty, *Phenomenology of Perception*, S. 302. Zitiert nach H. Dreyfus, *On Internet*, S. 56)

Dreyfus die Wesentlichkeit des leiblichen Körpers. Das Subjekt könne ausschließlich durch leibliches Teilhaben an der Lebenswelt als festes Subjekt gebildet werden. Dreyfus schreibt:

“By our body, such visionaries²⁴⁹ seem to mean not only physical body with its front and back, arms and legs, and the ability to move around in the world, but also our moods that make things matter to us, our location in a particular context where we have to cope with things and people, and the many ways we are exposed to disappointment and failure as well as to injury and death.”²⁵⁰

Obwohl die reale Welt im Internet-Raum prinzipiell nachgeahmt wird, befindet sich dort dennoch kein Körper. Infolgedessen besteht in der virtuellen Welt keine reale Gefahr der Verwundbarkeit, welche lediglich durch das leibliche Teilhaben an der Lebenswelt entsteht. Dreyfus schreibt:

„Like a simulator, the Net manages to capture everything but the risk. Our imaginations can be drawn in, as they are in playing games and watching movies, and no doubt, if we are sufficiently involved to feel we are taking risks, such simulations can help us acquire skills, but in so far as games work by temporarily capturing our imaginations in limited domains, they cannot simulate serious commitments in the real world.”²⁵¹

Unter Bezugnahme auf ein Forschungsergebnis über soziale und psychologische Auswirkungen der Internet-Kommunikation stellt Dreyfus fest, dass die Entkörperlichung die zwischenmenschliche Beziehung nicht fördert, sondern vielmehr unterbindet:

„On-line friendships are likely to be more limited than friendships supported by physical proximity [...] Because on-

²⁴⁹ Zum Beispiel: “Ours is a world that is both everywhere and nowhere, but it is not where bodies live.” (J.P. Barlow, *A Declaration of the Independence of Cyberspace.*)

²⁵⁰ H. Dreyfus, *On Internet*, S. 4.

²⁵¹ H. Dreyfus, *On Internet*, S. 88.

line friends are not embedded in the same day-to-day environment, they will be less likely to understand the context for conversation, making discussion more difficult and rendering support less applicable. Even strong ties maintained at a distance through electronic communication are likely to be different in kind and perhaps diminished in strength compared with strong ties supported by physical proximity. The interpersonal communication applications currently prevalent on the Internet are either neutral toward strong ties or tend to undercut rather than promote them."²⁵²

Dreyfus zitiert Amy Harmon, die in einem Zeitungsartikel behauptet, dass die entkörperlichte Kommunikation ohne gemeinsame leibliche Sphäre möglicherweise zu irrtümlicher und abnormaler Sympathie führen kann:

„It seems that lack of physical presence can lead to a kind of moral isolation too. When Larry Froistad confessed to his e-mail support group that he had murdered his daughter, the members of the group offered him sympathy; only one felt they should turn him over to the police."²⁵³

Daher kann man mit Dreyfus sagen, dass die körperliche Partizipation eine wesentliche Voraussetzung für die Bildung einer authentischen moralischen Beziehung ist.

„Its [body's] sensitivity to mood opens up our shared social situation and makes people and things matter to us; and its tendency to respond positively to direct engagement with other bodies underlies our sense of trust and so sustains our interpersonal world."²⁵⁴

²⁵² R. Kraut und M. Patterson, *Internet Paradox: A Social Technology that Reduces Social Involvement and Psychological Well-being?* (Zitiert nach H. Dreyfus, *On Internet*, S. 3)

²⁵³ 'On-Line Thoughts on Off-Line Killing' by Amy Harmon, In: The New York Times, April 30. 1998. (Zitiert nach H. Dreyfus, *On Internet*, S. 109)

²⁵⁴ H. Dreyfus, *On Internet*, S. 72.

Gordon Graham zufolge liegt die grundlegende Einschränkung der digitalisierten Kommunikation darin, dass dieser der leibliche Klang fehlt, obgleich die Internettechnologie die zeitliche, geographische, soziale, oder politische Beschränkung bei der auf Leiblichkeit basierenden traditionellen Kommunikation deutlich entkräftet:

„Horn²⁵⁵ speaks as though disembodied intelligences, by being less restricted or encumbered, are in some sense more pure and hence closer to the ‘real’ person. Such a contention represents the high-water mark of radical individualism. At work in it, I think, is the old Cartesian idea that persons are essentially minds and their bodies mere appurtenances. It is no accident that Internet groups are sometimes referred to as ‘communities of the mind’, often with just this implication of a higher, freer form of exchange. But in fact I think the reverse of this sort of Cartesianism is true. Pure *minds* are impoverished *persons*. If this is true then exclusively electronic communication, which consists in linguistic exchanges between disembodied intelligences, is a seriously limited form of communication between persons. It may, it does in fact, make relationships possible and facilitate the confluence of shared interest, but it does so in a restricted form and the restriction means that an Internet community of thought and interest, even if it satisfies the three criteria²⁵⁶ I set out, is a second-rate form of community.“²⁵⁷

Die „Kanalreduktionstheorie“, eine Theorie der CMC-Forschung (Computer Mediated Communications) kritisiert ebenso die entkörperlichte Internet-Kommunikation, weil deren Text-Basiertheit zu

²⁵⁵ Siehe, S. Horn, *Cyberville*.

²⁵⁶ Die drei Kriterien bzw. Fragestellungen, die Gordon in *The Internet: a philosophical inquiry* erwähnt, sind:

1. “Is it [Internetkommunikation] simply another way of doing things that we have always done – only better, quicker and cheaper – or is it a wholly new form of communication and human interaction?” (S. 16)
2. “Is the transformation it promises an improvement or a deterioration in human life?” (S. 17)
3. “But yet more important is the claim that the Internet brings with it the possibility of new political forms, most notably the final realization of democracy proper.” (S. 18)

²⁵⁷ G. Graham, *The Internet: a philosophical inquiry*, S. 145.

einer gefährlichen Entwicklung von Beziehungen führen kann.²⁵⁸ Gemäß der Kanalreduktionstheorie erfolgt die Internet-Kommunikation im Vergleich zur traditionellen, körperpräsenten Kommunikation, wie z. B. der Face-to-Face-Kommunikation, aufgrund fehlender Sinneskanäle defizitärer und unpersönlicher.²⁵⁹ Während bei der körperpräsenten Kommunikation alle Sinneskanäle mit einbezogen sind, reduziert die Internet-Kommunikation die Kommunikationsbandbreite hingegen auf den Textkanal. „Der hiermit verbundene Informationsverlust verändert die Wahrnehmung des Gegenüber.“²⁶⁰ Unter diesen Umständen entsteht eine Verarmung und Entleerung der Kommunikation, welche durch die „Ent-Sinnlichung“, „Ent-Emotionalisierung“, „Ent-Kontextualisierung“, „Ent-Menschlichung“, „Ent-Räumlichung“, „Ent-Zeitlichung“ und Ent-Wirklichung“ sichtbar wird.

²⁵⁸ Vgl. N. Döring, *Kommunikation im Internet*. S. 354.

²⁵⁹ Vgl. N. Döring, *Kommunikation im Netz*. S. 371; Das Filter-Modell, das seine Grundidee von der Kanalreduktionstheorie übernimmt, geht jedoch nicht davon aus, dass das Fehlen von Sinneskanälen im Vergleich zur Face-to-Face-Situation zwangsläufig pauschal zur Verarmung und Entleerung der Kommunikation führt. Es betrachtet insbesondere die „Ent-Kontextualisierung“ als Egalisierung der psychosozialen Hintergrundinformationen einer Person. Die Ent-Kontextualisierung hat einen enthemmenden Effekt, der einerseits „verstärkte Offenheit, Ehrlichkeit, Freundlichkeit, Partizipation und Egalität“, andererseits aber auch – vor allem im Konfliktfall – „verstärkte Feindlichkeit, Anomie, normverletzendes und antisoziales Verhalten“ begünstigen kann. (Vgl. N. Döring, *Sozialpsychologie des Internet*, S. 155)

²⁶⁰ N. Götz, *Aufgefangen im Netz*, S. 24.

3. Hybridisierung von Oralität und Literalität

Ein weiteres wichtiges Merkmal der Internet-Kommunikation ist die Vermischung bzw. Hybridität von Oralität und Literalität. Bei der Internet-Kommunikation führt man mittels Tippen ein dem mündlichen Dialog ähnliches Gespräch, bei dem der Kommunikationsinhalt, der von verschiedenen Nutzern auf der ganzen Welt zu einem bestimmten Zeitpunkt getippt wird, gleichzeitig auf jedem einzelnen Bildschirm aller eingeloggten Nutzer als Text erscheint. „Die Gesprächspartner schreiben sich mehr oder weniger zeitgleich Texte, die in nahezu Echtzeit auf dem Bildschirm des Gegenüber zu sehen sind. Der Schreibstil ähnelt dem der mündlichen Konversation sehr.“²⁶¹ Es handelt sich also um das so genannte „getippte Gespräch“, das in schriftlicher Form erfolgt, jedoch wie mündliche Kommunikation fungiert. Im Internet schreibt man wie man spricht, man liest wie man hört.

Nach Sybille Krämer, die die Internet-Kommunikation kritisch bewertet, unterscheidet sich die oben genannte Mischform, die aus der durch die Digitalisierung ermöglichten „Verbindung von Telekommunikation und Datenverarbeitung“ entsteht, „auf signifikante Weise von den uns vertrauten Situationen und Mustern mündlicher oder schriftlicher Kommunikation“. Krämer beschreibt zuerst eine Situation, in der die beiden herkömmlichen Kommunikationsarten auf unterschiedliche Weise erfolgen:

„Wo gesprochen wird, teilen Personen, die anwesend sind, einen gemeinsamen Wahrnehmungs- und Handlungsraum. In der leiblichen Präsenz der miteinander Redenden fallen Kommunizieren und Interagieren zusammen. Wo hingegen geschrieben und wo gelesen wird, geschieht dies unter den Bedingungen der Abwesenheit der Kommunizierenden, welche dann – so jedenfalls scheint es – durch die Anwesenheit von Texten zumindest kompensiert wird.“²⁶²

²⁶¹ R. Kammerl, *Jahrbuch Medienpädagogik 3*, S. 177.

²⁶² S. Krämer, *Das Medium als Spur und als Apparat*, S. 86.

Trotz dieses Unterschiedes spielen in traditioneller mündlicher sowie schriftlicher Kommunikationssituation nicht nur kommunikative, sondern auch parakommunikative Dimensionen eine Rolle, „sprechakttheoretisch gewendet: spielen propositionale und illokutionäre Aspekte immer zusammen“. Dies bedeutet:

„Es werden nicht nur Aussagen über etwas gemacht, sondern diese Aussagen sind zugleich Expression der sich artikulierenden Person und schaffen überdies eine an Geltungsansprüche gebundene intersubjektive Bezugnahme der Kommunizierenden.“²⁶³

Daher besteht, Krämer zufolge, die Gemeinsamkeit zwischen der herkömmlichen mündlichen und der schriftlichen Kommunikation darin, dass beide auf der persönlichen Dimension des Sprechers oder des Textverfassers beruhen, obwohl sie auf unterschiedliche Weise erfolgen. Die herkömmliche Lektüre kann also trotz der körperlichen Abwesenheit der Kommunizierenden durch die mit Texten verbundene Autorschaft eine Art von Personenbezug²⁶⁴ herstellen. Krämer schreibt:

„Textualität darf nicht im Horizont von Mündlichkeit begriffen werden; aber es kontiniert sich doch in unserem Umgang mit Texten eine Art von Personenbezug: Texte gelten in der uns vertrauten literalen Kultur nicht als bloße Sammlungen von Ideen, sondern bezeugen und beschwören immer auch die Überzeugungen, Meinungen, Wünsche und Hoffnungen der den Text verfassenden Person. Untrügliches Symptom dafür ist ein moralisch-rechtlicher Sachverhalt: Autoren können verantwortlich gemacht werden für das, was sie schreiben.“²⁶⁵

²⁶³ S. Krämer, *Das Medium als Spur und als Apparat*, S. 87.

²⁶⁴ Die Lektüre elektronischer Texte läuft ganz anders. „Der ‚Leser‘ im WWW hat es nicht mehr mit einem vorgegebenen Text zu tun, sondern mit Texten, die auf Operationen der Nutzer ‚reagieren‘, so daß es nicht mehr den einen identischen Text für viele, sondern – prinzipiell – so viele Text wie Leser gibt.“ (J. Wehner, *Medien als Kommunikationspartner*, S. 135)

²⁶⁵ S. Krämer, *Das Medium als Spur und als Apparat*, S. 87; P. Lévy zufolge kann die Stellung eines Autors je nach Veränderung der sozialen Atmosphäre betont oder vernachlässigt werden, in der Werke erzeugt werden. Der von Krämer erwähnte

Bei der Internet-Kommunikation verwandelt sich der Verfasser hingegen in einen Zeichenausdruck ohne jegliche Personalitätsdimension, was zu einer „Depersonalisierung der Interaktion“²⁶⁶ führt. Krämer schreibt:

„Betrachten wir nun das interaktive Fernkommunizieren in den so genannten Gesprächsforen des elektronischen Netzes. Anders als unter den gewöhnlichen Bedingungen mündlicher oder schriftlicher Kommunikation entwickelt sich hier eine Art telematischer Interaktion, welche kaum mehr als authentischer Ausdruck persönlicher Haltungen und Instanz zwischenmenschlicher Bezugnahme zu gelten hat. Strenggenommen gehen wir im computerisierten Netz nur noch mit Ideen und nicht mehr mit Personen um.“²⁶⁷

Weil ein Gespräch bei der Internet-Kommunikation ausschließlich durch das „Eintippen und Lesen von Textzeilen“ ermöglicht wird, werden die Dialogteilnehmer symbolisch repräsentiert. Daher agieren im Netz „[n]icht Personen, sondern arbiträr gewählte *Charakters* (im Sinne von Zeichen)“²⁶⁸.

„Für die prima facie als Kommunikation zwischen Personen auftretende telematische Kommunikation heißt das: Die Teilnehmer dieser Interaktion erscheinen innerhalb des Netzes als Chiffrenexistenzen, als frei gewählte symbolische Artefakte, als durch Adressen identifizierte und durch

Autorbegriff bezieht sich spezifisch auf das moderne Zeitalter, in dem die Individualität des Autors in den Vordergrund kommt (Vgl. P. Lévy, *Cyberkultur*, S. 131-143). Lévy schreibt: „The figure of the author emerges from a media ecology and a highly specific economic, legal, and social configuration. It shouldn't be surprising that it would fade into the background when the communications system and social relations are transformed, destabilizing the cultural compost that witnessed its growth. This may be less serious than it appears, however, since the preeminence of the author determines neither the explosion of culture nor artistic creativity.“ (P. Lévy, *Cyberkultur*, S. 134)

²⁶⁶ S. Krämer, *Subjektivität und neue Medien*, S. 111.

²⁶⁷ S. Krämer, *Das Medium als Spur und als Apparat*, S. 87. Siehe auch Jay D. Bolter, *Das Internet in der Geschichte der Technologien des Schreibens*, S. 37-55.

²⁶⁸ S. Krämer, *Subjektivität und neue Medien*, S. 109.

Beschreibungen inszenierte Rollen. Es geht um eine depersonalisierte Modalität der Interaktion.“²⁶⁹

Graham räumt ein, dass die Internet-Kommunikation aufgrund ihrer Hybridität gewisse Vorteilsaspekte des Mündlichen und Schriftlichen vereint.²⁷⁰ Er wählt als Beispiel die E-Mail. Sie fungiert prinzipiell wie ein Brief, dennoch kann man sie viel einfacher und schneller als einen traditionellen Brief senden und empfangen. Man könnte vor allem aufgrund der Unverzögerlichkeit einer E-Mail sagen, dass diese ähnlich einem Telefon funktioniert. Die E-Mail-Kommunikation sei jedoch vorteilhafter als ein Telefonat, wie Graham feststellt:

„But there are advantages over the telephone also. For one thing, there is much less exposure of a personal kind, and as a result what I say by e-mail, despite its speed and immediacy, can be considered. I *can* respond very rapidly, but unlike the telephone I am not *obliged* to do so and I do not need to think on my feet. By the same token, the person I am calling is not forced into an unconsidered response either. Moreover, both of us can write and respond in a very limited way, more limited, I think, than is ever the practice for telephone, letter or fax.“²⁷¹

Trotz der Vorteile durch die Hybridität behauptet Graham schließlich, dass eine authentische Kommunikation ohne die parakommunikativen Elemente, die bei der mündlichen Kommunikation, vor allem bei der Face-to-Face-Kommunikation, auftreten, nicht möglich sei. Er schreibt:

„Our expressive repertoire contains gestures, shrugs, looks and so on. It is by these means no less than by words that we communicate, often very importantly. Moreover, in principle

²⁶⁹ S. Krämer, *Subjektivität und neue Medien*, S. 111. Krämers Auffassung wird auch von Josef Wehner und Elena Esposito getragen. Sie halten einen Teilnehmer der Internet-Kommunikation nicht für einen authentischen Kommunikationspartner, weil er nicht „mit einer anderen konkreten Person“ kommuniziert, sondern nur „mit textuellen Strukturen“ bzw. „mit einer Symbole erzeugenden Maschine“ interagiert (J. Wehner, *Medien als Kommunikationspartner*, S. 136). Siehe auch E. Esposito, *Interaktion, Interaktivität und die Personalisierung der Massenmedien*, S. 227.

²⁷⁰ Vgl. G. Graham, *The Internet: a philosophical inquiry*, S. 66 f.

²⁷¹ G. Graham, *The Internet: a philosophical inquiry*, S. 67.

what we 'say' in this way *cannot* be put into words. My hatred, admiration or disgust may be communicated by a look or a gesture and it is genuinely communication. That is to say, by means of such things you get to know, and not to merely guess at, my state of mind and feeling. But it is not a form of communication that admits of linguistic realization. [...] And it is this inarticulate form (or better, these inarticulate forms) which, as a matter of fact, make up a large part of our communication. Yet the medium of e-mail and similar devices strip us of these no less than it frees us of distorting assumptions. It is not even true that e-mail allows *verbal* exchanges. E-mail, as I noted in an earlier chapter, has gone some way to breaking down traditional differences between the written and the spoken, but one difference between the spoken and the written will always remain: the communicative power of tone of voice and inflection lies in its ability to give the same *words* different *meanings*.²⁷²

Lévy wendet sich gegen eine derartige einfache Gegenüberstellung, bei der die offenbar direkte Face-to-Face-Kommunikation als ursprüngliche und authentische zwischenmenschliche Form angesehen wird, während die medialisierte Kommunikation als Verfallsform angesehen wird. Er betrachtet die Hybridität von Oralität und Literalität bei der Internet-Kommunikation im Hinblick auf die gesamte Entwicklungsgeschichte der Kommunikation: Die Menschheit entwickelte ihre Kommunikationsformen von der direkten, mündlichen über die herkömmliche, schriftliche hin zur internetbasierten, hybridisierten Kommunikation, welche über die Literalität hinaus eine dem Mündlichen ähnliche lebendige Direktheit involviert. Dieser Prozess – ein dialektischer Prozess – zeigt nach Slavoj Žižek die spiralsche Entwicklung der mündlichen Kommunikation.

„Cyberspace bezeichnet somit eine Wendung, eine Art "Negation der Negation", im weitergehenden Fortschritt in Richtung auf eine Entkörperlichung unserer Erfahrung (zuerst Schreiben anstelle des lebendigen Sprechens, dann die Presse, dann die Massenmedien, dann das Radio, dann

²⁷² G. Graham, *The Internet: a philosophical inquiry*, S. 144 f.

Fernsehen): im Cyberspace kehren wir zurück zur körperlichen Unmittelbarkeit, aber zu einer unheimlichen, virtuellen Unmittelbarkeit.“²⁷³

Im Zeitalter der ausschließlich mündlichen Kommunikation konnte die Kommunikation durch die Unmittelbarkeit des Hier und Jetzt charakterisiert werden, wie Lévy feststellt:

„In oral societies, linguistic messages were always received when and where they were delivered. Transmitters and receivers shared the identical situation and, most of the time, a similar universe of signification. Communication participants evolved within the same semantic bath, the same context, the same living stream of interaction.“²⁷⁴

Mit der Erfindung der Schrift als Kommunikationsmedium und Ausdrucksmittel begann eine neue Ära der menschlichen Kommunikation. Man konnte erst durch Schrift von jener Einschränkung befreit werden, die aus der Unmittelbarkeit des Hier und Jetzt hervorgeht. Lévy schreibt:

„Writing opened up a communications space that was unknown to oral societies, in which it became possible to read messages produced by people thousands of miles away, or who had been dead for centuries, or who could express themselves well in spite of significant cultural or social differences. Now participants in a communication no longer had to share the same situation; they no longer interacted directly with one another.“²⁷⁵

Die schriftliche Message kann unabhängig von den Konditionen Senden und Empfangen bestehen und existiert somit kontextfrei. Daraus ergibt sich jedoch ein Problem: Es ist schwierig, eine schriftliche Message zu verstehen, weil man sich – im Unterschied zur mündlichen

²⁷³ S. Žižek, *Brisanz des christlichen Erbes* (www.information-philosophie.de/philosophie)

²⁷⁴ P. Lévy, *Cyberculture*, S. 94.

²⁷⁵ P. Lévy, *Cyberculture*, S. 94.

