
5 Die Gestalt aller folgenden Texte ist im Original belassen. Die Rechtschreibung wurde behutsam neueren Regeln angepasst. Ich danke Katja Röpnack und Sophia Zedlitz für die gewissenhafte Textbearbeitung und -korrektur sowie für die Erstellung des Registers.

2.1 Prolegomena zu einer „existenzialkritischen“ Pädagogik

I.

Geht man von der daseinsanalytischen Prämisse aus, dass der Mensch dasjenige Wesen sei, das sich in seinem Sein ausdrücklich zum Sein verhalte, und folgt man der Explikation des menschlichen Seinsverhältnisses in existenziellen und koexistenziellen Grundphänomenen, dann stellt sich für denjenigen, der die ontologische Beschreibung der Grundphänomene nicht als „ontologischen Positivismus“ ansehen möchte, die Frage nach den „normativen“ und „orientierenden“ Implikationen der analytisch aufgedeckten Grundstrukturen von Dasein. Denn der Verzicht auf diese Anfrage könnte in der Tat die existenzialen und koexistenzialen Strukturen des Daseins in der Spannung von Selbstsein und Mitsein dem Vorwurf ausliefern, geschichts- und wirklichkeitsfremd zu sein – oder sogar dem Vorwurf, als Immunisierungstrategien für vor-kritisches Bewusstsein zu dienen. Vor allem die praktischen Handlungswissenschaften im Unterschied zu den technischen, also die Wissenschaften, die auf eine Orientierung und nicht nur auf eine Instrumentierung des Handelns zielen, werden die reine Feststellung, dass der Mensch existenzial, mithin gleichursprünglich mit seinem Dasein durch Vernunft, Freiheit, Sprache, Leiblichkeit und Geschichtlichkeit bestimmt sei, und dass er koexistierend je schon auf den anderen als Arbeitenden, Herrschenden, Liebenden, Spielenden und Sterbenden bezogen sei – vor allem also die praktischen Handlungswissenschaften werden diese existenzialphänomenologische Analytik auf ihre Orientierungsimplicate hin befragen und aus der Intention ihrer Aufgabe nach Aufklärung drängen.

Die Pädagogik ist nun eine praktische und nicht nur technische Handlungswissenschaft. Und sofern es ihr auch und sogar „wesentlich“ um ethische Ziel-

orientierungen geht (und nicht nur um die Rezeption und Transmission sozialer Verkehrsregeln) wird sie im Hinblick auf eine existenzialphänomenologische Daseinsanalyse auch an deren möglichem ethisch-normativen Gehalt interessiert sein. Nun hat eine derartige Analyse, zumindest in Martin Heideggers Denkbahn, keine Ethik vorgelegt – ja, sie hat sich sogar zu ethischen Fragen, vorzüglich zu Fragen einer Wertethik, recht spröde verhalten, und zwar mit dem Hinweis, dass Werte als „Produkte“ von Bewertungen den „Sachen selbst“ Gewalt antun würden. Es ist, grob gesagt, der latente oder manifeste Subjektivismus der Wertethiken, der bei Heidegger zu einer tiefsitzenden Skepsis gegenüber der Reichweite wertphilosophischer Erwägungen führte. Die „Sachen selbst“, das Ur- und Kernprogramm der Phänomenologie, scheinen gefährdet zu sein, wenn es nicht gelingt, die „Sachen“ von ihnen angehefteten „Werten“ freizuhalten.

Nun hat auch die über Heidegger hinausführende Daseinsanalytik Eugen Finks – und von ihr soll hier die Rede sein – eine positiv-strukturelle Intention. Sie will primär zeigen, was Dasein *ist*, in welchen Bahnen es sich auslegt, wie es in Grundphänomenen seinen Weltbezug einrichtet, – sie will aber nicht zeigen, was Dasein sein *soll*. Doch die geläufige Differenz zwischen „Sein“ und „Sollen“, deren Unüberbrückbarkeit zu behaupten zum Selbstverständnis empirisch-analytischer Wissenschaft gehört, ist im Rahmen einer philosophischen Daseinsanalyse nicht in gleicher Weise zwingend wie im Horizont wissenschaftsmethodologischer Basisentscheidungen. Denn philosophische Daseinsanalytik als Selbstausslegung des Daseins in seiner Totalität hat im durchgeführten Entwurf einen Vorgriff auf die mögliche Ganzheit von Existenz und Koexistenz. Ihre Analyse-Ergebnisse sind nicht faktoriell und partiell, sondern „umfassend“, indem sie angeben, wie Dasein überhaupt konstituiert ist und konstituiert wird. In diesen Anspruch ist gleichsam ein „kritischer Effekt“ mit eingebaut, der sich in dem Augenblick zeigt, in dem man von der philosophischen Fundamentalanalyse hinüberblendet auf die „konkrete Lebenswelt“. Dann nämlich werden die faktischen Reduktionen und Monopolisierungen deutlich, die die „Erfüllung“ von Existenz und Koexistenz einschränken. Insofern lässt sich durchaus von einer fundamentalen Orientierungsfunktion existenzialer Analytik in anthropologischer Hinsicht sprechen – selbst wenn diese nicht intendiert ist. Anders gesagt: Das analysierte Seins- und Selbstverhältnis des Menschen ist in Sollensansprüche „übersetzbar“, und zwar im Vorblick auf eine „optimale“ Entfaltung von Dasein. Den Kern der Sollensansprüche kann man mit dem Begriff des „anthropologischen Memorandums“ bezeichnen, der an die Mehrdimensionalität des menschlichen Selbst- und Weltbezugs „erinnert“. Dieser Hinweis wird jedoch dem praktischen Pädagogen noch erheblich zu abstrakt erscheinen. Der Mensch soll in der Mannigfaltigkeit der Bezüge sein, was er ist. Diese Grundformel des anthropologischen Memorandums ist selbst für denjenigen,

der sie nicht als Tautologie abtut, kaum mehr als ein „humanistisches Signal“. Die Orientierung existenzieller und koexistenzieller Praxis, auf deren Vermittlung sich der Pädagoge verstehen soll, bedarf schon deutlicherer Hinweise. Diese sind indes auf dem Boden der Existenzialanalyse auch zu gewinnen. Dann nämlich, wenn man die existenziale Struktur von Dasein auf ihre *lebensmäßige* Erfüllung hin befragt. Das bedeutet die existenzialkritische Rückkehr von der Ebene der Analytik auf den Boden transparent gewordener Faktizität.

II.

Die Frage lautet jetzt: Welches sind mögliche ethisch-praktische Implikationen existenzialer und koexistenzialer Daseinserfüllung? Diese Frage zielt auf die Prinzipien und Standards, die den Strukturmomenten des Daseins zugeordnet werden müssten unter Bedingungen praktischen Daseinsvollzugs. Beginnt man mit der existenzialen Struktur von Dasein und hier mit dem Existenzial der Vernunft, so lässt sich sagen, dass die ethische Maxime des Vernunftgebrauchs sicherlich in der *Umsicht* ein wesentliches Moment hat. Umsichtiger Vernunftgebrauch ist am leichtesten an seinem Gegensatz zu erläutern, nämlich am dogmatischen Vernunftgebrauch, der das gesamte Geschick der Argumentation darauf verwendet, Behauptungen, Thesen und Ideologeme zu verteidigen, ohne deren eigene Vernünftigkeit zu prüfen. Der umsichtslose Vernunftgebrauch ist am Ende ohne Selbstkritik und irrational. Er ist unmenschlich im vielfachen Sinne möglicher Tyrannei. Nur das Ethos der Umsicht bringt die Prüfungsmodalitäten ins Spiel, die Zweifel, welche Vernunft am theoretischen und praktischen Dogmatismus hindern.

Hat das „Praktischwerden“ des Vernunftexistenzials in der sachgerechten und mitmenschlichen Umsicht ein entscheidendes ethisches Moment, so die Freiheitspraxis bekanntlich in der *Toleranz*. Denn es gibt auch einen lebensgefährlichen Dogmatismus der Freiheit, in dem sie zur Quelle extremer Ungerechtigkeit wird – so etwa in der Selbstbestimmung auf Kosten der Selbstbestimmung anderer. Der Dogmatismus gewalthaft sich durchsetzender Freiheit hat sein Pendant in der Gleichgültigkeit, die, als Toleranz ausgegeben, nichts anderes ist als mitleidloser Hochmut und Zynismus, der nicht einmal mehr mit der praktischen Freiheit anderer rechnet, weil er sie für konsequenzlos hält. Wirkliche Toleranz jedoch ist weder dogmatisch noch zynisch-bequem, sie meint vielmehr das Sich-aussetzen-Können, die elementare Konfliktfähigkeit auf dem Grunde des gemeinsam erfahrenen Problems des riskanten Umgangs mit Freiheit, die immer auch die Möglichkeit hat, sich im anderen zu vernichten. Selbst der egoistische Genuss der Freiheit hängt noch davon ab, die Unfreiheit der anderen nur als machtmäßige Stilllegung der Freiheitspraxis, nicht aber als deren Auflösung zu betrachten. Der Tyrann versklavt sich mit dem Sklaven – nur: er durchschaut diesen dialektischen Zusam-

menhang nicht. Und so wird er auch der Toleranz nicht fähig sein, die die konkrete Bedingung praktischer Erfüllung des Freiheitsexistenzials ist.