Kommunikation – selbst außerhalb des Kontexts der Erstellung dieser Message befindet. Um die Schwierigkeit der Verständigung zu überwinden und der schriftlichen Message eine Bedeutung zu verleihen, die stets und überall die Gleiche ist, versuchte man, der Schriftsprache Universalität zu geben, indem man sprachwissenschaftliche Methoden wie zum Beispiel die Hermeneutik, Übersetzung, Grammatik, sowie das Lexikon entwickelte.²⁷⁶ Ein derartiger Universalisierungsversuch bringt allerdings eine Totalisierung mit sich:

„Within the universality established by writing, it is meaning that remains unchanged by interpretation, translation, transference, diffusion, conversation. The signification of the message must be the same in all places and at all times. This universal is inseparable from an attempt at semantic closure. The effort of totalization struggles against the open-ended plurality of contexts crisscrossed by messages, against the diversity of the communities that enable them to circulate. The invention of writing is followed by the special requirements found in the decontextualization of discourse. Since then, the all-encompassing mastery of signification, the pretense of embodying „everything,“ the attempt to introduce the same meaning into every environment (or, for science, the same degree of accuracy), have, for us, become associated with the universal.“²⁷⁷

Die Internet-Kommunikation kann trotz ihrer schriftlichen Form die Totalisierung der herkömmlichen schriftlichen Kommunikation überwinden, indem sie mithilfe der globalen Vernetzung den gemeinsamen Kontext wiederherstellt, der hier in anderer Art und Weise als bei der traditionellen mündlichen Kommunikation gebildet wird. Lévy schreibt:

„The most important cultural event engendered by the emergence of cyberspace is the disengagement of the two

²⁷⁶ P. Lévy, *Cyberculture*, S. 95. Siehe auch M. Sandbothe, *Pragmatische Medienphilosophie und das Internet* (www.sandbothe.net) und F. Nietzsche, *Geschichte der griechischen Literatur*, S. 1-353.

²⁷⁷ P. Levy, *Cyberculture*, S. 96.

social operators or abstract (far more so than any concept) machinery known as universality and totalization. The reason is simple: cyberspace dissolves the pragmatics of communication, which, since the invention of writing, has conjoined the universal and totality. It brings us back to a preliterate situation – but on another level and in another orbit – to the extent that the real-time interconnection and dynamism of on-line memory once again create a shared context, the same immense living hypertext for the participants in a communication.”²⁷⁸

Im Internet, in dem die Interaktion des Schreibenden mit dem Lesenden in Form einer Vermittlung von digitalisierten Daten ohne Zeitverzögerung und geographische Einschränkung abläuft, stellt ein Text keinen festen Inhalt mehr dar, sondern jenen, der stets im Gange ist²⁷⁹: Man kann ihn zu jeder Zeit korrigieren und ihm etwas Neues hinzufügen. Der Leser ist im Internet nicht mehr eine Einzelperson, deren Rolle sich auf die des passiven Lesers eines von einem Anderen geschriebenen Textes reduzieren lässt: Er kann vielmehr wie ein Autor einen Text schreiben, der von anderen Nutzern gelesen und kommentiert wird; darüber hinaus kann er auch auf deren Kommentare reagieren.²⁸⁰ Ein derartiger Kommunikationsverkehr erfolgt theoretisch endlos, wobei der gemeinsame Kontext nicht verloren geht. Der Text kann also keinem Totalisierungsprozess untergeordnet werden.

²⁷⁸ P. Lévy, *Cyberculture*, S. 98 f.

²⁷⁹ Lévy schreibt: „Die Webseiten sind nicht nur wie die Papierseiten mit Unterschriften versehen, sie eröffnen auch oft über E-mail, elektronische Foren oder andere Kommunikationsformen in virtuellen Welten wie den MUDs oder MOOs eine direkte, interaktive Kommunikation. Daher sind die digitalen Netzwerke, ganz im Gegensatz zu der in den Medien kursierenden Meinung von der *Kälte* des Cyberspace, mächtige Faktoren der Personalisierung oder der Verleblichung des Wissens.“ (P. Lévy, *Cyberkultur*, In: Telepolis, 23.07. 1996, <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/2/2044/2.html>)

²⁸⁰ „Der dialogische Gebrauch von geschriebenen Zeichen im Kontext des neuen Mediums Internet führt zu einer Veränderung im System der Zeichen insgesamt. Die Übergänge zwischen Sprache und Schrift werden fließend. Die traditionelle Auszeichnung der gesprochenen Sprache als Medium der Präsenz wird durch die 'appräsenste Präsenz' der Teilnehmer im On-line Chat unterlaufen. Die Schrift erfährt eine Rehabilitierung.“ (M. Sandbothe, *Bild, Sprache und Schrift im Zeitalter des Internet*, <http://www.sandbothe.net/39.html>)

“Regardless of the message, it is connected to other messages, comments, and constantly evolving glosses, to other interested persons, to forums where it can be debated here and now. [...] In the classical regime of writing, the reader is condemned to reactualize the context at great expense, or submit to the determined efforts of churches, institutions, or schools to revive and enclose meaning. Today, technically, because of the imminent networking of all the machines on the planet, there are almost no messages “out of context,” separated from an active community. Virtually, all messages are plunged into a communicational bath that is teeming with life, including humans themselves, and cyberspace will gradually emerge as its heart.”²⁸¹

Aus diesem Grund kann die schriftliche Kommunikation im Internet eine dem Mündlichen ähnliche Direktheit bewahren, die aus dem lebendigen Kontext hervorgeht. Gemäß Lévy kann dies als Oralisierung des Textes bei der Internet-Kommunikation gedeutet werden, als eine Oralisierung des Textes, die „eine Art Rückkehr in der Spirale zur ursprünglichen Oralität“ darstellt.

“Durch eine Art Rückkehr in der Spirale zur ursprünglichen Oralität, könnte das Wissen eher wieder durch lebendige menschliche Gemeinschaften getragen werden als durch die davon abgespaltenen Arbeitsleistungen der Interpreten und Weisen. Nur ist der unmittelbare Träger des Wissens dieses Mal im Unterschied zur archaischen Oralität nicht mehr die körperliche Gemeinschaft und deren fleischliches Gedächtnis, sondern der Cyberspace, der Ort der virtuellen Welten, durch deren Vermittlung die Mitglieder der Gemeinschaft ihre Objekte entdecken und konstruieren [...]“²⁸²

²⁸¹ P. Lévy, *Cyberculture*, S. 99.

²⁸² P. Lévy, *Cyberkultur*, In: Telepolis (23.07.1996;
<http://www.heise.de/tp/r4/artikel/2/2044/2.html>)

4. Anonymität

In der Internet-Kommunikation kommunizieren Teilnehmer meistens anonym. Deshalb ist es schwierig, die Identität des Gegenübers genau zu kennen. Die Tatsache, dass man von seinem Gegenüber nicht erkannt und mit ihm dennoch durch zeitgleiche Interaktion intensiv an einem gemeinsamen Gesprächsfeld teilnimmt, stellt zusammen mit der Entkörperlichung den Hauptcharakter der internetbasierten Zwischenmenschlichkeit dar, was Anlass für eine kontroverse Auseinandersetzung über die Internetkommunikation gibt. Es ist notwendig zu untersuchen, in welcher Art und Weise die Anonymität Einfluss auf die zwischenmenschliche Beziehung im Netz ausübt.

Im vorangegangenen Abschnitt wurde bereits erläutert, dass die entkörperlichte Kommunikation im Internet dem User Gelegenheit dazu gibt, vielfältige Identitäten auszuprobieren. Durch dessen Anonymität kann dies noch intensiver geschehen: Die Verbindung von Entkörperlichung und Anonymität ermöglicht es, das Internet als eine Art Experimentallabor zu nutzen, in dem man andere Seiten seiner Identität neu erfinden, sich offenbaren und ungehemmt entwickeln kann:

„Die Entkopplung von Sender und Botschaft ermöglicht solche Rollenspiele.²⁸³ Aus Männern können Frauen werden und umgekehrt. Die User können ihren virtuellen Körper ganz nach ihrem Gusto beschreiben und auch graphisch entwerfen. Sie können sich auf diese Weise ganz neu inszenieren und die Grenzen ihres Körpers und ihrer Geschichte partiell aufbrechen. Sie können sich viele solcher virtuellen

²⁸³ Es gibt eine Ursprungsgeschichte, die beschreibt, wie man sich im Cyberspace dramatisch eine neue Identität verschaffen kann. Es geht dabei eigentlich um einen Psychiater, also einen Mann, der im Cyberspace jedoch unter dem weiblichen Namen „Julie“ perfekt eine körperbehinderte, ältere Frau zu sein vorgab. Erst nach Jahren stellte sich heraus, dass sich ein Psychiater mittleren Alters hinter Julie verbarg, was die Netzgemeinde im höchsten Maße schockierte (Vgl. J. Herrmann, *Vom Himmel in den Hypertext*, S. 33).

Identitäten zulegen und in der Kommunikation mit anderen Usern vielfältige neue Erfahrungen sammeln.“²⁸⁴

Die Anonymität trägt zusammen mit der Entkörperlichung dazu bei, eine so genannte „Virtual Personality“ zu bilden: Weil der biologische Körper im Internet nicht vorhanden und noch dazu die soziale Identifizierung des Users nicht bekannt ist, gewinnt dieser einen großen Spielraum für das vielfältige Ausprobieren von Personalität. Im Netz gibt es keine steinernen Identitätsmerkmale, denen man nicht entrinnen kann. Stattdessen stehen viele Masken zur Verfügung, welche man je nach eigenem Wunsch tragen und wieder ablegen kann. Daher kann die „Virtual Personality“ als eine „editable, changeable“²⁸⁵ Konstruktion des Ich angesehen werden. Turkle schreibt:

„Die Anonymität der MUDs – in denen man nur unter dem oder den Namen seiner Figur oder Figuren bekannt ist – gibt einem die Freiheit, vielfältige und oftmals unerforschte Aspekte seines Selbst zum Ausdruck zu bringen, mit seiner Identität zu spielen und neue Identitäten auszuprobieren. MUDs ermöglichen es, eine Identität zu erzeugen, die so fließend und mannigfaltig ist, dass es fraglich wird, ob man hier überhaupt noch von Identität sprechen kann. Schließlich setzt Identität die Gleichheit zwischen zwei Eigenschaften voraus, in diesem Fall zwischen einer Person und ihrer gespielten Rolle. In den MUDs aber kann man viele Rollen annehmen.“²⁸⁶

Dreyfus betrachtet die Anonymität im Internet kritisch, ebenso wie er die Entkörperlichung des Users als eine Gefahr für authentische Subjektivität ansieht. Er analysiert zunächst den Internet-Surfer unter Bezugnahme auf das Konzept der Öffentlichkeit („the public“) bei Kierkegaard. Diesem zufolge stellt die Öffentlichkeit eine von der Presse konstruierte anonyme Masse dar, die nur durch die Presse mit

²⁸⁴ J. Herrmann, *Vom Himmel in den Hypertext*, S. 33.

²⁸⁵ S. Stenslie, *Body surf & Meat sport*,

In: Telepolis (16.09.1996; <http://www.telepolis.de/english/inhalt/co/2051/1.html>)

²⁸⁶ S. Turkle, *Leben im Netz: Identität in Zeiten des Internet*, S. 14.

Informationen versorgt wird. Sie bildet sich zwar Meinungen über diese Informationen, will aber dennoch keine ernsthafte Verantwortung für ihre Äußerungen übernehmen. Dreyfus schreibt:

„[T]he new power of the press to disseminate information to everyone in a nation led its readers to transcend their local, personal involvement and overcome their reticence about what didn't directly concern them. [...] the press encouraged everyone to develop an opinion about everything. This is seen by Habermas as a triumph of democratization, but Kierkegaard saw that the public sphere was destined to become a detached world in which everyone had an opinion about and commented on all public matters without needing any first-hand experience and without having or wanting any responsibility”²⁸⁷

Dreyfus meint, dass Kierkegaards Auffassung von Öffentlichkeit heutzutage in einem erweiterten Sinne auf die Internet-Kommunikation angewendet werden kann. Vor allem dank der den Internetverkehr kennzeichnenden Anonymität scheint Verantwortungslosigkeit bei der Masse der Internet User in intensivierter Form als bei der herkömmlichen Öffentlichkeit verbreitet zu sein. Dreyfus schreibt:

“Kierkegaard would surely have seen in the Internet, with its Websites full of anonymous information from all over the world and its interest groups that anyone in the world can join without qualifications and where one can discuss any topic endlessly without consequences, the hi-tech synthesis of the worst features of the newspaper and the coffeehouse. [...] What Kierkegaard envisaged as a consequence of the press's indiscriminate and uncommitted coverage is now fully realized on the World Wide Web.”²⁸⁸

Dreyfus setzt sich auch mit dem Charakter des Internet-Surfers auseinander, und zwar anhand Kierkegaards Konzept der „Lebenssphären“. Kierkegaard unterscheidet zwei Lebenssphären: Die

²⁸⁷ H. Dreyfus, *On Internet*, S. 76.

²⁸⁸ H. Dreyfus, *On Internet*, S. 78 f.

ästhetische und die ethische Sphäre. Die ästhetische Sphäre ist die des sinnlichen Genießens: „In the aesthetic sphere, people make enjoyment the center of their lives.“²⁸⁹ Demgegenüber betrifft die ethische Sphäre die Verantwortung des Subjekts: „That higher form of existence Kierkegaard calls the *ethical sphere*. In it, one has a stable identity and one engages in involved action.“²⁹⁰

In Anlehnung an Kierkegaards Auffassung, dass sich die Öffentlichkeit in der ästhetischen Sphäre befindet, stellt Dreyfus fest, dass sich der Internet-Surfer ebenfalls in der ästhetischen Sphäre bewegt, weil man im Internet hauptsächlich nach sinnlichem Genießen sucht, und somit kein starkes Verantwortungsbewusstsein übernimmt. Infolgedessen kann ein Internet-Surfer Dreyfus zufolge bei der Internet-Kommunikation keine authentische Identität bilden.

“Such a surfer is curious about everything and ready to spend every free moment visiting the latest hot spots on the Web. [...] For such a person, just visiting as many sites as possible and keeping up on the cool ones is an end in itself. The qualitative distinction that staves off levelling for the aesthete is the distinction between those sites that are *interesting* and those that are *boring*, and, thanks to the Net, something interesting is always only a click away. Life consists in fighting off boredom by being a spectator at everything interesting in the universe and in communicating with everyone else so inclined. [...] Kierkegaard thought that people were addicted to the press, and we can now add the Web, because the anonymous spectator *takes no risks*. The person in the aesthetic sphere keeps open all possibilities and has no fixed identity that could be threatened by disappointment, humiliation, or loss.”²⁹¹

Wenn man die Anonymität im Internet im Hinblick auf das Entstehen von zwischenmenschlicher Beziehung deuten will, muss man zunächst feststellen, dass sich die Anonymität im Internet von jener, die die

²⁸⁹ H. Dreyfus, *On Internet*, S. 81.

²⁹⁰ H. Dreyfus, *On Internet*, S. 83.

²⁹¹ H. Dreyfus, *On Internet*, S. 81.

herkömmlichen Massenmedien wie zum Beispiel Zeitschrift, Radio, oder Fernsehen kennzeichnet, unterscheidet. Bei diesen „klassischen“ Medien sind Sender und Rezipient deutlich voneinander getrennt und Kommunikation läuft hier einseitig von Sender zu Empfänger: Die Medien erzählen endlos vor sich hin, ihre Rezipienten hingegen sollen nur einseitig zuhören und haben wenig Möglichkeiten, eine Rückmeldung abzugeben. Die Anonymität betrifft deshalb nur die Rezipienten, weil diese nicht identifizierbar sind und nicht identifiziert zu werden brauchen. Die spezifische Persönlichkeit der Rezipienten bleibt also unbekannt. Diese können höchstens als Interessengruppe für bestimmte Themen typisiert werden.

Hingegen kann in der Internet-Kommunikation jeder Empfänger potenziell auch als Sender auftreten,²⁹² weil die Kommunikation hier in beiden Richtungen abläuft. Dank dieser Wechselseitigkeit geht die Anonymität in der Internet-Kommunikation einen Schritt weiter. Anders als bei der herkömmlichen massenmedialen Kommunikation, bei der aufgrund deren technischer sowie organisatorischer Bedingungen die Anonymität als ein unausweichliches Merkmal dem Rezipienten zugeschrieben wird, stellt die Anonymität in der Internet-Kommunikation eher eine Chance dar: Man will absichtlich unbekannt bleiben, um sich selbst noch vielseitiger und stärker offenbaren zu können.²⁹³ Die Anonymität in der Internet-Kommunikation ermöglicht, dass eine neuartige Zwischenmenschlichkeit entsteht. Man hat keine Kenntnis vom Gegenüber, weiß nicht, wie es aussieht, was es von Beruf ist, welches Geschlecht es hat, noch, ob es ein wirklicher Mensch oder nur eine künstliche Intelligenz ist.²⁹⁴ Die Tatsache, dass jeder jedem völlig

²⁹² Vgl. H. Moser, *Neue mediale, "virtuelle" Realitäten. Ein pädagogisches Manifest*. S. 10-15.

²⁹³ Vgl. F. Krotz, *Anonymität als Chance und Glaubwürdigkeit als Problem*, S. 129-131.

²⁹⁴ Vgl. F. Krotz, *Anonymität als Chance und Glaubwürdigkeit als Problem*, S. 129; Es gibt bei MUDspiel intelligente Softwareprogramme – Bots –, die eine Person spielen und sogar mit Spielteilnehmern sprechen können. Turkle schreibt dazu: „Ich selbst habe mehrfach diesen Fehler begangen und eine Person für ein Programm gehalten, wenn mir die Reaktionen einer Figur zu mechanisch, zu maschinenartig vorkamen.“

unbekannt sein und dennoch durch den in Echtzeit übertragenen, getippten Text sofort mit jedem interagieren kann, ermöglicht eine völlig neuartige Begegnung im virtuellen Raum. Aus dieser neuen Situation heraus entsteht eine kontroverse Diskussion.

Befürworter behaupten, dass die Anonymität in der Internet-Kommunikation eine Atmosphäre der Gleichheit in der zwischenmenschlichen Beziehung fördert und somit dazu beitragen kann, die gesellschaftliche Hierarchie zu nivellieren. Dank der Anonymität spielen gesellschaftliche Differenzen wie zum Beispiel Alter, Geschlecht, Sexualität, Klasse, Rasse sowie Aussehen, die bei einer realen Begegnung als entscheidende Faktoren für die Bildung zwischenmenschlicher Beziehung fungieren, bei der Kommunikation im Netz eine minimale Rolle. Stacy Horn spricht beispielsweise von der „Gender-Blindheit“:

„The only gender differences online are the ones that are expressed with words. You can't see anyone. There's no scent of perfume, no sweat. Nothing soft, nothing hard. We are stripped of everything but our words. And if you take everything away from us but our words, what are the differences between men and women?“²⁹⁵

Eine derartige Nivellierung kann über die Gender-Blindheit hinaus auch auf Attribute wie Rasse, Behinderung sowie Alter erweitert werden, wie Graham feststellt:

„In short, electronic communication could represent a ‚gender-blind‘ form of exchange which is impossible in face-to-face contact. A similar point could be made about race. The Internet is, or can be, colour-blind, and this could equally promote greater freedom of expression and exchange between people of different ethnic origins. The relative ‚blindness‘ of the Internet is an aspect that can be applied with

Umgekehrt werden Bots gelegentlich mit Menschen verwechselt.“ (S. Turkle, *Leben im Netz Identität in Zeiten des Internet*, S. 21)

²⁹⁵ S. Horn, *Cyberville*, S. 81.

equal purpose to other groups – the physically handicapped, the elderly and so on.”²⁹⁶

P. M. Wallace weist anhand eines Forschungsergebnisses²⁹⁷ darauf hin, dass eine bestimmte Newsgroup (Diskussionsforum), in der man anonym miteinander diskutieren kann, für diejenigen sehr hilfreich sein kann, die von der gesellschaftlichen Norm abweichende Charakterzüge wie zum Beispiel „hidden drug addictions, unusual sexual preference, or nonmainstream political beliefs“²⁹⁸ haben und diese deshalb verheimlichen wollen. Dadurch, dass sie mit anderen Teilnehmern gemeinsam über ihre Probleme diskutieren, können sie dazu motiviert werden, sich auch in die Gesellschaft integrieren zu lassen. Wallace schreibt:

“As a direct result of their newsgroup participation, their feelings of self-acceptance grew and many of them eventually chose to come out about their secret identity to their families and friends. It seemed that the opportunity to find others like themselves, share their concerns, and discuss their fears, helped these people come to terms with their identity rather than hide it.”²⁹⁹

Die Anonymität, die einerseits, wie bisher diskutiert, mehr Offenheit, Ehrlichkeit und Partizipation hervorbringen kann, könnte andererseits auch verstärkte Aggressivität, Feindlichkeit, Normschädigung sowie asoziales Verhalten verursachen.³⁰⁰ Anhand eines Forschungsergebnisses³⁰¹ stellt Wallace fest, dass eine anonym kommunizierende Gruppe dem Gegenüber eine bis zu sechsmal

²⁹⁶ G. Graham, *The Internet: a philosophical inquiry*, S. 143.

²⁹⁷ K.Y.A. McKenna und J.A. Bargh, *Coming out in the age of the Internet: Identity “demarginalization” through virtual group participation*.

²⁹⁸ P.M. Wallace, *The psychology of the Internet*, S. 206.

²⁹⁹ P.M. Wallace, *The psychology of the Internet*, S. 206.

³⁰⁰ Vgl. N. Döring, *Sozialpsychologie des Internet*, S. 155.

³⁰¹ S. Kiesler et al., *Social psychological aspects of computer-mediated communication*.

stärkere Aggressivität als eine unter realem Namen kommunizierende Gruppe entwickeln kann.³⁰²

Christina Schachtner beschäftigt sich in dem Artikel *Netfeelings* mit der Frage, welche besonderen Aspekte die Entwicklung von Emotionalität in der Internet-Kommunikation im Hinblick auf das Äußern und Erleben von Gefühlen aufweist. Während die Entwicklung von Gefühlen bei der Offline-Kommunikation sowohl von Kenntnissen über den Anderen – wie zum Beispiel „Alter, Geschlecht, Beruf, Familienstand, sowie Wohnort“ –, als auch von Wissen um Persönlichkeitsmerkmale und Lebensumstände beeinflusst wird, können Schachtner zufolge in online Kommunizierende hingegen sehr rasch intensive Gefühle füreinander entwickeln, „ohne dass sie wissen, was den anderen jenseits seiner Netzexistenz ausmacht. Das fehlende Wissen kann das emotionale Erleben beflügeln, provoziert es doch die Phantasie, mit der ich mir meine Traumfrau oder meinen Traummann herbeizaubern kann.“³⁰³ Die Phantasie kann die zwischenmenschliche Beziehung online und weitergehend offline sowohl negativ, als auch positiv beeinflussen.³⁰⁴

Die entscheidende Tatsache, auf die Schachtner ihre Aufmerksamkeit richtet, liegt jedoch darin, dass die zwischenmenschliche Beziehung bei der Internet-Kommunikation viel leichter als in der Offline-Kommunikation abgebrochen und gegebenenfalls auf anderer Weise neu angefangen werden kann:

³⁰² Vgl. P.M. Wallace, *The psychology of the Internet*, S.125; Wallace nennt ein beachtliches Beispiel, wie brutal die anonyme Kommunikation enden kann: „On the San Francisco-based online service called the WELL, for example, one group of subscribers wanted to have an anonymous conference where identities would not be known, and the results were startling. Perhaps starting out as games, the participants began telling tales about each other, attacking one another, and eventually pretending to *be* one another in vicious ways. Strangely, attacks and counterattacks were perfectly acceptable in the nonanonymous conferences, but they were not at all acceptable when they appeared as unsigned or forged notes. Subscribers asked the management to close the conference after just 2 weeks because the behavior that it unleashed was just too destructive. WELL founding father Stewart Brand said, “trust was the casualty. It was easy to destroy; hard to rebuild.” (P.M. Wallace, *The psychology of the Internet*, S. 240)

³⁰³ C. Schachtner, *Netfeelings*, S. 222.