Die existenziale Praxis der Sprachlichkeit, der Vollzug der sprachlichen Verfasstheit des Menschentums hat ein bedeutendes ethisches Orientierungselement in der *Achtsamkeit*. Auch hier müssen Stichworte genügen: Achtsamkeit ist das Hören-Können in der Sprache ebenso wie das Hören-Können *auf* die Sprache. Die Achtsamkeit des Sprachgebrauchs steht daher gegen die Mediatisierung der Sprache zum Zwecke der Indoktrination und Manipulation. Sie realisiert sich im dialogischen Verbund von Sprechen und Hören; sie ist die verantwortete Praxis des Dialogs unterhalb aller sprachpragmatischen Verwendungszusammenhänge, aber auch *in* ihnen. Und in der sprachethischen Achtsamkeit, und zwar auch über die Zeiten hinweg, wird konkrete menschliche Existenz ihrer Eigentümlichkeit – aber auch der Eigentümlichkeit des anderen – inne. Sprache ist die intensivste und freieste Form menschlicher Selbstvermittlung, wenn sie dem Ethos der Achtsamkeit folgt und immer bereit ist, die „Schallmauern“ des Geredes zu durchbrechen.

Entspricht der wesenhaften Sprachpraxis das Ethos der Achtsamkeit, so der Geschichtlichkeit das Ethos der *Gelassenheit*. Gelassenheit hat nichts zu tun mit Verzicht und Gleichgültigkeit und noch weniger mit antrainierter sozialer Stumpfheit. Der Praxis der Gelassenheit eignet durchaus eine eigentümliche Militanz: die Militanz des Stehvermögens. Ihre Quelle allerdings hat die Gelassenheit in der Einsicht, dass der geschichtliche Charakter menschlicher Existenz – ihr endliches Verzeitigtsein – jedes absolute Recht an Menschen und Dingen zutiefst in Frage stellt. Gelassenheit ist daher weniger ein Erdulden der Andersheit des anderen und der Dinge als vielmehr deren „Annahme“ aus der Einsicht in die geschichtlich gestiftete Solidarität endlicher Lebensgemeinschaften. Sie steht am nächsten der Weisheit, die nicht der Überlegenheit entstammt, sondern der fundamentalen Gleichheit der Menschen in ihrer Geschichtlichkeit.

Es bleibt noch die Frage nach der existenziellen Praxis menschlicher Leiblichkeit und ihrem eigentümlichen Ethos. Eines seiner entscheidenden Momente liegt sicherlich im Prinzip der *Unversehrtheit*. Das Verhältnis zum eigenen und fremden Leib – zur Inkarniertheit von Freiheit, Sprache, Vernunft, Zeitbewusstsein – wird davon ausgehen müssen, dass der menschliche Leib das wesentliche Medium des Weltbezugs ist und dass die Erhaltung seiner Unversehrtheit mehr meint als motorische Tüchtigkeit und Fitness. Denn Dasein als existierende Leiblichkeit schließt „Geistigkeit“ mit ein und nicht aus. Anders formuliert: Der menschliche Geist ist nicht „im“ Leib wie in einer ungeeigneten Hülle. Vielmehr existiert der Mensch nur als Leibwesen geistig. In dieser Perspektive wird das Ethos der Unversehrtheit gebrochen, wenn etwa der Leib nur als Träger von Produktionskapazität verstanden und der Leibcharakter als vielfältig differenziertes Weltorgan unterschlagen wird.

III.

Die knapp angezeigten ethischen Implikationen der *existenzialen* menschlichen Verfassung – Umsicht, Toleranz, Achtsamkeit, Gelassenheit und Unversehrtheit – akzentuieren Existenz aus der Optik der Personalität, so aber, dass permanent das Mitsein, über das sich Personalität vermittelt und konstituiert, mit „aufscheint“. Der Blick auf die ethischen Sinn-Elemente der *koexistenzialen* Struktur von Dasein und seiner Praxis setzt zwar einen anderen Akzent, darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass ein Verflechtungszusammenhang besteht – ein wechselseitiger Fundierungszusammenhang – zwischen den personalen und sozialen Perspektiven. Wird dieser Verflechtungszusammenhang aus heuristischen und analytischen Gründen ausgeblendet, so lässt sich die Frage stellen: Welches sind die ethischen Momente, die in den koexistenzialen Grundphänomenen mitgedacht werden müssen, wenn sie auf die zwischenmenschliche Praxis unter Bedingungen des anthropologischen Memorandums bezogen werden? Auch hier ist nur der Versuch einer vorläufigen Charakteristik möglich.

Zunächst also zur koexistenzialen Struktur der Arbeit: So wenig der Mensch die Existenziale erfunden hat, so wenig hat er auch die Arbeit erfunden. Sie stellt eine Ur-Befindlichkeit seines Weltaufenthaltes dar, jene Sinnbahn seines Natur- und Selbstverhältnisses, durch die er sein Leben als nothaftes Bedürfniswesen erfährt und sichert. Bereits darin zeigt sich eine „ethische Implikation“ an. Arbeit hat offensichtlich einen *tributären* Charakter. In ihr zollt der Mensch seinem Überlebenswillen den Tribut, dessen es bedarf, um in einer menschengemäßen Umwelt zu überleben. Das Ethos des Tributs bezieht sich jedoch nicht nur auf den Einzelmenschen, sondern immer auch auf die eine oder andere Form der Menschengemeinschaft, sofern die Menschen in der solidarisierenden Not der Lebensfristung je schon aufeinander bezogen sind. Das bedeutet: Die Verweigerung des solidarischen Tributs, das Ausscheren aus der materiellen Sorgepflicht, ist nicht nur eine Verletzung der „guten Sitten“, sondern die Verweigerung fundamentaler mitmenschlicher Solidarität. Wie immer auch die Arbeitspraxis im einzelnen sich gestalten mag – „primitiv“ oder „hoch differenziert“ –: Die Solidargemeinschaft der Arbeitenden konstituiert eine tributäre soziale Praxis, deren Aufgabe sich prinzipiell niemand entziehen kann.

Das koexistenziale Grundphänomen der Arbeit verweist seinerseits auf die Frage nach normativen Implikationen des Koexistenzials der Herrschaft. Auch die Verfassungsnot ist Ausdruck einer spezifisch menschlichen Weltbefindlichkeit, nämlich der Not, sich in der Weltoffenheit verfassen zu müssen, die übergreifenden Abhängigkeitsverhältnisse zu bestimmen und zu begründen und die eigentümliche Sozialgestalt des Gemeinwesens hervorzubringen. Hier kommt das Ethos der politischen und sozialen *Klugheit* zur Geltung. Klugheit jedoch ist wesensmä-

Big mehr als „politische List“. Denn der verantwortliche Umgang mit der Macht unter dem Signum des „Gemeinwohls“ ist angespannt zwischen die Fesselung und Entfesselung der Gewalt. Und so hat das Ethos der Klugheit seine Bewährung in der Errichtung fragiler Balancen und deren Sicherung vor Katastrophen. Dass das nicht immer gelingt, ist bekannt – dass es aber umso besser gelingen kann, je mehr sich soziale und politische Klugheit als Bürgertugend der *polis* etabliert, ist ebenso bekannt. Die politische Philosophie zur „klugen“ Einrichtung des Gemeinwesens und zum klugen Umgang mit Macht und Herrschaft ist reich an substantiellen und konträren Reflexionen. Doch gelingt es der sozialen Klugheit offenbar nicht, die koexistenziale Struktur der Herrschaft in eine endgültig überzeugende praktische Verfassung zu bringen, die an Zuverlässigkeit gegenüber den Betroffenen ähnlich „triftig“ und „zwingend“ wäre wie die „Verfassung“ eines Tier-Staates“. Die Imperfekteit des Menschen zeichnet sich immer auch in den Verfassungen ab, die er sich gibt, und bedroht sie schließlich auch. Sich auf diesen Sachverhalt einzustellen, ist der entscheidende Sinn politischer Klugheit auf dem Grunde des Einverständnisses, dass es kein „letztes“ Wissen über die „richtige“ Gemeinschaftsform gibt, dass aber gleichwohl menschliches Zusammenleben nur möglich ist im Rahmen einer übergreifenden, verbindenden und verbindlichen Ordnung. So ist soziale und politische Klugheit immer auf den Kompromiss angewiesen und zeigt darin ihre Stärke und nicht ihre Schwäche.