³⁰⁴ Vgl. C. Schachtner, *Netfeelings*, S. 221 f.

„Die technischen und organisatorischen Bedingungen elektronischer Kommunikation machen es leicht, sich plötzlich aus existierenden Beziehungen auszuklicken. Wenn etwas zu kompliziert wird, wird es verabschiedet und man setzt auf ein neues Pferd: nichts muß ausgetragen werden. [...] Man kann sogar wiederkommen, unter einem neuen Namen und man hat mit dem, der man vorher gewesen ist, nichts mehr zu tun.“³⁰⁵

Ein derartiges Verhalten entspricht, Schachtner zufolge, dem Motto *Nichts Langfristiges*, das die von der heutigen hoch technologisierten Gesellschaft des Kapitalismus ausgehende Ungeduld ausdrückt und somit als Sinnbild für die bereits vollzogene gesellschaftliche Wandlung verstanden werden kann.³⁰⁶ Es gibt „kein längeres Verharren an Ort, in einer Beziehung, in einer Tätigkeit“ mehr, damit wir keine Beziehungsmöglichkeiten verpassen, die uns von den Neuen Medien wie dem Internet in unüberschaubarem Maße viel angeboten werden. Wenn man sich möglichst schnell von unangenehmen Beziehungen trennt und möglichst viele neue, angenehme Beziehungen knüpft, lässt sich das Glück steigern „;-)) :-)))). Abschiede dürfen kein Problem sein. Ohne ein Zeichen zu verschwinden, kann in einen Mechanismus münden“, durch den man unfähig wird, zu trauern. Die Kehrseite dieser Verhaltensweise ist allerdings: „Wer nicht trauern kann, hat auch keine Kraft zur Utopie.“³⁰⁷

³⁰⁵ C. Schachtner, *Netfeelings*, S. 229.

³⁰⁶ Vgl. C. Schachtner, *Netfeelings*, S. 229.

³⁰⁷ C. Schachtner, *Netfeelings*, S. 229.

IV. Die pädagogische Beziehung im Internet

Die Internetnutzung nimmt in der jüngeren Generation heutzutage mit großer Geschwindigkeit zu, und ist für Kinder und Jugendliche mittlerweile eine der beliebtesten Alltagsaktionen geworden.³⁰⁸ Von allen Internetnutzungsformen werden insbesondere die kommunikationsorientierten Varianten – wie zum Beispiel: Chat, E-Mail, MUD, Diskussionsforum oder Blog – intensiv von der jüngeren Generation genutzt.³⁰⁹ Die beliebteste Internetaktivität bei Jugendlichen ist hierbei das Chatten, dessen Faszination laut Claudia Orthmann³¹⁰ darin liegt, dass sich Jugendliche im Chat anonym – aber mit Spitznamen – grenzenlos selbst darstellen und darüber hinaus vielfältige Identitäten ausprobieren können.

Die neuen Kommunikationsmöglichkeiten des Internet üben in steigendem Maße einen großen Einfluss auf die Sozial- und Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen aus, wobei eine neue Beziehungsart entsteht, die für heutige Jugendliche von großer Bedeutung ist.³¹¹ So schreibt Döring:

„Online-Freundschaften, Cyberromanzen und virtuelle Gemeinschaften gehören heute schon zum Alltag eines nennenswerten Teils all jener Menschen, die Computernetzwerke [...] zur Geselligkeit nutzen. Für eine

³⁰⁸ In der von Tina Fix durchgeführten Online-Befragung Jugendlicher wird die computervermittelte Unterhaltung und Kommunikation als eine der beliebtesten Freizeitaktivitäten genannt. Das Treffen mit Freunden steht an erster Stelle, gefolgt von dem Chatten. Siehe T. Fix, *Generation @ im Chat*, S. 103-107.

³⁰⁹ Vgl. C. Orthmann, *Jugendliche im Chat. Spaß bei der computervermittelten Kommunikation*, S. 109; S. Feierabend und W. Klingler, *Medien- und Themeninteressen Jugendlicher. Ergebnisse der JIM-Studie 2001 zum Medienumgang Zwölf- bis 19-jähriger*, S. 9-21.

³¹⁰ Vgl. C. Orthmann, *Jugendliche im Chat. Spaß bei der computervermittelten Kommunikation*, S. 107-124.

³¹¹ Jugendliche erleben im Internetkommunikationsraum eine Vertiefung der Beziehung. In der von Tina durchgeführten Untersuchung bewerten 83% der befragten Jugendlichen ihre Chatfreunde als „sehr wichtig“ (T. Fix, *Generation@ im Chat*. S. 114).

wachsende Zahl von Jugendlichen in den hoch technisierten Gesellschaften ist die erste Liebe heute eine Online-Liebe.“³¹²

In diesem Sinne ist die heutige junge Generation überhaupt „die erste Cybergeneration, die erste Gruppe, die von Beginn an Kultur als Medien- und Computerkultur kennengelernt hat“ und „Gemeinschaften, soziale Beziehungen, Gegenstände und Identitäten in einem ganz und gar neuen und originären kulturellen Raum“³¹³ gestaltet. Franz Josef Röll schreibt:

„Jugendliche entwickeln im Kontakt mit den neuen digitalen Medien Kulturformen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit die Kommunikationskultur unserer Gesellschaft verändern werden. In Folge dieser Entwicklung arbeiten, kommunizieren, lernen und spielen Jugendliche anders als die früheren Generationen. Aufgrund der in frühester Kindheit angeeigneten Skripte (Modelle zum Lernen) sind die Synapsen in ihrem Gehirn anders als bei Erwachsenen verknüpft. Computer-Jugendliche geben selbst die Richtung vor. Sie orientieren sich an Netzwerken, haben ein Bedürfnis nach Innovation und erwarten rasche Ergebnisse. Im Vergleich zu der Erwachsenengeneration erscheinen sie unstet, ändern oft ihre Meinung. Lernen bedeutet für sie entdecken. Sie haben ein ausgeprägtes Verlangen nach Autonomie und Unabhängigkeit.“³¹⁴

Kinder und Jugendliche sind dementsprechend nicht mehr bloße Rezipienten einer Erwachsenenkultur, sondern wollen vielmehr aktive Produzenten ihres Lebenszusammenhangs sein.³¹⁵ Im Internet-Kommunikationsraum, in dem sie relativ leicht der Kontrolle Erwachsener entweichen können, so dass deren Autorität drastisch abgebaut wird, bilden sie leicht, einfach und unabhängig von

³¹² N. Döring, *Zwischenmenschliche Nähe im Internet*, S. 37.

³¹³ D. Kellner, *Die erste Cybergeneration*, S. 311.

³¹⁴ F.J. Röll, *Internet und Jugendkultur*, S. 34.

³¹⁵ Vgl. D. Baacke, *Internet und Jugend. Ersetzen des Erziehungs-Paradigmas durch das Dialog-Paradigma*, S. 35 f.

Erwachsenen ihre eigenen kulturellen Gemeinschaften, wie Eva Schäfer bemerkt:

“Toleranz und Netiquette sind für die Interaktion im Netz Voraussetzung. Durch die Gewöhnung an diese Grundregeln, zu denen im Verlaufe der Jahre zahlreiche Umgangsformen und Netznormen hinzukommen, prägen Jugendliche ein eigenes Wertesystem, das heutige Wertvorstellungen sprengt. Durch diese je eigenen Wertesysteme und Ausprägung eigener Stile der *Screenager* entstehen neue kulturelle Gemeinschaften, in denen auch subversiv gegen bisherige Werthierarchien vorgegangen wird.“³¹⁶

Die Internet-Kommunikation ist für Kinder und Jugendliche heutzutage zu einem wichtigen Bestandteil ihres Lebens geworden: Beim Kommunizieren im Internet entwickeln sie ihre Identität, erproben neue Identitäten, entwickeln Beziehungen zu Anderen und schaffen ihre eigene Kulturform. Diese Tatsache fordert Pädagogen dazu auf, sich zunächst mit der Frage zu beschäftigen, welche neuartigen Einflüsse die Internet-Kommunikation auf die Sozial- und Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen ausübt. Darüber hinaus stellt sich auch die Frage, wie eine sinnvolle pädagogische Beziehung in der Internet-Kommunikation möglich wird, denn eine pädagogische Begegnung kann heute nicht mehr nur im physischen Raum, sondern auch im Netz stattfinden. Es handelt sich dabei um die Frage, wie der Erziehende im Cyberspace mit dem Zu-Erziehenden pädagogisch effektiv umgehen kann oder soll. Daher wird im Folgenden diskutiert, ob die Internet-Kommunikation die Möglichkeit bieten kann, eine vertrauenswürdige pädagogische Beziehung im Netz zu entwickeln und zudem, ob der Erziehende dabei eine ethische Annäherungsweise an Kinder und Jugendliche finden kann.

³¹⁶ E. Schäfer, *Lernwelten für Kinder im Internet*, S. 338.

1. Möglichkeit der demokratischen pädagogischen Beziehung im Internet

Die Pädagogen, die die Internet-Kommunikation als Chance zur Erweiterung und Verbesserung der pädagogischen Beziehung betrachten, sehen in ihr das Potenzial für die Entstehung eines gemeinsamen Lernraums zwischen dem Erzieher und dem Zu-Erziehenden, in dem eine wechselseitige, unhierarchische, autoritätsfreie, demokratische, symmetrische Beziehung stattfinden kann.³¹⁷ Der herkömmliche Begriff von Erziehung impliziert Baacke zufolge unweigerlich einen Absichtsbegriff: „[W]ir wollen "zu etwas erziehen" (Erziehungsziel)“. Bei diesem Erziehungsbegriff wird immer vorausgesetzt, „dass der Erziehende vorab festlegt, woraufhin erzogen werden soll, und den zu Erziehenden dorthin führt.“³¹⁸ Dieter Baacke stellt fest, dass das traditionelle Konzept der pädagogischen Beziehung von einer einseitigen Intentionalität dominiert wird, die lediglich vom leitenden Erzieher auf den passiven, adressierten Zu-Erziehenden ausgeht. Baacke behauptet nun, dass angesichts des Aufkommens der neuen Medientechnologien – insbesondere der Internettechnologie, mit deren Hilfe man nahezu ohne raum-zeitliche Begrenzung weltweit miteinander kommunizieren und vielfältige Informationen transportieren kann –, die Beziehung zwischen dem Erzieher und dem Zu-Erziehenden umgedacht werden muss:

„Heute ist es tatsächlich nicht mehr so, dass die Jüngeren nur von den Älteren lernen, sondern umgekehrt: vieles lernen die Älteren heute auch von den Jüngeren. [...] Jeder weiss, wie gerne Kinder fernsehen, wie schnell sie eine Tastatur (vom Gameboy bis zum Computer) durch Versuchs- und Irrtum-Verhalten beherrschen. Kinder und Jugendliche sind heute

³¹⁷ Die Internet-Kommunikation wird von den anderen als Risiken für die authentische pädagogische Beziehung angesehen. Die ausführliche Diskussion befindet sich in S. Düx, *Internet, Gesellschaft und Pädagogik* (Kapitel 4.1.2). Siehe auch H. Dreyfus, *On Internet* (Kapitel 2).

³¹⁸ D. Baacke, *Die Zukunft der Erziehung*, http://agora.unige.ch/sfib/interface/archiv/4_96/if_baacke.html

"Trendsetter". Da heisst es also: pädagogisch umdenken. Wir können als Erziehende nicht mehr Kinder umfassend "kontrollieren" (dies setzt Besserwissen und ein recht festgefügtes Weltbild voraus, das Teilhabe erst stufenweise zulässt); an die Stelle tritt meines Erachtens eine neue Beziehungs-Formation, die ich "Austausch von Kompetenzen" nenne. Mit neuen Wahrnehmungsweisen umgehen, die neuen Kommunikationstechniken angemessen bedienen können: dies ist eine Lernaufgabe, die Kindern und Erwachsenen wie ihren Eltern und Lehrern in gleicher Weise gestellt ist.³¹⁹

Eva Schäfer zeigt anhand eines Interviews mit einem dreizehnjährigen Jungen (David), der mit seinen kreativen Ideen stark frequentierte Homepages erstellt, dass die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern im Netz symmetrisch und wechselseitig gestaltet werden kann:

„Nach David sind Kinder lernbereiter als Erwachsene und können diesen sehr viel beibringen. Auch umgekehrt schätzt er die Erfahrung von Älteren, von denen er wieder viel lernen kann. Anderen etwas beibringen, ob Kindern, Gleichaltrigen oder Erwachsenen, ist für David selbstverständlich. Dazu hat er den Homepage-Fanclub gegründet, wo die Fans sich gegenseitig beibringen, wie man die Homepage-Erstellung perfektioniert.“³²⁰

Die Tatsache, dass nicht nur Lehrern, sondern auch Schülern im Internet umfangreiche Informationen und Erkenntnisse, die von zahllosen Nutzern erzeugt und stets aktualisiert werden, gleichermaßen zur Verfügung stehen, verändert fundamental die Art und Weise der Wissensvermittlung:

„Probleme können im Internet in verschiedenen Foren bzw. Fanclubs besprochen und gemeinsam gelöst werden. Der Lehrer wird zum Berater, Moderator und Anleiter und steht in vielen Fällen auf der gleichen *Lernstufe* wie die Schüler selbst. Dadurch wird die in vielen Bereichen noch anzutreffende

³¹⁹ D. Baacke, *Die Zukunft der Erziehung*,
http://agora.unige.ch/sfib/interface/archiv/4_96/if_baacke.html

³²⁰ E. Schäfer, *Lernwelten für Kinder im Internet*, S. 330.

Lernhierarchie zwischen Lehrer und Schüler zugunsten einer gleichberechtigten Stellung auf der Ebene des Lernzugangs aufgehoben.“³²¹

Norbert Meder behauptet, dass das Internet als Bildungsraum aufgefasst werden kann, solange es als semantischer bzw. kognitiver Aktionsraum fungiert. Das Internet, welches ein semantischer Raum ist, wird erst dadurch zum Aktionsraum des operativen Wissens, dass die Topologie deklarativen Wissens durch bedeutungsadäquate Verwendung des Wissens zu operationalem Wissen wird:

„Operationales Wissen muß mithin als Wissen im Gebrauch [...], dessen formale Bestimmung die Bewegung im (semantischen) Raum ist, gefaßt werden. Die Tiefe des semantischen Raumes stellt sich [...] als eine Metapher für den Aktionsraum des operativen Wissens dar, als die (n+1)te Dimension eines n-dimensionalen semantischen Raumes. Das Internet ist ein solcher semantischer Raum, der wegen der reinen assoziativen Topologie der Nähe und Entfernung von Informationsmodulen unbestimmt dimensioniert ist. Die Tiefe des semantischen Raumes *Internet* kommt als 4. *Dimension der Zeit*, d. h. als Dimension des Surfens ins Spiel. Das Internet wird somit zum Aktionsraum des Wissens in einem Verständnis, das Wissen als Kompilat von Deklaration und Operation erscheinen lässt.“³²²

Ein derartiger, kognitiver Aktionsraum operativen Wissens wird Meder zufolge zur Plattform von Bildung: „Das Internet ist Bildungsraum“, wobei die Bildung nicht einfach auf „die geordnete Menge von Wissen, [...] sittlichen Normen und Werten“ und auf „die schöne Gestalt eines Selbst“³²³ beschränkt wird, sondern darüber hinaus als Entdeckungsakte, die sich durch die dynamische Auseinandersetzung mit der Welt, der Gesellschaft, dem Sozialen und dem Selbst ereignen, verstanden wird.³²⁴

³²¹ E. Schäfer, *Lernwelten für Kinder im Internet*, S. 330.

³²² N. Meder, *Wissen und Bildung im Internet*, S. 34.

³²³ N. Meder, *Wissen und Bildung im Internet*, S. 35.

³²⁴ Vgl. N. Meder, *Wissen und Bildung im Internet*, S. 35 f.

Meder prüft Begriffe von Wissen, Bildung und Lernumgebung in Bezug auf das Internet. Ihm zufolge gibt es neben dem Sachwissen, „das in Fakten- Regel- und Prinzipienwissen hierarchisiert ist,“³²⁵ eine grundlegende Wissensart, die „in der Kommunikation sozialer Partner“ liegt, „auch nur in ihr vollzogen und auch nur in ihr übertragen wird“³²⁶ und sich somit auf den oben genannten Begriff von Bildung als Entdeckungsakte bezieht. Diese Art kommunikativen Wissens soll Meder zufolge als ein wesentlicher Teil von Bildung erachtet werden, denn:

„[m]it diesem kommunikativen Wissen verbindet sich in natürlicher Weise ein Wissen um mich selbst, weil nur in der Kommunikation, im Dialog mit anderen herauskommt, was meine Position ist, wo ich selbst stehe und wer ich bin.“³²⁷

Um eine mit diesem kommunikativen Wissen verbundene Bildung zu verwirklichen, sollte man eine Lernumgebung einrichten, in der eine direkte pädagogische Beeinflussung ausgeschlossen ist, und über deren Umweg aber Bedingungen für die positive Entwicklung von Kindern arrangiert werden können.

„Auf Lernumgebung zu setzen, ist also eine pädagogische Position, die eine direkte pädagogische Beeinflussung ablehnt: Keine Aufträge, keine Befehle, keine Maßregelungen und kein Instruieren – statt dessen Gestaltung und Darstellung der Welt als Lernumgebung derart, dass die oder der Heranwachsende ein freies Verhältnis herausbilden kann.“³²⁸

Eine derartige Lernumgebung kann Meder zufolge durch das Internet effektiv realisiert werden. Das Internet bietet eine neue Lernumgebung,

³²⁵ N. Meder, *Wissen und Bildung im Internet*, S. 35.

³²⁶ N. Meder, *Wissen und Bildung im Internet*, S. 34.

³²⁷ N. Meder, *Wissen und Bildung im Internet*, S. 35.

³²⁸ N. Meder, *Wissen und Bildung im Internet*, S. 38.

in der „man ein freies Verhältnis zur medial vermittelten Welt über den Weg des entdeckenden Lernens entwickeln kann.“³²⁹ Meder schreibt:

„Die Computertechnologie ermöglicht im Feature *Internet* eine chaotische Lernumgebung von höchster Aktualität, sie ermöglicht aber auch das bewusste Arrangement von Lernumgebungen. Das Internet bildet sich als ein Raum aus, in dessen Tiefe man entdeckend vorstoßen kann; es mediatisiert die Tiefe des postmodernen semantischen Raumes.“³³⁰

Zum Beispiel kann das pädagogisch arrangierte Internet-Rollenspiel als eine Lernumgebung fungieren, in der sich der Zu-Erziehende unbegrenzt mit dem Sozialen auseinandersetzen kann. Der Zu-Erziehende kann durch die Rollenprobe neue Verhaltensweisen einüben oder durch Rollentausch seine Wahrnehmung erweitern, eine flexible Denkhaltung gewinnen. Das internetunterstützte Rollenspiel dient Kindern und Jugendlichen somit als neue Chance für ihre Sozial- und Identitätsentwicklung: Sie können durch ‚Versuch und Irrtum‘ (*Trial and Error*) üben, ihre soziale Fähigkeit zu verbessern, ohne dabei ernsthaft Verantwortung für Handlungskonsequenzen übernehmen zu müssen.³³¹ Aus diesem Grunde behauptet Meder, dass der Internet-Kommunikationsraum als Raum des „pädagogischen Moratoriums“ betrachtet werden kann:

„Virtual Reality eröffnet [...] einen Simulationsraum für interaktive Lernspiele, in dem medial der Lerner die Rolle des Subjektiven behält und der zugleich den Charakter des pädagogischen Moratoriums hat, wie er im institutionalisierten Lernen seit mindestens drei Jahrhunderten gepflegt wird. Das pädagogische Moratorium ist der Begriff von Zeitraum, in dem man die Heranwachsenden vor dem Realitätsdruck und Realitätszwang der Erwachsenenwelt bewahrt. Das pädagogische Moratorium ist also auch Proberaum für handlungsorientiertes Lernen zumeist im Modus des

³²⁹ N. Meder, *Wissen und Bildung im Internet*, S. 38.

³³⁰ N. Meder, *Wissen und Bildung im Internet*, S. 38.

³³¹ Vgl. N. Meder, *Wissen und Bildung im Internet*, S. 51.

Rollenspiels – für Probe-Handeln, das noch nicht die Härte der Handlungskonsequenzen, wie sie die Erwachsenenrealität mit sich bringt, zur Folge hat.“³³²

Um die Internet-Kommunikation pädagogisch angemessen nutzen zu können, muss man jedoch zunächst über einen anspruchsvollen Verhaltensstandard verfügen und spezifische Kompetenzen besitzen. Computertechnik zu kaufen, eine Internetverbindung zu erstellen und ein intelligentes Lehr- und Lernprogramm zu installieren allein ist nicht ausreichend, um zu authentischem Wissen zu gelangen, obwohl die Computer- und Internettechnologie tatsächlich dazu beitragen kann, Wissen vielseitiger und umfangreicher als bisher zu gewinnen. Sandbothe setzt sich insbesondere mit dem Verhaltensstandard und den Kompetenzen auseinander, die in der akademisch orientierten Internet-Kommunikation verlangt werden.