Nun sind Menschen aller geschichtlichen Zeiten es gewohnt, die Normen koexistenzialer Praxis im Bereich der arbeitsmäßigen und politischen Vergemeinschaftung aufmerksam zu beachten und zu beobachten. Weniger auffällig sind andere elementare Vergemeinschaftungsphänomene. So die Liebe, die Geschlechterneigung. Und doch ist auch sie Ausdruck und Bahn einer fundamentalen mitmenschlichen Verwiesenheit, die in der taktvollen *Hingabe* und *Annahme* ihr eigentümliches Ethos besitzt und in der Familiarität den Ort ihrer substantiellen Einung. Mit dem Prinzip der taktvollen Hingabe und Annahme steht die koexistenziale Praxis der „Geschlechterverfassung“ als eigenständiges ethisches Sinn-Phänomen neben dem tributären Ethos der Arbeit und dem Ethos politisch-sozialer Klugheit in Herrschaft ordnenden Verfassungen. Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass hier keine Zusammenhänge bestünden, die gelegentlich auch an „kategorialen Vermischungen“ ablesbar werden – etwa, wenn die Geschlechtereinung als „erste Form der Arbeitsteilung“ (Marx) bezeichnet wird. Es bedeutet auch nicht, dass die Verfassung eines Gemeinwesens ohne Aussagen sein könnte über die Ordnungen des Geschlechterbundes. Doch ist dessen institutionelle Form nicht aus dem koexistenzialen Sinn der Liebe, sondern aus der Herrschaftsordnung gedacht. Das Ethos der Klugheit mag sich auch in der sozialen Definition des Geschlechterbundes bewähren – dessen eigener „normativer“ Sinn jedoch liegt

in der hingehenden und annehmenden Intimität: in der Klugheit des Herzens und nicht in der Klugheit der Gesetzgebung. Und so ist es ebenso unrichtig, den Sozialverband der Gesellschaft zu „familiarisieren“ wie den Geschlechtsverband der Intimität und Zeugung zu „sozialisieren“. Derartige kategoriale Überblendungen mögen utopisch reizvoll sein – im Hinblick auf den eigentümlichen Sinn der koexistenzialen Grundphänomene sind sie unangemessen und auf praktischer Ebene sogar zerstörerisch. Das Ethos der Annahme und Hingabe ist nicht durch soziale Klugheit zu ersetzen ebenso wenig wie durch das Ethos der tributären Beteiligung an der Gestaltung und Erhaltung des sozialen Bedürfnissystems.

Bleiben noch die Koexistenzphänomene des Spieles und des Todes und die Frage nach ihrem je spezifischen Ethos. Zunächst zum Spiel: Wird das Spiel als unvertauschbares und unableitbares Grundphänomen menschlicher Vergemeinschaftung verstanden, wird es also primär nicht therapeutisch oder vorbereitend, übend und entlastend und in Abhängigkeit zum „Ernstfall des Lebens“ gedeutet, dann eignet auch ihm ein bestimmtes orientierendes Ethos, das hier gefasst werden soll als *Gestimmtheit*. Dieses Ethos der Gestimmtheit hat nichts zu tun mit dem Zufall wechselnder Stimmungen, ist also nicht synonym mit „jeweiliger Laune“. Vielmehr: Gestimmtheit ist der Inbegriff einer disziplinierten Bereitschaft, sich einstimmen zu können auf die Spielwelt – auf die Spieltrauer der Tragödie ebenso wie auf die Spielfreude der Clownerien und Narreteien, in denen die Vielschichtigkeit der Welt – ihre Vielgesichtigkeit – umspielt, überspielt, durchgespielt und imaginativ gedeutet wird. Schon daran kann man ermessen, dass das Ethos der Gestimmtheit tatsächlich mehr ist als die Bereitschaft, aus der herben Alltagswelt in die unbegrenzte Freiheit imaginativer Welten hinüberzuträumen. Der spielende Umgang mit Regel und Freiheit, Wahrheit und Schein, Vergessen und Konzentration ist nicht „weltfremd“, sondern erschließt eine abgründige Weltoffenheit, die selbst das scheinbar feste Gefüge der Alltagswelt noch durchmächtigt und für deren Verständnis von einer exemplarischen Symbolträchtigkeit ist. Und nur in einer besonderen „Leistung“ der Selbstlosigkeit, des Absprungs von seinem verfügbaren Sein, gewinnt der Mensch die zugleich besonnene und leidenschaftliche Gestimmtheit, die ihn auf Dissonanzen und Harmonien, auf apollinische Lichtgestalten und auf ihre Zurücknahme im dionysischen Rausch und in der Verzauberung im Weltspiel aufmerken lässt. Und in der Bereitschaft spielerischer Gestimmtheit sind die Menschen für sich und für einander bedeutsam aufgeschlossen: Ihre spielerische Selbstvermittlung zeigt sie in den Masken und hinter den Masken, zeigt sie in ihrer wesenhaften Verbundenheit als kreative Schöpfer eigener Spielwelten inmitten der Welt. Allerdings ist es nicht zu übersehen, dass die industrielle Bewirtschaftung mitmenschlichen Spiels allmählich das spieleigentümliche Ethos elementarer „Weltgestimmtheit“ im arrangierenden Kult der Sensationen und Faszinationen vernichtet.

Die koexistenziale Struktur des Todes manifestiert sich „normativ“ im Gebot der *Pietät*. Pietät ist ethische Sinnstiftung im Angesicht des Todes und im Andenken an die Toten. In der pietätvollen Achtung vor den Verstorbenen nehmen die Lebenden ihr eigenes Schicksal an – gleichsam in einer Vergemeinschaftung mit den Bürgern des „Totenreiches“. Dieser fundamentale Sinn des Ethos der Pietät kann nur einem historischen Menschentum verloren gehen, das das Sterben zur Pathologie erklärt und das die Todesfälle als statistisch berechenbare Betriebsunfälle der Gattungsgeschichte betrachtet, die als „Ersatzbedarf“ zu formulieren sind. Die Pietätlosigkeit beginnt mit der organisierten Todesverdrängung, mit der Tabuisierung des Sterbens und der Diskriminierung des Alterns durch die Fetischisierung der Jugend. Angesichts solcher Entwicklungen kann deutlich werden, wie die durchgeführte Daseinsanalyse im Vorblick auf das „Ganzseinkönnen“ von Dasein in eine anthropologische Ideologiekritik umzuschlagen vermag, die in einer reduzierten Lebenswelt von Einseitigkeiten und Vergessenheiten das Vergessene und Abgedrängte erinnert. Jedenfalls die Verdrängung und Tabuisierung des Todes, die sich vor dem Hintergrund der Daseinsanalyse abzeichnen, zerstören die tiefste und letzte Solidarität der Menschen und stürzen sie ahnungslos in eine unausdenkbare Einsamkeit. Daher ist die koexistenziale Begründung der Pietät als Ethos der Todes-Entsprechung mehr als ihre schlichte Deklaration zum „Wert“ – sie ist die Selbsterinnerung daran, dass jede Lebensgemeinschaft auch eine Todsgemeinschaft ist. Wenn aber die Pietät sich zum leeren Ritual verdünnt, stehen Menschen in Gefahr, diesen dunklen Grund aller Solidarität zu verlieren.

IV.

Die knappe Durchsprache der das personale und mitmenschliche Dasein konstituierenden Grundphänomene im Hinblick auf ihre möglichen ethischen Implikationen und auf das jeweilige Ethos, das ihnen in der Praxis entsprechen könnte, ergibt keinen systematischen und hierarchisierbaren Katalog von Werten und keinen geschlossenen Kanon von Tugenden. Die „ethischen Implikationen“ können auch nicht „logisch“ deduziert werden, sondern sie sind „Zuordnungen“ aus dem Vorblick auf das praktische „Ganzseinkönnen“ von Existenz und Koexistenz. Ein treffenderes Wort anstelle von „Zuordnung“ wäre indes „Entsprechung“ (Heidegger), weil es die Willkür der Zuordnung abstreift und auf die daseinsmäßige Evidenz der elementaren ethischen Orientierungen verweist. Im Gegensatz zur „Entsprechung“ stünde das „Versagen“ vor dem „Anspruch“ daseinsanalytisch begründeter menschlicher und mitmenschlicher „Verfassung“. Und die Dichotomie von „Entsprechen“ und „Versagen“ ließe sich schematisch etwa in folgender Weise darstellen:

Vernunft	Umsicht Dogmatismus	Arbeit	Tribut Ausbeutung
Freiheit	Toleranz Fremdbestimmung	Liebe	Hingabe/Annahme Verdinglichung
Leiblichkeit	Unversehrtheit Verkümmerung	Herrschaft	Klugheit Repression
Sprache	Achtsamkeit Manipulation	Spiel	Gestimmtheit Instrumentalisierung
Geschichtlichkeit