Die Geschichte der Internet-Kommunikation³³³ zeigt, dass diese im Grunde genommen akademisch dominiert und noch heute im Wissenschaftsbereich vielseitig stattfindet. Das aufklärerische Ideal des 18. Jahrhunderts gilt dabei als Standardverhaltensregel: „[D]ie aufklärerischen Ideale der Transparenz und des freien Informationsaustausches, der Redlichkeit, Offenheit und Gesprächsbereitschaft sowie der experimentellen Neugier und der diskursiven Reflexion.“³³⁴ Sandbothe schreibt:

„Diese auf die europäische Aufklärung des 18. Jahrhunderts zurückgehenden Ideale sind im akademisch geprägten Internet ihrerseits in den Rahmen einer moralisch-politischen Orientierung eingebettet, die auf die Verminderung von Grausamkeit durch Vermehrung von Solidarität und Gerechtigkeit zwischen Menschen unterschiedlicher sozialer, politischer, nationaler und intellektueller Kulturen zielt.“³³⁵

³³² N. Meder, *Wissen und Bildung im Internet*, S. 47 f.

³³³ Siehe M. Kobbeloer, *Internethandbuch für Erzieherinnen und Erzieher*, S. 14 f.

³³⁴ M. Sandbothe, *Globalität als Lebensform*, S. 18.

³³⁵ M. Sandbothe, *Globalität als Lebensform*, S. 18.

Für einen anspruchsvollen Umgang mit dem vielschichtigen Informations- und Kommunikationsangebot des Internet verlangt die akademisch orientierte Internet-Kommunikation von dem Nutzer bzw. dem Zu-Erziehenden eine medienspezifisch geschärfte Urteilskraft als wichtige Kompetenz, die von den beiden kantischen Urteilskräften „bestimmende“ und „reflektierende Urteilskraft“ stammt.³³⁶ Diese beiden Urteilskräfte spielen Sandbothe zufolge eine entscheidende Rolle für den angemessenen Umgang mit der komplexen medialen Situation des Internet. Zuerst stellt Sandbothe fest, warum im Umgang mit dem Internet besonders die bestimmende Urteilskraft benötigt wird:

„Die komplexe mediale Situation des Internet hebt die klassischen Rubrizierungs- und Bewertungsraster auf, die in den ausdifferenzierten Medienkulturen der Buch- und Rundfunkwelt vorgegeben sind. In den unidirektionalen Medienwelten der traditionellen Verlags- und Sendeanstalten war das Medium selbst eine wichtige Message, die dem Rezipienten die Notwendigkeit der selbstständigen, reflektierenden Evaluierung ein Stück weit abnahm, indem sie ihm die einordnende Beurteilung durch die bestimmende Urteilskraft leicht machte. In den digital vernetzten Medienwelten des Internet wird demgegenüber von den Nutzerinnen und Nutzern eine höhere und eigenständigere Bewertungskompetenz gefordert.“³³⁷

Nun erklärt Sandbothe, dass auch die reflektierende Urteilskraft von Belang ist, weil sich die Art und Weise des Umgangs mit dem Informations- und Kommunikationsangebot im Internet von der im klassischen Mediensystem deutlich unterscheidet, welches auf einer vorgegebenen stabilen Zuordnung von bestimmten Sendern basiert:

³³⁶ In Anlehnung an Kant stellt Sandbothe die beiden Urteilskräfte wie folgt dar: „Aufgabe der *bestimmenden* Urteilskraft ist es, einen besonderen Fall unter ein *bereits vorgegebenes* Allgemeines zu subsumieren. Die *reflektierende* Urteilskraft denkt demgegenüber von einem gegebenen Besonderen her auf ein Allgemeines hinaus, das *noch nicht* vorgegeben ist.“ (M. Sandbothe, *Globalität als Lebensform*, S. 20)

³³⁷ M. Sandbothe, *Globalität als Lebensform*, S. 20 f.

„Während das klassische Mediensystem darauf basiert, daß die Zuschauerin bzw. der Leser langfristig stabile Präferenzen zu vertrauenswürdig erscheinenden Sendern oder Zeitungen entwickelt, haben wir es im Internet mit einem „Information Overload“ zu tun. Dieser lässt sich auch unter Einsatz von Suchmaschinen und intelligenten Agentenprogrammen letztlich nur durch die reflektierende Urteilskraft der einzelnen Nutzerin und des einzelnen Nutzers kanalisieren.“

Um die reflektierende Urteilskraft an Bedeutung gewinnen zu lassen, muss vor allem „die Enthierarchisierung und Dezentrierung der dem Unterricht an Schule und Hochschule zugrundeliegenden Kommunikationsstruktur“³³⁸ erfolgen. Der Erzieher soll nicht „die Rolle eines lebenden Lexikons, das spricht wie gedruckt, und für jede Frage und jeden Wissensbestand eine vorgegebene Schublade, eine verbindliche Definition und eine feststehende Bewertung zur Hand hat“³³⁹, einnehmen, sondern er soll kommunikationspragmatische Fähigkeiten besitzen, mit Hilfe derer er „mit unterschiedlichen Wissensquellen, heterogenen Interpretationen und divergierenden Interessenlagen“³⁴⁰ transparent umgehen kann. Diese Kompetenzen gehören im positiven Sinne zu der Autorität eines Erziehenden, die den Lernenden dabei hilft, „die (für das Gelingen des eigenen Lebens entscheidende) Kunst des eigenständigen, reflektierenden und intelligenten Lernens selbst zu erlernen“³⁴¹. Das Internet kann durch das Vorhandensein dieser Kompetenz und Bemühung seitens des Lehrenden als ein gemeinsamer mediengestützter Lernraum gestaltet werden, in dem der Zu-Erziehende vom Erzieher nicht einfach vorgegebenes Sachwissen empfängt, sondern darüber hinaus – besonders dank der Echtzeit-Telekommunikation – vielfältig gelagertes bzw. kommunikatives Wissen erlangt.

³³⁸ M. Sandbothe, *Globalität als Lebensform*, S. 22.

³³⁹ M. Sandbothe, *Globalität als Lebensform*, S. 22.

³⁴⁰ M. Sandbothe, *Globalität als Lebensform*, S. 23.

³⁴¹ M. Sandbothe, *Globalität als Lebensform*, S. 23.

2. Das Internet als totalitätsfreier Lernraum (Pierre Lévy)

In diesem Abschnitt wird auf Pierre Lévy's Auffassung der kollektiven Intelligenz eingegangen, um das bisher diskutierte pädagogische Potenzial des Internet auf umfangreicherer und allgemeiner Ebene zu veranschaulichen. Lévy beschäftigt sich in seinem Buch *Die kollektive Intelligenz. Für eine Anthropologie des Cyberspace* mit der Frage, wie die Internetkommunikationstechnologie dazu beitragen kann, die Begegnung im Cyberspace zu einer demokratischen Lerngelegenheit werden zu lassen. Er will zeigen, dass Wissensaustausch und Wissensbildung ohne Entfremdung und Ausschließung Einzelner möglich ist.

Lévy schlägt zunächst ein neues Verständnis von Wissen vor, bei dem die Andersheit jedes Menschen als wertvolles Wissen erachtet wird. Ein immanentes Verständnis von Wissen unterscheidet sich laut Lévy von einer transzendenten Definition in der Art, dass das Wissen nicht mehr als eine statische Masse angesehen wird, sondern vielmehr als flexible dynamische Gesamtheit begriffen wird, durch die jeder mit jedem netzartig miteinander verbundenen ist und seine Andersheit beibehalten kann:

„Jede transzendente Definition von Wissen schließt zwangsläufig all diejenigen aus, die sich weigern, sich ihr zu unterwerfen, oder deren Art von Intelligenz ihr nicht entspricht. Ein immanentes Verständnis von Wissen hingegen – als ein Wissen, das überall dort ist, wo menschliches Leben existiert – schließt niemanden aus. Wir haben schon mehrfach betont, daß es keinen nichtwissenden Menschen gibt. Mit anderen Worten: Jeder Mensch ist in Wirklichkeit intelligent.“³⁴²

³⁴² P. Lévy, *Die kollektive Intelligenz*, S. 110; Lévy schreibt: „Wer andere des Nichtwissens bezichtigt, spricht sich selbst das Urteil. Wenn Sie verleitet sind zu glauben, ein anderer sei unwissend, dann versuchen Sie herauszufinden, in welchem Kontext genau sein Wissen eine Goldader darstellt.“ (P. Lévy, *Die kollektive Intelligenz*, S. 30)

Gemäß der transzendenten Definition von Wissen wird der Andere ähnlich einem zu ergreifenden Ding behandelt. Die Andersheit jedes Einzelnen wird nachgeprüft, dem Wissenssystem untergeordnet und verschwindet schließlich. Gemäß dem immanenten Verständnis von Wissen nach Lévy wird der Andere hingegen niemals in seiner Andersheit ignoriert. Jeder Mensch ist allein aufgrund seiner Existenz wertvoll:

„Wer ist der andere? Er ist einer, der weiß. Der noch dazu Dinge weiß, die ich nicht weiß. Der andere ist nicht länger ein Angst einflößendes, bedrohliches Wesen: Genauso wie ich weiß er vieles und weiß er vieles nicht. Da sich aber unsere Erfahrungsfelder nicht decken, könnte er unter Umständen mein eigenes Wissen bereichern und meine Seinsmöglichkeiten erweitern, da er sich von mir unterscheidet.“³⁴³

Dieser Auffassung entsprechend bin ich nicht zuletzt aufgrund meiner Einzigartigkeit eine wichtige Wissensquelle – genauso wie der Andere –, unabhängig von sozialer Position, Alter, Rasse, Geschlecht, usw.: Jeder Mensch ist für den Anderen eine Quelle des Wissens. Lévy schreibt:

“Wenn der andere Quelle des Wissens ist, dann gilt dies auch im umgekehrten Sinn: Auch ich bin für die anderen eine Gelegenheit zu lernen, gleichgültig, welche soziale Stellung ich im Moment inne habe, gleichgültig, welches Urteil die Schule über mich gefällt hat. Durch meine Lebenserfahrung, meine berufliche Tätigkeit, meine soziale und kulturelle Erfahrung und aus dem Grunde, daß Wissen untrennbar vom Leben ist, bin auch ich für eine Gemeinschaft eine Ressource an Wissen. Selbst wenn ich arbeits- und mittellos bin, wenn ich keine Zeugnisse vorweisen kann und in einem Vorort herumlungere und nicht lesen kann, bin ich deswegen nicht »nichts«. Ich bin nicht austauschbar. Ich habe einen Platz, eine Würde, einen persönlichen positiven Wert im Raum des

³⁴³ P. Lévy, *Die kollektive Intelligenz*, S. 28.

Wissens. Alle Menschen haben das Recht auf eine Identität des Wissens.“³⁴⁴

Trotz der Möglichkeit, dass gemäß dem immanenten Verständnis von Wissen die Begegnung zwischen mir und dem Anderen gegenseitig die gleiche Gelegenheit bieten kann, neues Wissen zu erlangen, haftet dieser Begegnung jedoch auch immer etwas Undurchschaubares an, weil ich nie all das wissen kann, was der Andere weiß, wie Lévy feststellt:

“Jedes Handeln, jede Kommunikation, jede Beziehung zu einem anderen Menschen impliziert einen Lernprozeß. Die im Laufe eines Lebens erworbenen Kompetenzen und Kenntnisse können somit den gegenseitigen Austausch fördern und eine Soziabilität des Wissens nähren. [...] Aber die Transparenz wird nie vollkommen sein, und sie soll es auch gar nicht sein. Das Wissen des anderen kann nicht auf eine Summe von Ergebnissen oder Daten reduziert werden. [...] Auch wenn ich in Dialog trete, wenn ich mich informiere und vom anderen lernen kann, werde ich nie all das wissen, was er weiß. Ich muß dem anderen zuhören, aber dieses Zuhören darf nicht darauf hinauslaufen, daß ich mir nur ein Wissen über ihn konstruiere oder mir bloß seine Fähigkeiten oder Informationen zunutze mache. Das Lernen in seiner ganzen Bedeutung ist auch eine Begegnung mit der Unverständlichkeit, mit der Endgültigkeit der Welt des anderen, worauf sich aber auch der Respekt für den anderen begründet.“³⁴⁵

Dank dieser Tatsache kann der Andere seine Andersheit bewahren, so dass ein derartiger Wissensaustausch nicht in die Totalisierung geraten kann, in der jeder einzelne dem Wissenssystem untergeordnet werden muss und jeder vom Wissenssystem Ausgestoßene als »Nichts« angesehen wird.

Lévy will nun zeigen, dass eine sich der Totalisierung entziehende Wissensgemeinde, in der jeder Einzelne allein aufgrund seiner

³⁴⁴ P. Lévy, *Die kollektive Intelligenz*, S. 29.

³⁴⁵ P. Lévy, *Die kollektive Intelligenz*, S. 27 ff.

einzigartigen Existenz als wertvoll gilt, jeder von jedem lernen kann, Pluralität somit als Vielfältigkeit bewahrt wird und jeder durch die netzartige Verbindung mit den anderen diese Gemeinde bereichert, durch das Internet verwirklicht werden kann. Er nennt diese Wissensgemeinde im Cyberspace „die kollektive Intelligenz“³⁴⁶:

„Eine kollektive Intelligenz ist eine menschliche Gemeinschaft, die mit sich selbst kommuniziert und sich selbst denkt, indem sie ihre Beziehungen und Kontexte geteilter Bedeutungen ständig mit sich selbst teilt und verhandelt. Ihre Welten sind ihre Ressourcen und Umgebungen, ihre kosmopolitische Verbindung mit Wesen, Zeichen und Dingen, ihr Eingebundensein in die unterschiedlichsten kosmischen, technischen und sozialen Maschinen, die sie durchquert. Die Welt einer kollektiven Intelligenz ist nichts Stabiles und Objektives. Sie ergibt sich aus einem unaufhörlichen Prozeß des Sich-Öffnens, Anwendens, und Evaluierens, so daß sich diese Welt immer wieder verliert und im Rhythmus der Metamorphosen ihrer kollektiven Intelligenz verändert.“³⁴⁷

Über die bereits festgestellte Tatsache des überall Vorhandenseins einzelner Intelligenzen hinaus – Wissen ist überall dort, wo menschliches Leben existiert – sollte die kollektive Intelligenz dadurch charakterisiert werden, dass sie „sich ununterbrochen ihren Wert erschafft, in Echtzeit koordiniert wird und Kompetenzen effektiv mobilisieren kann“³⁴⁸.

„Dazu kommt noch ein sehr wesentlicher Aspekt: Grundlage und Ziel der kollektiven Intelligenz ist gegenseitige

³⁴⁶ P. Lévy, *Die kollektive Intelligenz*, S. 31; Um die kollektive Intelligenz im Netz zu verwirklichen, entwickelt Lévy zusammen mit Michel Authier eine Human Management Software, *Wissensbäume*. Siehe M. Authier und P. Lévy, *Les Arbres des connaissances*, Paris, 1992. Das vorliegende Buch erklärt eingehend die Verwendungslage dieser Software, welche Unternehmen, Schulen, Universitäten oder Nachbarschaft und Amt praktisch gebrauchen, und den konkreten technischen und sozialen Sinn der kollektiven Intelligenz. Siehe auch <http://www.umap.com> und <http://www.globenet.org/arbor>.

³⁴⁷ P. Lévy, *Die kollektive Intelligenz*, S. 200 f.

³⁴⁸ P. Lévy, *Die kollektive Intelligenz*, S. 29.

Anerkennung und Bereicherung und nicht ein Kult um fetischisierte, sich verselbständigende Gemeinschaften.“³⁴⁹

Die kollektive Intelligenz kann vor allem dank der Internet-Kommunikationstechnologie realisiert werden, die es jedem sich Einloggenden ermöglicht, ohne raum-zeitliche Beschränkung global miteinander zu kommunizieren und auf jede Information zuzugreifen, und damit Lévy zufolge „the universal by contact“ hervorbringt. Lévy schreibt:

“What does the desire for “universal access” really imply? It shows that participation in this space, which connects human beings to one another, which enables communities to communicate among and with themselves, which eliminates monopolies of distribution and enables each of us to distribute what we want to whomever we want, is a right and that construction of this space appears to be a kind of moral imperative.”³⁵⁰

Das, was „universal by contact“ im Wesentlichen schafft, ist nach Lévy “universal without totality”³⁵¹ als neue Konstruktionsform der Wissensgemeinschaft im Cyberspace. Diese Universalität ohne Totalität sucht nicht nach einer Homogenität, sondern nach einer Heterogenität zugunsten von Vielfältigkeit und Pluralität. Dieses Prinzip trägt wesentlich dazu bei, dass eine totalitätsfreie Wissensgemeinschaft im Cyberspace entsteht.

“Cyberculture gives shape to a new form of the universal: the universal without totality. [...] By means of computers and networks, people from all walks of life can contact one another, shake hands around the world. Rather than being constructed around the identity of meaning, this new universal is characterized by immersion. We are all in the same bath, the same communicational deluge. The question of semantic closure or totalization is no longer relevant. A new media

³⁴⁹ P. Lévy, *Die kollektive Intelligenz*, S. 29.

³⁵⁰ P. Lévy, *Cyberculture*, S. 100.

³⁵¹ P. Lévy, *Cyberculture*, S. 98 f.

ecology has taken shape along with the growth of cyberspace. I can now claim, without being paradoxical, that the more universal (larger, interconnected, interactive) it is, the less totalizable it becomes. Each additional connection adds heterogeneity, new information sources, new perspectives, so that global meaning becomes increasingly difficult to read, or circumscribe, or enclose, or control. This universal provides access to a joyous participation in the global, to the actual collective intelligence of the species. Through it we participate more intensely in our living humanity.”³⁵²

Lévy stellt fest, dass aufgrund der Tatsache, dass endlose Pluralität und Vielfältigkeit in der Wissensgemeinde dadurch erzeugt und gefördert werden können, dass „die Mitglieder der molekularen Kollektive transversal, außerhalb aller Gruppierungen, ohne auf eine hierarchische Ordnung angewiesen zu sein“ ³⁵³ kommunizieren, Mitglieder der kollektiven Intelligenz eine Art “Kosmopädie” bilden: Diese sieht wie eine Enzyklopädie aus, ist jedoch nicht ein geschlossener, monolinienförmiger Kreis von Wissen – Enzyklo-Pädia –, sondern ein grenzenlos offener Raum, der von zahllosen Mitgliedern ständig auf- und umgebaut wird und sich ständig verändert.³⁵⁴

“Sobald das Mitglied einer kollektiven Intelligenz einmal [in die Kosmopädie] eingetaucht ist, schwimmt es (es navigiert, konsultiert, fragt, schreibt ein) und taucht dann wieder auf. Es ist das Gedächtnis des digitalen Wassers: Dadurch, daß das Mitglied der Gemeinschaft geschwommen ist, hat es die Struktur des gemeinsamen Raums und die Form und Position seines eigenen Bildes in der Kosmopädie (seinen persönlichen Navigator) verändert. Dieser Prozeß wiederholt sich bei jedem Tauchgang. Alle gemeinsam organisieren den Raum: Sie zeichnen ihn, zeichnen ihn um, bewerten, färben ihn, lassen ihn sich erwärmen oder abkühlen. Jeder einzelne trägt dazu bei, einen Raum der geteilten Bedeutungen zu

³⁵² P. Lévy, *Cyberculture*, S. 100 f.

³⁵³ P. Lévy, *Die kollektive Intelligenz*, S. 66.

³⁵⁴ Vgl. P. Lévy, *Die kollektive Intelligenz*, S. 213.

konstruieren und zu ordnen, indem er eintaucht und schwimmt
– indem er einfach darin lebt.“³⁵⁵

Die kollektive Intelligenz stellt somit „weder die Organigramme der Macht noch die Grenzen zwischen einzelnen Disziplinen oder Handelsstatistiken“³⁵⁶ dar. Sie ist eine qualitative, dynamische, immer lebendige Gemeinde der Menschheit, die nicht einer zentralisierten Ordnung untergeordnet ist und sich immer neu mit grenzenloser Vielfalt konstruiert.

³⁵⁵ P. Lévy, *Die kollektive Intelligenz*, S. 217 f.

³⁵⁶ P. Lévy, *Die kollektive Intelligenz*, S. 12 f.

3. Die Möglichkeit der Lévinasschen pädagogischen Beziehung im Internet

Die in den vorangegangenen Abschnitten dieses Kapitels erläuterten Auffassungen, dass das Internet als ein symmetrischer, auf wechselseitigem Austausch basierender Diskussions-, Wissensaustauschs-, sowie Lernraum gestaltet werden kann, rufen uns die Subjekt-Subjekt-Beziehung, die in dieser Arbeit bereits zusammen mit der Subjekt-Objekt-Beziehung als repräsentatives Modell von pädagogischer Beziehung diskutiert wird, in Erinnerung. Das Ziel der Subjekt-Subjekt-Beziehung besteht darin, die einseitig vom Erziehenden ausgehende Intentionalität bei der Erziehung zu überwinden, somit eine emanzipatorische Wechselseitigkeit bei der pädagogischen Kommunikation zu schaffen und schließlich ein gemeinsames Ziel zu erreichen.

Wie bereits diskutiert, kann die Internet-Kommunikation erheblich dazu beitragen, eine demokratische Wechselbeziehung zwischen dem Erziehenden und dem Zu-Erziehenden zu bilden und ein gemeinsames pädagogisches Ziel zu erreichen. Dies wurde im Abschnitt 2 mithilfe Lévy's Auffassung der kollektiven Intelligenz veranschaulicht. Lévy zeigt zudem ein neuartiges Verständnis der Andersheit des Anderen, bei dem im Unterschied zu der Subjekt-Objekt- sowie Subjekt-Subjekt-Beziehung jede Andersheit des Anderen allein aufgrund dessen Existenz als für die Wissensgemeinschaft wertvoll erachtet wird.

Das Problem der Auffassung des Anderen bei Lévy liegt jedoch darin, dass der Grund dafür, dass die Andersheit des Anderen wertvoll ist, gerade auf der Tatsache beruht, dass die Andersheit ein gemeinsames Vermögen ist. Solange aber die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehung hauptsächlich in der demokratischen Zusammenarbeitsmöglichkeit für die Bildung der Wissensgemeinschaft liegt, wird die Andersheit des Anderen unvermeidlich wieder dem Wissenssystem untergeordnet. Die Andersheit ist nun etwas, das

immer bereit sein soll, auf Wissen bzw. Lerngelegenheit reduziert zu werden.

Demokratische Wissensgemeinden zu bilden gehört ohne Zweifel zu den wichtigsten Aufgaben von Bildung und Erziehung. Jedoch gibt es, wie zuvor mit Lévinas festgestellt, bei der zwischenmenschlichen bzw. pädagogischen Beziehung immer eine Dimension, die jenseits des Wissensaustauschs oder des Erreichens eines gemeinsamen Ziels liegt und die niemals reduziert werden kann: Das Antlitz des Anderen. Laut Lévinas ist eine ethische zwischenmenschliche Beziehung nur dadurch möglich, dass ich auf das Antlitz des Anderen – auf seine Not und sein Appellieren – antworte. Diese Beziehung, in der das Subjekt radikal seine Souveränität und Herrschaft aufgeben, und dennoch verantwortlich für den Anderen sein muss, ist von Anfang an weder wechselseitig noch symmetrisch. Allein das Antlitz eines Kindes – selbst wenn dieses eine Kommunikation bzw. Begegnung verweigert – befiehlt dem Erzieher bereits, dass er das Kind nicht allein lassen, sondern auf dessen Not antworten soll. Dies ist eine der wichtigsten Aufgaben des Erziehers, unabhängig davon, ob es gelingt oder nicht, die Not tatsächlich zu lösen.

Bei der Überlegung über die Möglichkeit der Lévinasschen pädagogischen Beziehung in der Internet-Kommunikation soll daher zunächst die Frage gestellt werden, ob das Antlitz des Anderen im Internet überhaupt als ethische Forderung in Erscheinung treten kann. Ist das der Fall, sollte hierbei weiter auf die Frage eingegangen werden, wie der Erzieher bei der Internet-Kommunikation auf das Antlitz bzw. die Not des Kindes antworten kann und soll. Dies wird anhand des Beispiels der sozialpädagogischen Beratung für Kinder und Jugendliche veranschaulicht. Es wird diesbezüglich diskutiert, ob die Internetberatung ein neues Annäherungskonzept für eine ethische pädagogische Beziehung im Internet im Sinne Lévinas' bieten könnte.

3.1. Das Antlitz des Anderen in der Internet-Kommunikation

Auf den ersten Blick scheint die Frage, ob die Lévinassche Auffassung von Zwischenmenschlichkeit – anders ausgedrückt: das von Angesicht zu Angesicht – in einem erweiterten Sinne auf die internetbasierte zwischenmenschliche Beziehung angewendet werden kann, schwer beantwortbar zu sein. Die internetbasierte zwischenmenschliche Beziehung wird im krassen Unterschied zu der realen leiblichen Beziehung durch Merkmale wie Entkörperlichung, Hybridität von Oralität und Literalität sowie Anonymität charakterisiert, was zu dem Gedanken führen kann, dass eine derartig medialisierte Begegnung im Internet eventuell ein Abstrahieren des Antlitzes des Anderen hervorbringen könnte. Das Antlitz des Anderen macht für Lévinas allerdings den Ausgangspunkt für eine ethische zwischenmenschliche Beziehung aus: Es kommt der Aufforderung gleich, dass man sich dem Anderen gegenüber ethisch verhalten soll, ohne ihn sehen, ergreifen, oder verstehen zu können.

Lucas Introna setzt sich kritisch mit der Internet-Kommunikation auseinander, weil diese mehr und mehr zu einer Dekonstruktion der unmittelbaren Verbindung zwischen dem Gesagten und dessen Urheber führt, wodurch es unmöglich wird, dem wahren Antlitz des Anderen zu begegnen. Bei der hoch medialisierten Kommunikation kann bzw. will ich nicht auf das Antlitz des Anderen antworten, sondern ich interpretiere lediglich die auf dem Bildschirm erscheinende Message des Anderen nach eigenem Wunsch, Interesse, eigener Vorstellung, sowie auf Basis des eigenen Wissens. Introna schreibt:

„The increasing distance between the signifier and the signified, induced by mediation, limits the demands and possibility for (re)consideration of the obvious. Expression is cut off, saying transformed into the already said. Thus, in representation on the screen there is no urgency to expose the self to the disturbing nudity of the face. The appropriating ego remains unchallenged, undisturbed, confirmed in its self-certainty and the self-evidence of its interpretation. As representation on the screen the Other's resistance to the

presumed theme dissipates. Images and text on the screen are already ordered according to now subsumed categories (rules, structures and layouts) and consumed according to my choice.”³⁵⁷

Bei der medialisierten Begegnung, bei der die Andersheit des Anderen bereits aufgelöst ist, wird der Ausdruck des Anderen – das heißt sein Antlitz – meinem ergreifenden Blick unterworfen und nach meinen eigenen Gesichtspunkten und Interessen geordnet.

“The distance, the shattering of proximity, on the screen is not merely the physical distance that the mediation brings. Rather, the mediation provides endless possibilities the categories of screening to be subsumed and expression to be transformed into egological themes. [...] my central point is that through mediation, and the re-presentation it implies, there is an increased the potential for expressions of the Other to become a victim of our thematic gaze – absorbed into the categories of our interest.”³⁵⁸

Baudrillard stellt ebenso fest, dass die Andersheit des Anderen in der Internet-Kommunikation nicht wahrgenommen werden kann, weil das Selbe sich dem Anderen durch den scheinbar interaktiven Bildschirm nicht wirklich nähert, sondern zu dem Selben zurückkehrt:

„Der Andere, der sexuelle oder kognitive Teilnehmer wird in einem Überfliegen des Bildschirms, das Erinnerungen an das Überfliegen des Spiegels wachruft, nie wirklich ins Auge gefasst. Der Bildschirm selbst, dieser Ort der Interface wird ins Auge gefaßt. Die Maschine (der interaktive Bildschirm) verwandelt den Kommunikationsprozess, den Prozess der Beziehung von einem zum anderen in einen Umschaltungsprozess, das heißt in einen Prozess der Umkehrbarkeit des Selben ins Selbe. Das Geheimnis der

³⁵⁷ L. Introna, *The Face and the Interface: Thinking with Lévinas on ethics and justice in an electronically mediated world*,

<http://www.lums.lancs.ac.uk/publications/viewpdf/000237/>

³⁵⁸ L. Introna, *The Face and the Interface: Thinking with Lévinas on ethics and justice in an electronically mediated world*,

<http://www.lums.lancs.ac.uk/publications/viewpdf/000237/>

Interface liegt darin, dass der Andere auf ihr virtuell der Selbe ist –wobei die Andersheit verstoßen von der Maschine beschlagnahmt wird.“³⁵⁹

Während die Internet-Kommunikation schon von ihrem Mechanismus her auf die Unmöglichkeit des Von-Angesicht-zu-Angesicht hinweist, enthält nach Introna eigentlich nur die körperbegleitete Face-to-Face-Begegnung die Möglichkeit, eine ethische zwischenmenschliche Beziehung zu bilden – unabhängig davon, ob sie gelingt oder nicht.

„The encounter with a body is not like the encounter with a representation. The re-presentation does not subvert my attempts to consume it according to my themes and categories. The encounter with a body is already disturbance. I might want to ignore it (as we often do with those that approach us in the street) but in ignoring I am already disturbed.“³⁶⁰

Rafael Capurro betrachtet eine derartige Gegenüberstellung „eines scheinbar unvermittelten *face-to-face* Verhältnisses im Sinne eines ursprünglich und authentischen menschlichen Verhältnisses im Gegensatz zu einem medialen Miteinander, das wesensmäßig mit dem Makel einer sogar moralischen Verfallsform jenes *eigentlichen* Verhältnisses behaftet sein soll“³⁶¹, kritisch und stellt fest, dass die Medialisierung der zwischenmenschlichen Beziehung im Internet nicht notwendigerweise zu deren Unmoralisierung führt:

„Es ist nämlich unübersehbar, dass die zwischenmenschlichen Verhältnisse zu Beginn des 21. Jahrhunderts maßgeblich durch die Informations- und Kommunikationstechnologien geprägt sind. Die Frage ist dann, ob diese Medialisierung jene *Abstraktion* des Antlitzes des

³⁵⁹ J. Baudrillard, *Der Xerox und das Unendliche*, S. 276.

³⁶⁰ L. Introna, *The Face and the Interface: Thinking with Lévinas on ethics and justice in an electronically mediated world*,

<http://www.lums.lancs.ac.uk/publications/viewpdf/000237/>

³⁶¹ R. Capurro, *FACE-TO-FACE oder INTERFACE? Möglichkeiten und Grenzen der Beratung per Internet*. In: www.capurro.de

Anderen bedeutet, die für Lévinas die Grundlage der ethischen Beziehung ausmacht. Mit anderen Worten: Ist die Informationsgesellschaft im Wesentlichen eine amoralische Gesellschaft? Antwort: Nein. Hierzu einige Argumente in aller Kürze. Ich meine, dass die Gegenüberstellung zwischen einem medialisierten und einem unmittelbaren zwischenmenschlichen Verhältnis insofern zu relativieren ist, als jede leibhaftige Begegnung wenn nicht ein medialisiertes so doch ein mediatisiertes Verhältnis darstellt. Nicht nur das Gesicht, sondern die gesamte Leiblichkeit des Anderen und das jeweilige raum-zeitliche Medium, in dem wir uns begegnen, schaffen jene natürliche Differenz, wodurch wir uns als unterschiedliche Menschen *wahrnehmen*. Es sind diese sozusagen *natürlichen Medien*, die das Verhältnis der Alterität und ihre Asymmetrie mitkonstituieren. Sie stehen aber seit vielen Jahrtausenden in Wechselwirkung mit den künstlichen Medien, allem voran mit der Schrift, sodann aber auch mit den verschiedensten Kommunikationstechniken. Wir haben, mit anderen Worten, keine Möglichkeit, uns unvermittelt oder *rein geistig* zu begegnen.³⁶²

Ähnlich Capurro stellt Richard Cohen fest, dass die Medialisierung kein entscheidendes Element darstellt, das die ethische Beziehung behindern könnte. Ihm zufolge bleibt das Antlitz des Anderen trotz der Medialisierung der Kommunikation erhalten: Briefe, Telefonate sowie E-Mailbriefe beinhalten sozusagen das Antlitz, das die Andersheit des Anderen ausdrückt.

“In our day, the ethical dimension of human proximity transpires across the communications made possible by computers, just as human proximity takes place across phone calls, letters, artifacts. The “face” can be a letter. The “face” can be an email message. The computers themselves, like alphabet letters and telephones, like pencils and books, however, are neither good nor evil. The “face” ruptures them, pierces them with the alterity of the other.”³⁶³

³⁶² R. Capurro, *FACE-TO-FACE oder INTERFACE? Möglichkeiten und Grenzen der Beratung per Internet*. In: www.capurro.de

³⁶³ R. Cohen, *Ethics and cybernetics: Levinasian reflections*, S. 34.

Wenn die Medialisierung von Kommunikation, wie Capurro und Cohen feststellen, nicht automatisch das Abstrahieren des Antlitzes des Anderen verursacht, und somit nicht automatisch die Bildung einer ethischen Beziehung behindert, müssen wir uns nun mit der Frage beschäftigen, inwiefern bzw. inwieweit die ethische zwischenmenschliche Beziehung im Sinne Lévinas' in der Internet-Kommunikation gebildet werden kann, bei der entkörperlichte und anonyme Teilnehmer ohne raum-zeitliche Beschränkung lediglich durch Austausch des getippten Textes miteinander kommunizieren.

Bei dieser Fragestellung geht es darum, wodurch im Internet die Nähe zum Anderen möglich wird. Nach Auffassung Lévinas' hat die Nähe zum Anderen nicht mit der Modalität des Räumlichen oder Psychischen bzw. des miteinander Verwandtschaftlichen zu tun. Die Bedeutung von Nähe liegt für Lévinas vor allem in der ethischen Dringlichkeit. Die Nähe zum Anderen ist im Wesentlichen nur dadurch möglich, dass ich auf das Antlitz des Anderen antworte, das kontextfrei eine Bedeutung für sich selbst offenbart: „Du darfst nicht töten.“ Das Antlitz, das nicht mit dem physiognomischen Charakter, der persönlichen Information, oder dem gesellschaftlichen Status zu tun hat, enthält im Wesentlichen die ethische Aufforderung zum Gewaltverzicht. Ich soll ohne Herrschaftsabsicht auf die ursprüngliche Forderung des Antlitzes des Anderen antworten: „Hier bin ich“.

Lévinas zufolge hat die Nähe zum Anderen ebenfalls nichts mit visueller Präsenz zu tun. Sie „rührt nicht von einem Bild her, von nichts, was erscheint.“³⁶⁴ Er schreibt:

„Ich analysiere die zwischen-menschliche Beziehung so, als wäre in der Nähe zum *Anderen* – jenseits des Bildes, das ich mir vom anderen Menschen mache – sein Antlitz, der Ausdruck des *Anderen* (und in diesem Sinn ist mehr oder

³⁶⁴ E. Lévinas: *Jenseits des Seins*, S. 120.

weniger der ganze menschliche Körper Antlitz), das, was mir *befiehlt*, ihm zu dienen.“³⁶⁵

Lévinas weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Beziehung zum Antlitz des Anderen – die Nähe zum Anderen – von dem Blick des Subjekts, der den Anderen zum Wissens- und Wahrnehmungsgegenstand macht, beeinträchtigt werden könnte. Lévinas erwähnt bereits die Gewalttätigkeit des *sehenden* Subjekts³⁶⁶, das jeden Gegenüberstehenden durch seinen Blick zu „ergreifen“ versucht. In diesem Sinne kommt das Sehen einer wichtigen Art und Weise der Machtausübung gleich, bei der das Subjekt den Anderen als ein einem Ding ähnelndes Objekt ergreift.³⁶⁷ Lévinas schreibt:

„Auch frage ich mich, ob man von einem Blick sprechen kann, der auf das Antlitz gerichtet wäre, denn der Blick ist Erkenntnis, Wahrnehmung. Ich denke vielmehr, daß der Zugang zum Antlitz von vornherein ethischer Art ist. Wenn Sie eine Nase, Augen, eine Stirn, ein Kinn sehen und sie beschreiben können, dann wenden Sie sich dem *Anderen* wie einem Objekt zu. Die beste Art, dem *Anderen* zu begegnen, liegt darin, nicht einmal seine Augenfarbe zu bemerken. Wenn man auf die Augenfarbe achtet, ist man nicht in einer sozialen Beziehung zum *Anderen*. Die Beziehung zum Antlitz kann gewiß durch die Wahrnehmung beherrscht werden, aber das, was das Spezifische des Antlitzes ausmacht, ist das, was sich nicht darauf reduzieren läßt.“³⁶⁸

³⁶⁵ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 74.

³⁶⁶ Lévinas schreibt; „Der Sinn einer Sache beruht in ihrer Beziehung zu etwas anderem. Hier hingegen ist das Antlitz für sich allein Sinn. Du, das bist du. In diesem Sinn kann man sagen, daß das Antlitz nicht *gesehen* wird. Es ist das, was nicht ein Inhalt werden kann, den unser Denken umfassen könnte; es ist das Unenthaltbare, es führt uns darüber hinaus. Gerade dadurch lässt die Bedeutung des Antlitzes es als Korrelativ eines Wissens aus dem Sein heraustreten. Im Gegensatz dazu ist die Vision die Suche nach einer Entsprechung; sie ist das, wodurch das Sein eigentlich absorbiert wird. Aber die Beziehung zum Antlitz ist von vornherein ethischer Art.“ (E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 65 f.)

³⁶⁷ Vgl. E. Lévinas, *Totalität und Unendlichkeit*, S. 271-277.

³⁶⁸ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 64.

Die Tatsache, dass das Antlitz des Anderen und die Nähe zum Anderen vom Sehen oder einer anderen sinnlichen Wahrnehmung des Subjekts bedroht werden können, kann bei der Internet-Kommunikation eher als positive Gelegenheit genutzt werden. Die Kommunikation im Internet wird, wie in dem vorangegangenen Kapitel bei S. Horn und G. Graham festgestellt, mit einer Art Blindheit durchgeführt: Das Gegenüber bzw. der Andere erscheint mir von Anfang an nur durch Text – ohne leibliches Gesicht –, wobei sowohl die *Augenfarbe* als auch andere wichtige personenbezogene Informationen schwer zu erkennen sind. Dies ermöglicht, dass sich das Subjekt dem Anderen nähert und auf dessen Antlitz antwortet, ohne dabei von der sinnlichen Wahrnehmung dominiert zu werden.

Auch die virtuelle Ubiquität des Internet ist eine gute Voraussetzung für die Entstehung von Nähe zum Anderen, weil sie die einseitige Herrschaftsabsicht des Subjekts erschwert. Wie zuvor diskutiert, ist man im Internet derart ubiquitär, dass man im Cyberspace je nach Wunsch ohne Zeitverzögerung hier oder dort bleiben und jeden Ort jederzeit verlassen kann. Da mir das Gegenüber von Anfang an nur durch Text erscheint und durch Klicken jederzeit willkürlich seinen Kontakt zu mir unterbrechen kann, kann es sich stets meinem Assimilationsversuch widersetzen und entziehen – dem Versuch, Gemeinsamkeit³⁶⁹ zwischen mir und dem Anderen zu suchen, den Anderen als Alter Ego anzusehen, ihn dem von mir ausgehenden Wissenssystem unterzuordnen und ihn somit von mir dominiert werden zu lassen. Um den Kontakt mit dem Anderen zu behalten, muss ich meine Herrschaft und Souveränität aufgeben. Diese Situiertheit trägt

³⁶⁹ Lévinas schreibt: "Das Nicht-Synthetisierbare schlechthin ist sicherlich die Beziehung zwischen Menschen. [...] Die wirkliche Bindung oder das wirkliche Zusammensein ist nicht ein Zusammensein der Synthese, sondern ein Zusammensein Von-Angesicht-zu-Angesicht. [...] Zwischen den Menschen fehlt diese Sphäre des Gemeinsamen, die die Voraussetzung für jede Synthese bildet. Das gemeinsame Element, das von einer objektivierten Gesellschaft zu sprechen erlaubt und durch das der Mensch den Dingen ähnlich ist und sich wie diese individualisiert, ist nicht primär." (E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 59 f.)

dazu bei, mich einerseits als herrschaftsloses Subjekt bilden zu lassen und andererseits, die Andersheit des Anderen gewähren zu lassen.

Während Lévinas den Sinn des Antlitzes des Anderen von sinnlicher Erfahrung – insbesondere dem Sehen – trennt, bezieht er die Bedeutung des Antlitzes wesentlich auf das Gespräch³⁷⁰:

„Antlitz und Gespräch sind miteinander verbunden. Das Antlitz spricht. Es spricht, indem gerade durch es das Gespräch ermöglicht und begonnen wird. Ich habe vorhin den Begriff der Vision abgelehnt, um die authentische Beziehung zum *Anderen* zu beschreiben; es ist vielmehr das Gespräch oder, genauer gesagt, die Antwort oder die Verantwortung, die diese authentische Beziehung darstellen.“³⁷¹

Ein im Internet erscheinender Text ist bereits, wie festgestellt, ein oralisierter Text, der durch Direktheit des mündlichen Gesprächs gekennzeichnet ist. Dieses Merkmal der Oralisierung eines Textes ermöglicht, dass mir der durch Schreiben Kommunizierende im Internet trotz seiner fehlenden Körperlichkeit als Sprechender erscheint, der an mich appelliert, ihm zu antworten.

Die Arbeit will nun die dem Mündlichen ähnelnde Direktheit der textbasierten Internet-Kommunikation in Hinblick auf den Begriff des Sagens bei Lévinas diskutieren. Dieser bezieht die Bedeutung des Gesprächs, welches einer Offenbarung des Antlitzes gleichkommt, nicht auf das Gesagte, sondern vielmehr auf das Sagen:

“In der Tat, für mich zählt das *Gesagte* nicht so viel wie das *Sagen* selbst. Das Sagen ist für mich weniger aufgrund eines Inhalts an Informationen als aufgrund der Tatsache, daß es sich an einen Gesprächspartner richtet, von Bedeutung.“³⁷²

Das Gesagte kann als Zeichensystem aufgefasst werden, das „Substanzen, Geschehnisse und Beziehungen durch Substantive oder

³⁷⁰ Siehe Kapitel I.3. dieser Arbeit.

³⁷¹ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 66 f.

³⁷² E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 31.

durch andere, von Substantiven abgeleitete Teile der Rede“³⁷³ ausdrückt. In diesem Sinne bezieht sich das Gesagte auf einen Inhalt, den man in Form von Wissen austauschen bzw. erlangen will. Das Wissen ist, wie Lévinas feststellt, jedoch ein Totalisierungsprozess, bei dem die Andersheit des Anderen zum Selben verschmolzen wird.³⁷⁴ Das Wesentliche des Sagens liegt hingegen in der Handlung an sich – darin, dass man mit dem Gesprächspartner einfach ohne Herrschaftsabsicht redet: Es ist die „Nähe vom Einen zum Anderen, Verpflichtung zur Annäherung“.³⁷⁵ Lévinas schreibt:

„[...] das *Sagen* bezeichnet die Tatsache, daß ich dem Antlitz gegenüber nicht einfach dabei verbleibe, es zu betrachten, sondern ihm antworte. Das Sagen ist eine Art, den *Anderen* zu grüßen, aber ihn zu grüßen meint bereits, ihm zu antworten. Es ist schwierig, in Gegenwart von jemandem zu schweigen; diese Schwierigkeit beruht letzten Endes in dieser eigentlichen Bedeutung des Sagens, unabhängig davon, was das Gesagte ist. Man muß über etwas sprechen, über den Regen und über das schöne Wetter, über irgend etwas, aber man muß sprechen, ihm antworten (*répondre á lui*) und bereits seinen Erwartungen entsprechen (*répondre de lui*).“³⁷⁶

Folglich stellt Lévinas fest, dass das Sagen ein gegenwärtiges Antworten auf den Anderen bedeutet und daher die wesentliche Basis für die Bildung der ethischen zwischenmenschlichen Beziehung darstellt.

Anhand der asynchronen Internet-Kommunikationsform wie z. B. dem Forum wird nun erläutert, wie besonders der Sagenscharakter dank der Oralisierung und Asynchronität des Textes realisiert wird. Beim Forum kann man eine eigene Zeitform beobachten, die sich sowohl von der im

³⁷³ E. Lévinas, *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, S. 99.

³⁷⁴ „Das Wissen ist eine Beziehung des Selben zu dem Anderen, in der das Andere auf das Selbe zurückgeführt und seiner Fremdheit beraubt wird; in dieser Relation bezieht sich das Denken auf das Andere, aber das Andere ist in dieser Beziehung nicht mehr anders als ein solches, es ist in dieser Beziehung schon das Eigene, schon Meines.“ (E. Lévinas, *Transzendenz und Verstehen*, S. 172)

³⁷⁵ E. Lévinas, *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, S. 29.

³⁷⁶ E. Lévinas, *Ethik und Unendliches*, S. 67.

physischen Raum als auch von der im Chat unterscheidet. Obwohl bei dem Agieren von Lesern in einem textbasierten asynchronen Gespräch aufeinander folgende Kommentare sehr häufig mit einer relativ langen Zeitdistanz erscheinen, behält das Gespräch jedoch die Kontinuität eines mündlichen Gesprächs bei (Siehe Abbildung 1). Man spricht hier von einer Art „Erweiterung“ bzw. „Verlängerung“ der Gegenwart.³⁷⁷ Während der Dialog im physischen Raum und im Chat unterbrochen wird, wenn keine sofortige Reaktion erfolgt, wird im Forum hingegen die Kontinuität des Dialogs bewahrt, selbst wenn der Teilnehmer nicht sofort schreibend reagiert.

Ein Meinungswechsel findet dort gleichzeitig oder mit einer langen Zeitdistanz statt. Das Gesprochene, d. h. das Geschriebene, verschwindet nicht gleich in die Vergangenheit. Vielmehr wird der Ablauf des Dialogs selbst als Text gespeichert, in dem sich neue Dialog-Texte chronisch aufeinander folgend häufen. Dies lässt das Gespräch im Forum also immer als ein gegenwärtig ablaufendes Gespräch erscheinen. Dass ein derartiges Forumsgespräch, welches in der Vergangenheit schriftlich erfolgt ist, trotzdem immer als gegenwärtig erscheint, ermöglicht, dass Dialog-Texte nicht zu einem *Gesagten* werden, sondern eher zu etwas, das stets an den Leser appelliert bzw. ihn dazu verpflichtet, zu antworten. In diesem Sinne können wir sagen, dass im asynchronen Gespräch eines Forums auf eine andere Art und

³⁷⁷ Artur Schmidt schreibt: „Mit der Photographie begann eine neue Codierung von Zeit, die sich gegenwärtig mit den technischen Bildern der Simulation und der Virtuellen Realitäten fortsetzt. Gerade durch die neue Technologie der Virtuellen Realitäten, die interaktive Kommunikation ermöglicht, gewinnt die interne Zeit, die eine Echtzeit ist, eine neue Bedeutung. Die drei klassischen Zeitformen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft werden aufgrund der telematischen Vernetzung und den sich im Cyberspace abspielenden parallelen Prozessen zunehmend durch eine einzige Zeitform, die Echtzeit, ersetzt. [...] Die Zeit folgt im Jetzt keinem linearen Zeitmuster, sondern sie repräsentiert eine Zeitquelle mit einer Gleichzeitigkeit von Vor und Zurück. Durch [...] Virtuellen Realitäten wird man zu einem interaktiven Teilnehmer an simulierten Veränderungsprozessen, bei dem jeder Teilnehmer durch Handlungen per Tastendruck das Verhalten anderer Teilnehmer in *Echtzeit* beeinflussen kann.“ (A.P. Schmidt, *Endo-Management - Entrepreneurship im Interface des World Wide Web*, <http://www.wissensnavigator.com/interface4/management/endo-management/buch/hab32.pdf>)

Weise als im physischen Raum ein Sagenscharakter realisiert werden kann.

Eingesandt von green mouse

16. April 2006 um 23:03:15 um 23:07:49

Nachricht:

hallo ihr!

meine mutter ist schon seit 2 jahren krebskrank. und ungefähr genauso lange sind meine Eltern auch schon getrennt. mein vater wohnt nicht weit weg, ich besuche ihn jeden tag. wohnen tu ich aber bei meiner mutter. ... ich liebe meine mutter sehr , wirklich sehr und ich könnte mir niemals vorstellen ohne sie zu leben. sie hat krebs. unheilbar; ...sie ist so schwach und man hat mir gesagt dass sie nicht so (normal) lange leben wird wahrscheinlich. aber sie darf nicht sterben!!!.... oft wünsche ich mir eine gesunde glückliche familie mit eltern die sich lieben. und wir wohnen alle in einem großen haus mit garten und gehen sonntag zusammen spazieren und mama hilft mir bei den hausaufgaben....
danke schon mal für die antworten! grüße, green mouse (12j.)

RE: Eltern getrennt und Mutter krebskrank

Eingesandt von 0000

17. April 2006 um 15:57:51 Uhr

Nachricht:

Hallo green mouse,

ich sehe, dass Du auch um die Zeit nicht schlafen konntest. Du machst Dir Gedanken, hast Angst vor der Zukunft, Angst um die Mama, Angst vor der Einsamkeit und vor dem Ungewissen. Du wünschst und träumst von einer gesunden Familie. Es wäre schön, wenn die Träume so wahr würden. Aber leider ist es oft nicht so. ...Vor einiger Zeit brauchte ich mal eine Auszeit und bin für einige Tage in ein Kloster gegangen. Dort habe ich sehr gute Gespräche mit einer Nonne führen können, über Gott und die Welt, über Krankheiten, übers Sterben und über den Tod..... Ich schreibe Dir das extra, nicht um Dir Angst zu machen, sondern um zu versuchen Dir die Angst zu nehmen und Dir zu sagen, dass es Menschen gibt, die keine Angst haben oder keine Scheu haben über diese Themen zu sprechen/schreiben.
Liebe Grüße,
000

RE: Eltern getrennt und Mutter krebskrank

Eingesandt von green mouse

17. April 2006 um 23:45:16 Uhr

Nachricht:

hallo ooo!

danke dass du dir zeit genommen hast hier etwas zu schreiben! =)

ja, leider ist es so dass der krebs zu spät enddeckt wurde und dass alles schon verwachsen ist.... ich möchte irgentwie mit keinem (weder nonne oder seelenklempner) darüber reden, ich glaube das macht mich nur trauriger und es bringt nichts. ich versuche so wenig wie möglich darüber nachzudenken...naja, ich muss das wohl akzeptieren...
naja naja najaa.. so ist es wohl....
green mouse

RE: Eltern getrennt und Mutter krebskrank

Eingesandt von 000

18. April 2006 um 10:21:22 Uhr

Nachricht:

Hey Green mouse,

ich habe gerade deinen Eintrag in dem Selbsthilfe Forum gelesen.

Also das was du erzählst ist ja schon ziemlich heftig. Erstmal finde ichs gut, dass es deinem Vater wieder besser geht und auch, dass du mit dem Freund deiner Mutter ganz gut klar kommst. ... Eigentlich bist du mit 12 Jahren echt noch ein bisschen klein, um häufiger über Nacht alleine zu bleiben. ...Wenn dein Bruder nämlich wirklich auszieht, dann solltest du nicht die ganze Zeit alleine bleiben. Meine vorschläge wären: Wenn dein Vater mit dem Umzug fertig ist, kannst du vielleicht zu ihm ziehen. ...

Ich wünsche dir und deiner Familie alles gute und wenn du nochmal igendwelche Probleme hast, kannst du mir gerne immer schreiben: 000.0000@gmx.de

Abbildung 1. Ein Dialogexemplar einer Newsgroup. Der Dialog erscheint wie ein gegenwärtig laufendes Gespräch, obwohl es zwischendurch immer zeitliche Unterbrechungen gibt. (In: www.kummernetz.de)

3.2. Begegnung des Anderen in der Internetberatung

Wie bereits diskutiert, verhindert die Medialisierung der Kommunikation mittels Internet nicht automatisch die Bildung ethischer Beziehung und führt nicht zu einem Verschwinden des Antlitzes des Anderen. Der Andere erscheint mir in der Internet-Kommunikation im getippten Text, der als ein oralisierter Text jedoch die Direktheit der Mündlichkeit beibehält. Wegen dieser Besonderheit erscheint mir der Andere trotz seiner leiblichen Abwesenheit als Sprechender bzw. als sprechendes Antlitz, das an mich appelliert, ihm zu antworten und mich ihm gegenüber ethisch zu verhalten.

Die psychologische und sozialpädagogische Internetberatung für Kinder und Jugendliche in Krisen- und Problemsituationen ist eine typisch soziale Internetkommunikationsform, in der der Erziehende bzw. der Ratgeber mithilfe einer Vielzahl neuer Kontaktmöglichkeiten wie E-Mail, Chatten und Selbsthilfe-Forum auf andere Art und Weise als im realen Leben auf den Hilferuf des Zu-Erziehenden bzw. Ratsuchenden antwortet. Da die Internetberatung offenbar die viel versprechende Möglichkeit bietet, sich dem Anderen ethisch anzunähern, beschäftigt sich dieser Abschnitt nun mit der Frage, auf welche Art und Weise der Berater bei der Internetberatung mit seinem Gesprächspartner eine zwischenmenschliche Beziehung aufbaut. Die Chancen und Grenzen der Internetberatung sollten dabei mit diskutiert werden. Anschließend wird auf die Frage eingegangen, welche Impulse die Internetberatung für die Bildung der pädagogischen Beziehung im Internet im Sinne Lévinas' gibt.

Kinder und Jugendliche haben es heutzutage in der modernen, komplizierten Industriegesellschaft besonders schwer, die Entwicklungsaufgabe zu erfüllen, ihre Identität, Sozialität, ihr

Selbstwertgefühl, ihre Individualität, sowie ihre Autonomie zu entwickeln.³⁷⁸ Viele von ihnen geraten dabei vielfach in Krisensituationen, die sich dadurch ausdrücken, dass die Jugendlichen unter Einsamkeit, Mutlosigkeit, Angst- und Hassgefühl, Selbstmordgedanken, selbstverletzendem Verhalten, etc. leiden. Sie holen sich dennoch „in der Regel nicht von sich aus Hilfe“, sondern landen „dann vom Schulpsychologen geschickt oder von den Eltern *im Schlepptau* [...] in der Beratungsstelle“³⁷⁹, denn sie scheuen sich, zu einer traditionellen Beratungsstelle zu gehen. Folglich besteht eine wichtige Aufgabe und ein primäres Ziel der Internetberatung darin, diesen jungen Menschen bereits beim Entstehen von Problemen bevor sich Sachverhalte verschlimmert und chronifiziert haben eine schnelle und unbürokratische Beratung und angemessene Hilfe zukommen zu lassen.

Bei der Internetberatung braucht man nicht zu einem Berater zu gehen, es gibt kein Beratungszimmer, keinen Händedruck, keinen Blickkontakt und keine Stimme. Die Internetberatung unterscheidet sich daher grundlegend von der herkömmlichen Telefonberatung: „[I]m Internet hören wir nicht einmal die Stimme unseres Gegenübers und werden auch nicht gehört.“³⁸⁰ Jedoch ermöglicht gerade die leibliche Abwesenheit beider Gesprächspartner, dass die Internetberatung jedem Adressaten durch die neuartige schriftliche Kommunikation vielseitige Zugangs- und Beratungsmöglichkeiten bieten kann. Bei der Internetberatung können die Ratsuchenden unbelastet ihre Probleme offenbaren, weil sie selbst die Nähe und Distanz zum Berater regulieren können, das heißt, sie können sich jederzeit nur durch Tippen und Klicken bei der Beratung melden, jederzeit selbstbestimmt den Kontakt

³⁷⁸ Vgl. A. Culemann, *Chance und Grenzen der Onlineberatung für Jungenmenschen*, S. 28.

³⁷⁹ A. Culemann, *Chance und Grenzen der Onlineberatung für Jungenmenschen*, S. 23.

³⁸⁰ A. Culemann, *Chance und Grenzen der Onlineberatung für Jungenmenschen*, S. 21.

abbrechen und ihn bei Bedarf wieder aufnehmen.³⁸¹ Die Internetberatungsstelle ist im Prinzip – sofern man die Möglichkeit zur Benutzung eines internetfähigen Computers hat – jederzeit für jeden zugänglich.³⁸² Auf der entsprechenden Beratungswebsite kann man üblicherweise eine seinem Wunsch entsprechende Beratungsform wählen: eine Chat- oder E-Mail-Beratung oder ein Selbsthilfe-Forum. Die E-Mail-Beratung verläuft wie ein Briefwechsel³⁸³: „Die Ratsuchende formuliert ihr Problem oder ihre Frage per E-Mail und bekommt per E-Mail eine Antwort, aus der sich ein längerer Dialog ergeben kann.“³⁸⁴ Je nach Anliegen und Bedarf variiert der Umfang der E-Mail. Es kann große Unterschiede geben: Die oder der eine schreibt nur ein paar Worte, die/der andere schreibt mehrere Seiten. Die Beratung kann

³⁸¹ Vgl. N. Döring, *Selbsthilfe, Beratung und Therapie im Internet*, S. 533.

³⁸² Vgl. A. Culemann, *Chance und Grenzen der Onlineberatung für Jungenmenschen*, S. 27.

³⁸³ Eine typische E-Mail-Beratung sieht so aus:

„Guten Tag:

über Zeitung und Fernsehen habe ich von ihrem Projekt erfahren. Ich bin 40 Jahre alt und männlich. Seit einem knappen Jahr lebe ich von meiner Frau getrennt, da sie mir mehrere Seitensprünge gestanden hat. Wir haben einen neunjährigen Sohn, an dem ich sehr hänge. [...] Nun sehe ich natürlich das eine oder kleinere Anzeichen an meinem Sohn, dass für ihn wie auch für mich die Situation sehr schwierig ist. Er ist oft aufbrausend [...], fängt relativ schnell teils aus Wut oder Enttäuschung zu weinen an und hat Anzeichen, dass er leicht regressiv [...] wird. [...] Soll ich ihn einmal direkt darauf ansprechen, was er über die Sache denkt? Soll ich warten, bis er auf mich zukommt? [...] Natürlich gibt es auch noch andere Fragen, aber ich denke, dass dies momentan die wichtigsten Fragen sind, auf die ich noch keine Antwort gefunden habe.“

„Lieber X:

Zunächst: so traurig es auch ist, aber es ist völlig normal dass auch Kinder unter einer Trennung leiden und eine Weile brauchen, bis sie das *verdaut* haben. Ich bin ganz sicher der Meinung, dass Sie sich mit Ihrem Sohn einmal hinsetzen sollten und mit ihm über alles und ganz offen reden. [...] Dazu kommt auch dies: wenn es weiterhin totgeschwiegen wird, was geschehen ist, dann macht es das für ein Kind noch schwerer, denn nicht selten geben sich Kinder die *Schuld* an dem, was geschah. [...] Die *offenen Wunden*, von denen Sie sprechen, die heilen allemal besser, wenn Sie als Vater dem Kind helfen, Dinge zu begreifen und einzuordnen! Wenn sie noch weitere Fragen haben, melden Sie sich gerne wieder. Wenn sie weiterführende Beratung wünschen, sind wir auch gerne behilflich bei der Suche nach einer geeigneten Anlaufstelle in Ihrer Umgebung! Beste Grüße, Die Krisenberatung.“ (G. Stumpp, *Lösungsorientierte Beratung im Internet*, S. 66)

³⁸⁴ L. Janssen, *Auf der virtuellen Couch. Selbsthilfe, Beratung und Therapie im Internet*, S. 12.

schon nach nur einmaligem Informationsaustausch beendet werden, oder – wie oft der Fall – über mehrere Monate hin andauern. Bei einem akuten Krisenfall wie zum Beispiel der Suizidalität oder einer akuten Angstproblematik kann der E-Mailaustausch mehrmals wöchentlich und zum Teil sogar mehrmals täglich erfolgen.³⁸⁵ Für den Fall, dass seitens des Ratsuchenden eine lange Überlegung nötig ist, kann er sich auch später wieder melden. Ludwig Janssen stellt anhand von Mailinglisten und E-Mail-Beratungsangeboten fest, dass es ein längerer E-Mail-Kontakt ermöglicht, „zu einer gemeinsamen Problembeschreibung zwischen Ratsuchendem und Berater zu kommen, gemeinsam Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln und letztendlich auch eine enge Beziehung aufzubauen.“³⁸⁶

Auch ein Chat kann einem Ratsuchenden einen sicheren Zugang zur Beratung bieten: „Die geschriebene Sprache beider Beteiligten wird unmittelbar auf beiden Bildschirmen sichtbar gemacht und ermöglicht somit eine nahezu zeitgleiche Kommunikation. Dritte haben aufgrund der Datenverschlüsselung keinen Zugang zu den übermittelten Daten.“³⁸⁷ In dieser besonderen Situation des Chats, bei dem Kommunizierende keine leibliche Sphäre teilen, sich aber dank der Echtzeit-Datenübertragung dennoch gleichzeitig durch einen getippten Text unterhalten, wird das Gespräch bzw. die Beziehung ganz speziell aufgebaut. Man kann sehr schnell zur Sache kommen und auch sehr schnell eine Beziehung aufbauen, denn im Chat-Gespräch ist normalerweise – anders als bei der herkömmlichen Beratung – keine „Aufwärmphase“ nötig, obwohl das Problem sehr ernsthaft sein kann.³⁸⁸ Nach kurzer Vorstellung beider Seiten folgt direkt der zweite Satz, der üblicherweise sofort zu der jeweiligen konkreten Angelegenheit des

³⁸⁵ Vgl. A. Culemann, *Chance und Grenzen der Onlineberatung für Jungenmenschen*, S. 30.

³⁸⁶ L. Janssen, *Auf der virtuellen Couch. Selbsthilfe, Beratung und Therapie im Internet*, S. 24.

³⁸⁷ A. Culemann, *Chance und Grenzen der Onlineberatung für Jungenmenschen*, S. 28.

³⁸⁸ A. Culemann, *Chance und Grenzen der Onlineberatung für Jungenmenschen*, S. 29.

Ratsuchenden führt. Ein typischer Beispieldialog bei der Chat-Beratung:

Berater: Wie kann ich dir helfen?

Sony: Ich weiß gar nicht, wo ich anfangen soll.

Berater: Fang doch einfach irgendwo an.

Sony: Ich verletzte mich seit vier Jahren.

Berater: Wie verletzt du dich?

Sony: Ich ritze, kratze oder brenne mich, reiße mir manchmal die Haare raus oder schlage gegen die Wand.

Berater: Bekommst du schon irgendwo Hilfe, d.h. gehst du irgendwo zur Therapie oder Beratung?

Sony: Nein, keiner weiß bisher etwas davon, und ich möchte es auch niemandem erzählen, das ist mir sehr peinlich alles, so wenn mich keiner sieht, kann ich das so sagen...³⁸⁹

Bei der Chat-Beratung ergeben sich häufig Folgekontakte – ebenfalls im Chat oder in Form von E-Mails –, bei denen sich dann mit noch ungelöst gebliebenen Problemen vertiefend auseinandergesetzt werden kann.³⁹⁰

Es gibt auch Selbsthilfe-Foren³⁹¹, die – anders als bei E-Mail und Chat – als ein offener, gemeinsamer Diskussionsraum angeboten werden, in dem jeder jeden beraten kann. Hier berichtet ein Ratsuchender über sein Problem, dann lesen die anderen dieses und geben ihn Kommentare ab. Darauf kann der Ratsuchende dann wiederum reagieren, so dass der Prozess kontinuierlich weiterläuft (Siehe Abbildung 1). Da sich der Ablauf des Dialogs, wie bereits erläutert, aus chronisch aufeinander folgenden Äußerungen ergibt und dauerhaft gespeichert wird, erscheint das Gespräch im Forum einen langen Zeitraum über wie ein gegenwärtig sich ereignendes. Man kann früher oder später an dem Gespräch teilnehmen, einen Rat vom Anderen bekommen, oder ihn dem Anderen geben.

³⁸⁹ Zitiert nach A. Culemann, *Chance und Grenzen der Onlineberatung für Jungenmenschen*, S. 29.

³⁹⁰ Vgl. A. Culemann, *Chance und Grenzen der Onlineberatung für Jungenmenschen*, S. 28.

³⁹¹ Die Internetberatungsstelle wie zum Beispiel *Kummernetz* (www.kummernetz.de) bietet neben E-Mail- und Chat-Beratung ein Selbsthilfe-Forum an.

Hinsichtlich der häufig gestellten Frage, ob und wie bei der Internetberatung, in der die Kommunikation nur per getipptem Text erfolgt, tiefe Emotionen zwischen Berater und Ratsuchendem entstehen können³⁹², äußern mehrere Internetberatungsforscher die Ansicht, dass Emotionen auch bei Beschränkung von Leiblichkeit transportiert werden können. Gabriele Stumpp berichtet, dass bei der Internetberatung emotionale Aspekte wie zum Beispiel die Empathie gut erzeugt werden können.³⁹³ Norbert Götz behauptet ebenfalls, dass „eine virtuelle Botschaft gleichermaßen Emotionen transportieren kann, wie ein konventioneller Brief, aus dem man *zwischen den Zeilen* zu lesen vermag.“³⁹⁴ Ruth Kuntz-Brunner berichtet am Beispiel eines dank der Internetberatung verhinderten Suizides, dass auch im Internet Emotionen direkt und intensiv transportiert werden können und stellt fest: „Auch virtuell kann sich ein spezifisches Sensorium für andere Menschen entwickeln“³⁹⁵. Janssen behauptet darüber hinaus, dass die schriftlichen Formen der Internetberatung besondere Vorteile für die positive Entwicklung von zwischenmenschlicher Beziehung haben:

- Ratsuchende können den Grad der Intensität der Kommunikation selbst bestimmen.
- Die Barrieren bei sozialen Ängsten sind geringer.

³⁹² Vgl. A. Schöppe/E. Wolz, *Der virtuelle Rat: E-Mail-Beratung im Internet*, S. 133 f.; W. Althoff, *Lost in Cyberspace? Möglichkeiten Sozialer Arbeit mit dem Internet*, S. 29; H. Paschen, *www. Sextra.de. E-Mailberatung, Partnerschaft und Verhütung im Internet*, S. 16.

³⁹³ Vgl. G. Stumpp, *Lösungsorientierte Beratung im Internet*, S. 70; Anhand der Bewertung des Beratungsangebots durch Fragebögen stellt Gabriel Stumpp fest: „Da wir insbesondere auch an der Frage interessiert waren, ob und inwieweit sich über das Medium Empathie und Verständnis transportieren lassen, waren die Antworten hierzu für uns von besonderem Interesse. Immerhin 73 von 96 Personen fühlten sich sehr gut bis gut verstanden und 68 Personen meinten, die Antwort habe ihr Problem gut bis sehr gut getroffen.“ (G. Stumpp, *Lösungsorientierte Beratung im Internet*, S. 64 u. 69)

³⁹⁴ N. Götz, *Aufgefangen im Netz*, S. 27; Norbert Kebekus, ein Koordinator der Internet-Seelsorge Freiburg (isfr), berichtet: „Selbst in E-mails ist es mitunter möglich, herauszulesen und zu spüren, ob jemand wütend ist oder eine Nachricht unter Tränen geschrieben hat.“ (C. Gebhardt, *Brief und E-mail als Medium von Beratung und Therapie*, S. 66. Zitiert nach N. Götz, *Aufgefangen im Netz*, S. 28.)

³⁹⁵ R. Kuntz-Brunner, *Verfahren: virtuelle Beratung*, S. 19. Zitiert nach N. Götz, *Aufgefangen im Netz*, S. 27.

- Geschrieben kann man leichter mehr von sich preisgeben.
- Die Kommunikation erfolgt vorurteilsfrei und gleichberechtigt, unabhängig von Geschlecht, Hautfarbe, sozialer Situation oder Behinderung.
- Durch die schriftliche Kommunikation können wichtige Voraussetzungen auch für tragfähige persönliche Freundschaften geschaffen werden.
- Kommunikation im Internet bietet spielerische Elemente.³⁹⁶

Dank dieser Vorteile bietet die Internetberatung eine Chance, mit belastenden Situationen besser umzugehen. „So ist es [...] einfacher ein Problem schriftlich darzustellen als im körperpräsenten Kontakt.“³⁹⁷ Entgegen dem oft geäußerten Zweifel, ob sich Kinder und Jugendliche heute schriftlich adäquat ausdrücken können, stellt Culemann ebenso fest, dass sie dazu in der Lage sind, und zwar häufig mit Emoticons:

„In der Internetberatung wurde deutlich, dass schriftbasierte Kommunikation, bei den Jugendlichen und jungen Menschen tatsächlich *in* ist und gerne genutzt wird. Gerne genutzt wurden auch die sogenannten Emoticons. [...] Diese webspezifischen Botschaften, sowie die Wortwahl oder die Reaktionszeit beim Beantworten der E-Mails dienen als zusätzliche Informationen bei der Beratung, da ja ansonsten nonverbale visuelle und akustische Signale wie Blickkontakt und Stimme, wie sie in *face to face Beratungen* vorkommen, fehlen.“³⁹⁸

Die Internetberatung ist für Kinder und Jugendliche in Krisensituationen mittlerweile zu einer hilfreichen Beratungsart geworden. Die Nachfrage nach einem Beratungstermin nimmt in hohem Maße zu. Dementsprechend steigt die Anzahl der psychosozialen Einrichtungen schnell, die eine kostenlose Internetberatung für Kinder und Jugendliche bieten.³⁹⁹ Norbert Götz führte ein umfangreiches Interview

³⁹⁶ L. Janssen, *Auf der virtuellen Couch. Selbsthilfe, Beratung und Therapie im Internet*, S. 24.

³⁹⁷ N. Götz, *Aufgefangen im Netz*, S. 84.

³⁹⁸ A. Culemann, *Chance und Grenzen der Onlineberatung für Jungenmenschen*, S. 33. Siehe auch N. Götz, *Aufgefangen im Netz*, S. 84 f.

³⁹⁹ Vgl. A. Culemann, *Chance und Grenzen der Onlineberatung für Jungenmenschen*, S. 24; Siehe auch R. Hinsch und C. Schneider, *Evaluationsstudie zum Modellprojekt*

mit Jugendlichen durch, in dem es um deren Erfahrung mit der Internetberatung geht: nicht nur um positive, sondern auch um negative Erfahrungen.⁴⁰⁰ Ein interviewter Jugendlicher berichtet, wie entscheidend eine sofortige Ersthilfe durch einen schnellen Zugang zur Beratung im Internet bei akuten Krisen sein kann:

„also wenn es jemanden schlecht geht, also so richtig schlecht, wünscht sich dieserjenige sofort hilfe und nicht erst am nächsten tag oder später... wenn es einem wirklich schlecht geht, ist das [= geographische Entfernung, Auswahl des Beraters] egal hauptsache man bekommt irgendwie möglichst gute hilfe.“ (S. 89.)

Ein anderer Interviewter beschreibt, dass die Internetberatung eine bessere Chance als die konventionelle Beratung bietet; besonders für diejenigen, die ihre Probleme nach außen hin niemandem zeigen wollen oder keinen Menschen haben, mit dem sie über ihre Probleme sprechen können:

„ich habe schon einmal eine beratungsstelle aufgesucht, ... kenne das also :-) ... und war ca. 4 mal zwangsweise beim psychologen kenne also doch die unterschiede etwas :-) ich denke dass es hier in der Interberatung mir um einiges leichter gefallen ist darüber zu sprechen bzw. zu schreiben wie schon gesagt zu schreiben geht es oft viel schneller ... ein wort ist schneller geschrieben als ausgesprochen :-)“ (S. 85.)

„wenn man richtig arge Probleme hat und sich nicht traut mit freunden, familie oder einer beraterin (psychologe) darüber zu reden. Hier [in der Beratung im Internet] ist die erste anlaufstelle für leute die momentan einfach keinen mut haben zu reden.“ (S. 89.)

Andere Jugendliche berichten hingegen negative Erfahrungen: nicht gegebene oder triviale Antworten, eine nicht umfassend erörterte Problemlage, unzureichendes Einfühlungsvermögen des Beraters und eine mangelnde individuelle Problembetrachtung:

„Psychologische und Sozialpädagogische Beratung nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) im Internet.“ - Onlineberatung -, S. 2.

⁴⁰⁰ N. Götz, *Aufgefangen im Netz*, S. 77-89.

„einmal als ich im chat war, traf ich einen teammitarbeiter. der versprach mir zurückzuschreiben, wenn ich ihm mailen würde. bezüglich meiner probleme ... aber er hat nie geantwortet auf meine mail. nur hinausgezögert. deswegen wollte ich das auch nicht noch einmal tun.“ (S. 77.)

„*profis* vom beratungsteam.... hmm ja eigentlich hat ich nur eher negative erfahrungen mit den profis mit einer ausnahme, das war aber ein halbprofi... ich denke mal sie sehen irgendwie nicht den ganzen menschen in den problemen. Sie sitzen irgendwie auf ihren standardaussagen. also auf jeden fall der ähnlich ist, die gleiche aussage würden die das mal ändern könnten die einem auch helfen... die leute dort sollten sich besser in die menschen hineinversetzen, dann würden das ganze schon besser klappen.“ (S. 78.)

Dennoch zieht Götz insgesamt eine positive Bilanz für die Internetberatung, weil der niederschwellige Zugang eine neue bzw. bessere Kontaktchance für Kinder und Jugendliche in Krisensituationen bietet, die bei einer realen Face-to-Face-Beratung schwer geboten werden kann⁴⁰¹:

„Der Zugang zur Internetberatung wird von den interviewten Jugendlichen tendenziell als ausgesprochen niederschwellig beschrieben. Nirgendwo fällt es leichter seine Probleme zu besprechen und nach Lösungen zu suchen, als in der virtuellen Beratung. Unterstützt wird die geringe Schwellensituation durch die weitest gehende Anonymität die das Internet gewährt und die Nivellierung sozialer Statusunterschiede. Durch den zeitlich unbegrenzten Zugriff auf Beratungsseiten sind insbesondere Formen von Sofort-

⁴⁰¹ Vgl. F. Christl, *Beratung im Internet. Erfahrungen der katholischen Telefonseelsorge*, S. 113 f; Dennoch stellen die meisten Forscher fest, dass die Internetberatung den auf Face-to-Face basierten direkten Kontakt nicht ersetzen kann. Sie kann ergänzend neue Möglichkeiten bieten, um denjenigen Menschen, die ansonsten keine andere Möglichkeit finden können, psychosoziale Hilfe zu leisten. Siehe dazu N. Götz, *Aufgefangen im Netz*, S. 10, D. Stumpp, *Lösungsorientierte Beratung im Internet*, S. 63, Culemann, *Chance und Grenzen der Onlineberatung für Jungenmenschen*, S. 35, und L. Janssen, *Auf der virtuellen Couch. Selbsthilfe, Beratung und Therapie im Internet*. S. 23.

und Krisenhilfe möglich, die, den interviewten Jugendlichen zufolge, eine Entlastung von Problemlagen bewirken kann.“⁴⁰²

Dank der Niederschwelligkeit, die durch die Anonymität, die Entkörperlichung, sowie die raum-zeitlich uneingeschränkte Zugriffsmöglichkeit bei der Internet-Kommunikation zustande kommt, können sich in der Internetberatung viele Ratsuchende dem Berater oftmals leichter als bei der direkten Face-to-Face-Beratung öffnen und ihre Probleme ungehemmter offenbaren. Dadurch ergibt sich auch die Möglichkeit, dass man auf der Seite des Erziehenden Kindern und Jugendlichen, deren appellierendes Antlitz im realen Leben oft schwer spürbar ist, auf eine andere Weise annähern kann.

Bei der Überlegung, wie die Internet-Kommunikation zur Bildung einer ethischen pädagogischen zwischenmenschlichen Beziehung im Sinne Lévinas' beitragen kann, sollte man die Tatsache nicht unbeachtet lassen, dass der niederschwellige Zugang zur Internetberatung nicht automatisch die Bildung einer ethischen Beziehung gewährleistet, sondern lediglich eine neu entstandene, günstige Bedingung für die Bildung ethischer Beziehung darstellt. Entscheidend ist vor allem, dass man auch im Internet eine Sensibilität für den Anderen bewahren kann. Der besondere Sachverhalt bei der Internet-Kommunikation, dass mir der Zu-Erziehende ohne leiblichen Klang nur in Form von Text begegnet und dennoch hinter dem Bildschirm auf meine Antwort wartet, bedeutet für den Erziehenden eine große Herausforderung und zugleich eine Chance, weil von ihm eine besondere Sensibilität gegenüber dem Zu-Erziehenden abverlangt wird, mit der er sich diesem auf völlig neue Art und Weise annähern kann.

Bei der pädagogischen Begegnung im Internet kann sich der Gesprächspartner bzw. der Zu-Erziehende jederzeit freiwillig offenbaren und entscheiden, woran er gern teilhaben möchte. Er kann den Kontakt mit dem Erziehenden aber auch jederzeit unterbrechen, wenn er damit nicht mehr zufrieden ist. „Es existiert kein tragischer Zwang, der

⁴⁰² N. Götz, *Aufgefangen im Netz*, S. 114.

jemanden an eine Gruppe bindet, die seinen Interessen nicht länger entgegenkommt.“⁴⁰³ Auf gleiche Weise kommt der Erzieher dem Zu-Erziehenden auch als entkörperlichtes anonymes Gegenüber vor. Aus diesem Grund ist es schwieriger, auf den Zu-Erziehenden Einfluss auszuüben. Die im realen Leben gewöhnlich existierende Macht des Erziehers ist hier nicht mehr realisierbar und dem Erzieher stehen nur wenige Sanktionsmöglichkeiten zur Verfügung. Dieser Umstand ermöglicht zugleich, dass er im Netz aufgrund der fehlenden Leiblichkeit seines Gegenübers einfacher als bei der Face-to-Face-Begegnung Störungen und Belästigungen, die bei jeder physischen Begegnung entstehen können, entgehen kann. Der Erzieher kann auf den Ruf des Zu-Erziehenden ernsthaft oder nur noch formell antworten. Letztendlich ist eine spezifische Sensibilität des Erziehers für den Anderen von Belang: Der Erzieher soll den entkörperlichten, anonymen, lediglich als Text vorkommenden Zu-Erziehenden als das Antlitz des Anderen annehmen, dessen Hilferuf hinter dem getippten Text wahrnehmen bzw. lesen, sich dessen Not zuwenden und darauf antworten. Eine derartige Sensibilität ermöglicht dem Erziehenden bei der internetbasierten pädagogischen Beziehung eine neuartige ethische Annäherungsweise an den Zu-Erziehenden.

⁴⁰³ J.D. Bolter, *Das Internet in der Geschichte der Technologien des Schreibens*, S. 51.

V. Fazit

Wir diskutierten in dieser Arbeit anhand der Lévinasschen Philosophie der Intersubjektivität – insbesondere unter Berücksichtigung seiner Auffassung des Antlitzes des Anderen und des Von-Angesicht-zu-Angesicht – eine Form der pädagogischen Beziehung, in der der Zu-Erziehende nicht durch das pädagogische Vorhaben, das er mit dem Erzieher gemein hat, einem Werte- sowie Wissenssystem untergeordnet wird, sondern in erster Linie als der Andere angenommen wird, und in der der Erzieher auf das Antlitz des Zu-Erziehenden, welches ihn zu ethischem Verhalten auffordert, antwortet. Dieser Idee einer pädagogischen Beziehung wurde über die traditionelle Face-to-Face-Beziehung hinaus auf die zwischenmenschliche Beziehung in der Internet-Kommunikation bezogen erweitert, in der man leiblich abwesend – nur mittels eines getippten Textes – mit dem Gegenüber kommuniziert. Es wurde diskutiert, ob und wie eine ethisch fundierte Annäherung zum Anderen – die Begegnung des Von-Angesicht-zu-Angesicht – auch in der hoch medialisierten Internet-Kommunikation möglich ist.

In den zeitgenössischen kritischen Auseinandersetzungen mit der Internet-Kommunikation wird diese meistens entweder als Chance oder als Gefahr für die zwischenmenschliche Beziehung angesehen. Wie u. a. aus dieser Arbeit hervorgeht, sollte die Internet-Kommunikation jedoch nicht leichtfertig durch Schwarz-Weiß Denken beurteilt werden. In den jeweiligen Einführungsphasen sind nahezu alle bisher entwickelten Kommunikationsmedien zum Beispiel Telefon, Radio, Fernsehen aufgrund der mit ihnen einhergehenden neuen Art und Weise der Kommunikation der Gesellschaft zunächst fremd und ungewöhnlich erschienen. Dementsprechend wurden sie ebenfalls wie die Internetkommunikation mit der Kritik bzw. dem Vorwurf konfrontiert, dass sie die bis dato gängige zwischenmenschliche Beziehungsform zerstören. Jedoch ist jedes neue Medium mit der Zeit akzeptiert worden und teilweise sogar unverzichtbar geworden, ohne dabei die jeweils

älteren Medien komplett verschwinden zu lassen. In der heutigen, hoch technologisierten Gesellschaft schreibt man Briefe und E-Mails, liest Bücher und Internetzeitungen, telefoniert und chattet, sieht fern und veröffentlicht seine eigenen visuellen Beiträge im Internet. Man trifft sich immer noch face-to-face und zudem im Cyberspace. All diese Medien ergänzen sich untereinander⁴⁰⁴, beeinflussen und verändern unser Leben und unsere Beziehung zum Anderen. In gewissem Sinne könnte man sagen, dass jedes neu eingeführte Medium uns eine weitere zusätzliche Möglichkeit für das Entstehen eines neuartigen zwischenmenschlichen Kontaktes gibt, der vorher nicht möglich war.

Wir können nun überlegen, wie die Internet-Kommunikation in der tatsächlichen pädagogischen Praxis als eine Chance zur Erweiterung und Ergänzung bei der Bildung einer ethischen Beziehung genutzt werden kann. Zwar bietet die Auffassung der Zwischenmenschlichkeit bei Lévinas einen wesentlichen und hochbedeutenden Impuls für die Diskussion der pädagogischen Beziehung; dennoch müssen wir berücksichtigen, dass es mehrere Faktoren gibt, die die konkrete Umsetzung dieser Auffassung erschweren, besonders im institutionalisierten Erziehungsumfeld, wo die fachliche Wissensvermittlung überwiegt: Lehrplan und Räumlichkeiten werden meistens lediglich unter dem Gesichtspunkt des Erziehungsziels der kollektiven Wissensvermittlung erstellt bzw. eingerichtet, wobei die ethische Dimension dort stattfinden sollenden pädagogischen Beziehung als prinzipiell bereits gegeben angenommen wird. Wenn man eine ethische pädagogische Beziehung im Sinne Lévinas' in einem institutionalisierten Erziehungsumfeld realisieren will, braucht man

⁴⁰⁴ Lévy schreibt: „It is very rare that a new mode of communication or expression completely supplants an earlier one. Do we speak less since the invention of writing? Obviously not. However, the function of living speech has changed, since one of its purposes in purely oral cultures is now fulfilled by writing: the transmission of knowledge and tradition, the preparation of contracts, the accomplishment of important social and ritual activities. New forms of knowledge (theoretical knowledge, for example) and genres (legal codes, the novel) have come into being. Writing hasn't caused speech to disappear; it has complexified and reorganized the system of communication and social memory.” (P. Levy, *Cyberkultur*, S. 194)

neben dem entsprechenden Umdenken seitens der für die Erziehung Verantwortlichen auch ausreichend Zeit und angemessene Räumlichkeiten, wie Staudigl erwähnt:

„Der Zeit-, Stoff- und Leistungsdruck, der auf Schüler/innen und Lehrer/innen lastet und dazu zwingt, Lehrpläne zu füllen und zu überfrachten, um immer mehr Wissen für immer komplexere Lebensverhältnisse bereitzustellen, ist nicht dazu angetan, moralische Haltungen zu fördern. Diese bedürfen der Zeit, des Miteinander-Lebens. Doch Zeit für ein Miteinander-Leben ist in Rahmen eines normalen Schulalltags nicht gegeben. Die Vormittage sind voll, es bleibt keine Zeit für Entspannung oder Begegnung. [...] Damit Schule Lebensraum sein kann, bedarf es allerdings anderer, zumindest anders gestalteter und ausgedehnter Räumlichkeiten. Die für Frontalunterricht und Einzelarbeit geeignete, für jede andere Handlungsform bereits problematische Gestaltung von Klassenzimmern läßt kaum Möglichkeiten des Wohlfühlens oder Sich-Beheimatens. [...] Doch im Hinblick auf moralische Erziehung muß der einzelne Schüler, die einzelne Schülerin Raum für sich, aber auch Raum für Begegnung haben, muß sich von der Gruppe distanzieren und zurückziehen können, aber ebenso die Chance zu einem Gespräch unter vier Augen, zu einer Begegnung von Angesicht zu Angesicht haben.“⁴⁰⁵

In der herkömmlichen Schulstube ist es daher schwierig, den Erziehenden in ein intimes Gespräch mit seinem Zu-Erziehenden kommen zu lassen. Hier kann überlegt werden, ob die Internet-Kommunikation eine ergänzende und erweiternde pädagogische Begegnungsgelegenheit bieten könnte, da man, wie zuvor bereits erläutert, durch die neuartigen vielseitigen Kontaktformen des Internet einen höchst persönlichen Kontakt mit seinem Gesprächspartner eingehen kann, wobei der raum-zeitlichen Beschränkung der Begegnung viel leichter als im realen Leben entgangen werden kann. Wie bereits erwähnt, führt diese durch das Internet neu entstandene Annäherungsmöglichkeit jedoch keinesfalls automatisch zur Bildung

⁴⁰⁵ B. Staudigl, *Ethik der Verantwortung*, S. 351 f.

einer ethischen Beziehung. Um im Internet die Begegnung des Von-Angesicht-zu-Angesicht, bei der das Antlitz sowie die Andersheit des Anderen nicht verloren geht, zu ermöglichen, darf man die Sensibilität für den Anderen, der nur durch Text erscheint, nicht verlieren.

Ich möchte diesbezüglich anmerken, dass die Idee einer grundlegenden Sensibilität für den Anderen, welche gemäß der Lévinasschen Auffassung von Zwischenmenschlichkeit als ethisch basierte Annäherungsweise an den Anderen interpretiert wird⁴⁰⁶, einen wichtigen und überlegenswerten Anstoß für die wissenschaftliche Reflexion über die Möglichkeit einer ethischen pädagogischen Beziehung bietet. Diese Idee impliziert, dass der Erzieher über physisches und psychisches Nähe- und Gemeinsamkeitsgefühl hinausgehend zuerst die Not des Zu-Erziehenden feinfühlig spüren und darauf antworten soll. Die Sensibilität sollte der grundlegende Ausgangspunkt bei der ethischen Annäherung an den Anderen sein, und als immer zu bewahrende Tugend gelten, nicht nur für die direkte Begegnung, sondern auch für die medialisierte Internet-Kommunikation: Als Erziehender soll ich immer auf die Aufforderung des Antlitzes des Kindes aufmerksam sein, egal ob ich eine leibliche Sphäre mit dem Zu-Erziehenden teile oder nicht, weil ich dem Anderen bzw. dem Zu-Erziehenden nicht nur im realen Leben, sondern auch im Cyberspace durch meine Antwort auf seine Not helfen, ihn trösten, ihn aber auch – ob absichtlich oder nicht – durch mein Abwenden und Ignorieren verletzen kann.

⁴⁰⁶ Siehe E. Lévinas, *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht* (Kapitel III: Sensibilität und Nähe).

Literaturverzeichnis

Althoff, W., *Lost in Cyberspace? Möglichkeiten Sozialer Arbeit mit dem Internet*. Münster/Hamburg 2000.

Baacke, D., *Die Zukunft der Erziehung*. Präsentation an der Veranstaltung „Digital Kids“ im August 1996.
[http://agora.unige.ch/sfib/interface/archiv/4_96/if_baacke.html] (26. 10. 2006)

Baacke, D., Internet und Jugend. Ersetzen des Erziehungs-Paradigmas durch das Dialog-Paradigma. S.26-36. In: D. Baacke, D. Dorothee (Hg.), *Neue Medien – Neue Gesellschaft?* Bielefeld 1997.

Baacke, D., Cyberdemokratie im globalen Netz oder Zur Bodenhaftung der Lebenswelt. In: *Medien und Erziehung*, 42(1998)2, S. 75-80.

Baacke, D., Im Datennetz, Medienkompetenz (nicht nur) für Kinder und Jugendliche als pädagogische Herausforderung. S. 14-28. In: D. Baacke, J. Lauffer, M. Thomsen (Hg.), *Ins Netz gegangen*. Bielefeld 1999.

Baacke, D., Sprachlose Bürger? Medienkompetenz als zentrales Ziel von Medienpädagogik Öffentlich. S. 231-243. In: W. Wolfgang (Hg.), *Öffentlichkeit und Kommunikationskultur*. Münster 2005.

Barlow, P., *A Declaration of the Independence of Cyberspace*.
[<http://www.eff.org/~barlow/Declaration-Final.html>] (24. 10. 2004)

Baudrillard, J., der Xerox und das Unendliche. S. 274-280. In: F. Rötzer (Hg.), *Cyberspace*. München 1993.

Bauer, W., Demokratie online. Politische Öffentlichkeiten im Zeitalter des Internet. S. 289-317. In: W. Marotzki, D.M. Meister, U. Sander (Hg.), *Zum Bildungswert des Internet*. Opladen 2000.

Bernasconi, R., Wer ist der Dritte? Überkreuzung von Ethik und Politik bei Lévinas. S. 87-110. In: B. Waldenfels, I. Därmann (Hg.), *Der Anspruch des Anderen. Perspektive phänomenologischer Ethik*. München 1998.

Bolter, J. D. Das Internet in der Geschichte der Technologien des Schreibens. S.37-55. In: S. Münker, A. Roesler (Hg.), *Mythos Internet*. Frankfurt a.M. 1997.

Capurro, R., FACE-TO-FACE oder INTERFACE? Möglichkeiten und Grenzen der Beratung per Internet. Vortrag im Rahmen der Tagung *Ethik und Menschenbild der Sozialen Arbeit* an der Fachhochschule

Ostfriesland, Fachbereich Sozialwesen. [[http:// www.capurro.de](http://www.capurro.de)] (20. 12. 2005)

Cohen, R., Ethics and Cybernetics: Levinasian reflections. In: *Ethics and Information Technology*, 2(2000), S. 27-35.

Grøn, A., Der Aufbruch: die Wende <zum Konkreten>. In: A. Hügli, P. Lübcke (Hg.), Band 1. *Phänomenologie, Hermeneutik, Existenzphilosophie und Kritische Theorie*. Hamburg 1994.

Christl, F., Beratung im Internet. S.101-116. In: L. Janssen(Hg.), *Auf der virtuellen Couch, Selbsthilfe, Beratung und Therapie im Internet*. Bonn 1998.

Culemann, A., Chance und Grenzen der Onlineberatung für Jungenmenschen. In: *Wege zum Menschen*, 54(2002), S.20-36.

Dilthey, W., Pädagogik. *Geschichte und Grundlinien des Systems*. 3. unverändert. Aufl., Göttingen 1961.

Döring, N., Kommunikation im Internet. Neun theoretische Ansätze. S. 345-378. In: B. Batinic (Hg.), *Internet für Psychologen*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Göttingen/Bern 2000.

Döring, N., Lernen und Lehren im Netz. S.443-478. In: B. Batinic (Hg.), *Internet für Psychologen*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Göttingen/Bern 2000.

[<http://www.nicola-doering.de/publications/doering-lernen-und-lehren-im-internet-2000.pdf>] (01. 01. 2007)

Döring, N., *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Göttingen/Bern 2003.

Döring, N., Zwischenmenschliche Nähe im Internet. S. 37-46. In: D. Glaap, J. Ertelt (Hg.), *Konnekt. Das Medienpaket*. Remscheid 1999.

Döring, N., Selbsthilfe, Beratung und Therapie im Internet, S. 509-547. In: B. Batinic (Hg.), *Internet für Psychologen*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Göttingen/Bern 2000.

Dreyfus, H., *On Internet (Thinking in action)*. London 2001.

Dungs, S., *Anerkennung des Anderen im Zeitalter der Mediatisierung*. Sozialphilosophische und sozialarbeitswissenschaftliche Studien im Ausgang von Hegel, Lévinas, Butler, Žižek. Hamburg 2006.

Düsing, E., *Intersubjektivität und Selbstbewusstsein*. Behavioristische, phänomenologische und idealistische Begründungstheorien bei Mead, Schütz, Fichte und Hegel. Köln 1986.

Düx, S., *Internet, Gesellschaft und Pädagogik*. Computernetze als Herausforderung für Jugendarbeit und Schule in Theorie und Praxis. Erlangen 2000.

Esposito, E., Interaktion, Interaktivität und die Personalisierung der Massenmedien. In: *Soziale Systeme*, 1(1995)2, S. 225-260.

Esterbauer, R., Gott im Cyberspace. Zu religiösen Aspekten neuer Medien. S. 115-134. In: A. Kolb, R. Esterbauer, H.-W. Ruckebauer (Hg.), *Cyberethik. Verantwortung in der digital vernetzten Welt*. Stuttgart 1998.

Fasching, T., *Internet und Pädagogik*. Kommunikation, Bildung und Lernen im Netz. München 1997.

Fix, T., *Generation @ im Chat*: Hintergrund und explorative Motivstudie zur jugendlichen Netzkommunikation. Erlangen 2001.

Flusser, V., *Ins Universum der technischen Bilder*. Göttingen 1992.

Feierabend, S., Klingler, W., Medien- und Themeninteressen Jugendlicher. Ergebnisse der JIM-Studie 2001 zum Medienumgang Zwölf- bis 19-jähriger. In: *Media Perspektiven*, 1(2002), S. 9-21.

Gebhardt C., *Brief und E-mail als Medium von Beratung und Therapie*. Analyse der Brief und E-mail von Ratsuchenden Menschen mit außergewöhnlichen Erfahrungen. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Freiburg: Psychologisches Institut der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.

Geulen, D., Sozialisation in einer computerisierten Welt. Ein Diskussionsbeitrag. In : *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 5(1985)2, S . 255-269.

Giesecke, H., *Die pädagogische Beziehung, Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. Weinheim/München 1999.

Götz, N., *Aufgefangen im Netz*. Psychosoziale Beratung im Internet. Eine qualitative Studie mit Jugendlichen im Online- Interview. München 2003.

Graham, G., *The Internet*. A philosophical inquiry. New York 1999.

Harmon, A., On-Line Thoughts on Off-Line Killing. In: *The New York Times* (30.04.1998)

Heidegger, M., *Sein und Zeit*. 15. Auflage, Tübingen 1979.

Heim, M., *The Metaphysics of Virtual Reality*. Oxford/New York 1993.

Herrmann, J., Vom Himmel in den Hypertext. Die religiöse Dimension des Cyberspace. In: *Medien praktisch*, 2(1998), S. 32-34.

Hinsch, R., Schneider, C., *Psychologische und Sozialpädagogische Beratung nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) im Internet - Onlineberatung -*. Evaluationsstudie zum Modellprojekt von Beratung & Lebenshilfe e.V. Berlin, erschienen in der Reihe Arbeitsberichte des Instituts für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung (IFK) an der Universität Potsdam. 2002.

Horn, S., *Cyberville*. Clicks, Culture, and the Creation of an Online Town. New York 1998.

Husserl, E., *Cartesianische Meditationen*. Hamburg 1995.

Introna, L., *'The face and the interface: thinking with Lévinas on ethics and justice in an electronically mediated world'*, Lancaster University Management School. 2003
[<http://www.lums.lancs.ac.uk/publications/viewpdf/000237/>] (04. 11. 2004)

Janssen, L., Auf der virtuellen Couch. Selbsthilfe, Beratung und Therapie im Internet. S.11-25. In: L. Janssen (Hg.), *Auf der virtuellen Couch*. Selbsthilfe, Beratung und Therapie im Internet. Bonn 1998.

Joppien, H.J., *Pädagogische Interaktion*. Modernistische Leerform oder Programmwort einer neuen Erziehung. Studien zu Konzeptionen des erzieherischen Verhältnisses. Bad Heilbrunn 1981.

Kammerl, R., Medienbezogene moralische Orientierungen Jugendlicher unter dem Blickwinkel einer medienpädagogischen Diskursethik. Überlegungen zu medienethischen Fragestellungen am Beispiel internetbasierter Kommunikation Jugendlicher. S.167- 184. In: B. Bachmair, P. Diepold, C. de Witt (Hg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 3*. Opladen 2003.

Kamper, D., *Zur Soziologie der Imagination*. München 1986.

Kellner, D., Die erste Cybergeneration. In: SPoKK (Hg.), *Kursbuch Jugend- Kult Kultur*. Mannheim 1997.

Kingma, R., Beratung am Bildschirm: Die Renaissance der Sorgentanten – oder ein neuer Weg seriöser Beratung. In: *Pro Familia Magazin*, 2(2002), S. 23-25.

Kluge, N., *Das pädagogische Verhältnis*. Darmstadt 1973.

Kobbeloer, M., *Internethandbuch für Erzieherinnen und Erzieher*. Einstieg, Ausbildung und berufliche Praxis. Berlin 2002.

Konrad, L., Eine Welt ist nicht genug. In: *Telepolis*.
[<http://www.heise.de/tp/r4/artikel/12/12980/1.html>] (17. 08. 2002)

Koziol, K., Leben unter Vorbehalt? Anmerkungen zur Netzkommunikation. In: *forum medienethik*, 2 (2000), S. 13-24.

Krämer, S., Das Medium als Spur und als Apparat. S. 73-94. In: S. Krämer (Hg.), *Medien-Computer-Realität*. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt a.M. 1998.

Krämer, S., Subjektivität und neue Medien. Ein Kommentar zur Interaktivität. S. 102-116. In: W. Marotzki, M. Sandbothe (Hg.), *Subjektivität und Öffentlichkeit*. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten. Köln 2000.

Kraut, R., Patterson, M., Internet Paradox: A Social Technology that Reduces Social Involvement and Psychological Well-being? In: *American psychologist*, 53(1998)9, S.1017-31.

Krawani, W.N., *Emmanuel Lévinas: Denker des Anderen*. München 1992.

Kron, F.W., Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Interaktion. In: *Zeitschrift Pädagogische Rundschau*, 40(1998), S. 545-558.

Krotz, F., Anonymität als Chance und Glaubwürdigkeit als Problem. In: P. Rössler, W. Wirth (Hg.), *Glaubwürdigkeit im Internet*. München 1999.

Kuntz-Brunner, R., Verfahren: virtuelle Beratung. In: *Pro Familia Magazin*, 4(2000), S. 18-19.

Lévinas, E., *Die Spur des Anderen*. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg/München 1983.

Lévinas, E., *Die Zeit und der Andere*. Hamburg 1984.

Lévinas, E., Transzendenz und Verstehen. In: K. Michalski (Hg.), *Der Mensch in den modernen Wissenschaften*. Stuttgart 1985.

- Lévinas, E., *Ethik und Unendliches*. Gespräche mit Philippe Nemo. Graz/Wien 1986.
- Lévinas, E., *Totalität und Unendlichkeit*. Versuch über die Exteriorität. München 1987.
- Lévinas, E., *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*. Freiburg/München 1992.
- Lévinas, E., *Schwierige Freiheit*. Versuch über das Judentum. Frankfurt a.M. 1996.
- Lévinas, E., *Vom sein zum Seienden*. Freiburg/München 1997.
- Levy, P., *Cyberculture*. Minneapolis/London 2001.
- Lévy, P., *Die kollektive Intelligenz*. Für eine Anthropologie des Cyberspace. Aus dem Französischen von Ingrid Fischer-Schreiber Bollmann. Mannheim 1997.
- Lévy, P.; Authier, M., *Les Arbres des connaissance*, La Découverte. Paris 1992.
- Levy, P., Cyberkultur. In: *Telepolis*.
[<http://www.heise.de/tp/r4/artikel/2/2044/2.html>] (23. 07. 1996)
- Lippitz, W., Das Antlitz und der Leib des Anderen. Aspekte der Sozialität zwischen Heterogenität und Generalität S. 291-310. In: *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*. Weinheim 1993.
- Löchel, E., Zur psychischen Bedeutung 'virtueller' Welten. In: *Wege zum Menschen*, 54 (2002) 1, S. 2-20.
- Marotzki, W., *Bildungstheorie und neue Medien*. Univ. Rostock 2003.
- Marotzki, W., Zukunftsdimension von Bildung im neuen öffentlichen Raum. S.233-258. In: W. Marotzki, D.M. Meister, U. Sander (Hg.), *Zum Bildungswert des Internet*. Opladen 2000.
- Masschelein, J., Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. In K. Meyer-Drawe (Hg.), *Pädagogik und Ethik*. Weinheim 1992.
- MeckKenna, K.Y.A., Bargh, J.A., Coming out in the age of the Internet: Identity "demarginalization" through virtual group participation. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998, 75(3), S. 681-694.

Meder, N., Wissen und Bildung im Internet – in der Tiefe des semantischen Raumes. In: W. Marotzki, D.M. Meister, U. Sander (Hg.), *Zum Bildungswert des Internet*. Opladen 2000.

Moser, H., Neue mediale, "virtuelle" Realitäten. Ein pädagogisches Manifest. In: *Zeitschrift für Medienpädagogik*, 97(3), S. 10-15.

Neuenhausen, B., *Bildung in der Digitale*. Eine Untersuchung der Bildungsrelevanz virtueller Welten.
[<http://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-2307/307.pdf>] (02. 02. 2007)

Nietzsche, F., Geschichte der griechischen Literatur. In: C. Giorgio, M.azzino (Hg.), *Kritische Gesamtausgabe*. Berlin/New York 1995. 1967ff, II. Abteilung, Fünfter Band: Vorlesungsaufzeichnungen (WS 1874/75 - WS 1878/79), S. 1-353.

Nohl, H., *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. 5. unveränderte Auflage, Frankfurt a.M. 1961.

Nohl, H., *Pädagogik aus dreißig Jahren*. Frankfurt, a.M. 1949.

Orthmann, C., Jugendliche im Chat. Spaß bei der computervermittelten Kommunikation. S. 107-124. In: J. Bug, M. Karmasin (Hg.), *Telekommunikation und Jugendkultur*. Wiesbaden 2003.

Paschen, H., www.Sextra.de. E-Mailberatung zur Sexualität, Partnerschaft und Verhütung im Internet – ein niederschwelliges Angebot von Pro Familia für Jugendliche und (junge) Erwachsene. S. 14-16. In: Infodienst Sucht der Landesstelle gegen Suchtgefahren für Schleswig-Holstein. 2000.

Raupach, Melanie/ Raupach, Matthias, Dialogische Sichtweisen der Begegnung mit neurodegenerativ erkrankten Kindern und Jugendlichen. Eine Annäherung mit Hilfe leibphänomenologischer Ansätze und der Philosophie Lévinas. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11(2000), S. 453-461.

Rheingold, H., *Virtuelle Gemeinschaft*. Soziale Beziehungen im Zeitalter des Computers. Bonn 1994.

Röll, F.J., Internet und Jugendkultur. S. 33-36. In: D. Glaap, J. Ertelt (Hg.), *Konnekt*. Das Medienpaket. Remscheid 1999.

Sacher, W., Schule und Internet: Informations- und Wissensmanagement als zeitgemäße Beildungsaufgabe. S. 97-113. In: W. Marotzki, D.M. Meister, U. Sander (Hg.), *Zum Bildungswert des Internet*. Opladen 2000.

Sandbothe, M., Bild, Sprache und Schrift im Zeitalter des Internet. S. 421-428. In: H. Christoph, P. Hans (Hg.), *Cognitio Humana*. Dynamik des Wissens und der Werte, Akten des XVII. Deutschen Kongresses für Philosophie, Workshopbeiträge Bd. I, Leipzig 1996. [<http://www.sandbothe.net/39.html>] (04. 11. 2004)

Sandbothe, M., Pragmatische Medienphilosophie und das Internet. S.82-101. In: W. Marotzki, M. Sandbothe (Hg.), *Subjektivität und Öffentlichkeit*. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten. Köln 2000. [<http://www.sandbothe.net/>]. (06. 11. 2004)

Sandkühler, H.J. (Hg.), *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*. Band 3, Hamburg 1990.

Schachtner, Ch., Netfeelings. Das Emotionale in der computergestützten Kommunikation. S. 216-235. In: W. Marotzki, M. Sandbothe (Hg.), *Subjektivität und Öffentlichkeit*. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten. Köln 2000.

Schäfer A., Wimmer, M.K., Fremde Kinder. In: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 74 (1998)3, S. 307-319.

Schäfer, K.H., Emanzipatorische und kommunikative Didaktik. In: ders./K. Schaller (Hg.), *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Heidelberg 1971.

Schaffmann, C., Hilfe aus dem Internet: Hunderte von Anfragen bei BKE-Projekt (Bundeskonzferenz-Erziehungsberatungsstellen) für Online-Beratung. In: *Report Psychologie*, 9(2001), S. 515-517.

Schaller, K., Was ist eigentlich die Pädagogik der Kommunikation? In: *Westermanns pädagogische Beiträge*, 32(1980)9, S. 368-373.

Schaller, K., Die pädagogische Atmosphäre in einer Pädagogik der Kommunikation. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 61(1985)2, S. 227-241.

Schaller, K., Über das Verhältnis von Pädagogik und Politik in der Pädagogik der Kommunikation. In: *Bildung und Erziehung* (Köln), 44(1991)1, S. 87-99.

Schindler, W., Netzkultur in der Jugendarbeit braucht Gestaltung. Zur Konzipierung eines neuen Handlungsfeldes in der Jugendarbeit. In: *Deutsche Jugend*, 45(1997)10, S. 423-429.

Schmidt, A.P., *Endo-Management* - Entrepreneurship im Interface des World Wide Web.

[<http://www.wissensnavigator.com/interface4/management/endo-management/buch/hab32.pdf>] (12.12.2006)

Schöppe, A., Wolz, E., Der virtuelle Rat: E-Mail-Beratung im Internet – Ein Modellprojekt gefördert durch die BZgA. S.123-139. In: BZaG (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung) (Hg.), *Wissenschaftliche Grundlagen*, Teil 2: Jugendliche. Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung. Band 13.2, Köln 1999.

Schütz, A., The Problem of Transcendental Intersubjectivity in Husserl. In: *Collected Paper III. Studies in Phenomenological Philosophy*. Edited by I. Schutz, introduced by A. Gurwitsch. Den Haag 1975.

Stanislaw, L., Bewusste und unbewusste Illusionen. Rauschgift, virtuelle Realität, Künstliche Intelligenz und das Internet. In: *Telepolis*, [<http://www.heise.de/tp/r4/artikel/8/8478/1.html>] (03.08.2000)

Staudigl, B., *Ethik der Verantwortung*. Die Philosophie Emmanuel Lévinas' als Herausforderung für die Verantwortungsdiskussion und Impuls für die pädagogische Verantwortung. Würzburg 1999.

Stenslie, S., Body surf & Meat sport. In: *Telepolis*, [<http://www.heise.de/tp/r4/artikel/2/2051/2.html>] (16.09.1999)

Strasser, S., *The Idea of Dialogal Phenomenology*. Pittsburgh 1969.

Studie von der *JIM-Studie 2002*

Stumpp, G., Lösungsorientierte Beratung im Internet. S. 63-76. In: K. Menne, A. Hundsalz (Hg.), *Jahres Buch für Erziehungsberatung*. Band 4, Weinheim/München 2001.

Taureck, B.H.F., *Emmanuel Lévinas zur Einführung*. Hamburg 1997.

Thöny, G., Der Erzieher oder die führende und bildende Kraft. Die Bedeutung des Erziehers in der Pädagogik von Nohl. In: *Pädagogische Rundschau*, 44(1990), S. 181-192.

Turkle, S., *Leben im Netz Identität in Zeiten des Internet*. Hamburg 1999.

Utz, S., *Soziale Identifikation mit virtuellen Gemeinschaften*. Bedingungen und Konsequenzen. Lengerich 1999.

Wallace, P.M., *The psychology of the Internet*. Cambridge Univ. 1999.

Walther, J.B., Burgoon, J.K., Relational communication on computer-mediated interaction. In: *Human Communication Research*, 19(1992), S. 50-88.

Walther, J.B., Anderson, D.W., Park, D.W., Interpersonal effects in computer-mediated interaction. In: *Communication Research*, 21(1994), S. 460-487.

Walther, J.B., Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. In: *Communication Research*, 23(1996), S. 1-43.

Walther, J.B., Group and interpersonal effects in international computer-mediated collaboration. In: *Human Communication Research*, 23(1997), S. 342-369.

Warsitz, P., Die verfehlt Begegnung mit dem Anderen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(1999)3, S. 373-385.

Wehner, J., Medien als Kommunikationspartner. S. 125-149. In: L. Gräf, M. Krajewski (Hg.), *Soziologie des Internet*. Handeln im elektronischen Web-Werk. Frankfurt/New York 1997.

Wimmer, M.K., Die Frage des Anderen. S. 114-140. In: Ch. Wolf (Hg.), *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. Weinheim/Basel 1994.

Wimmer, M.K., Intentionalität und Unentscheidbarkeit. Andere als Problem der Moderne. S. 59-85. In: J. Masschelein, M.K. Wimmer (Hg.), *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit*. Randgänge der Pädagogik. Sank Augustin 1996.

Wimmer, M.K., *Der Andere und die Sprache*. Berlin 1988.

Wimmer, M.K., Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz. S. 151-180. In: K. Mayer-Drawe(Hg.), *Pädagogik und Ethik*. Weinheim 1992.

Žižek, S., Brisanz des christlichen Erbes. In: *Information Philosophie*, 1(2001), S. 7-17. [www.information-philosophie.de/philosophie] (27.12.2006)

Lebenslauf

14. 04. 1967 in Seoul / Korea geboren
- 1983 – 1986 Oberschule Younghun in Seoul
- 1987 – 1991 Sung Kyun Kwan University in Seoul (B.A.)
- 1991 – 1994 Sookmyung Women's University in Seoul (M.A.)
- 1996 - Studium an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf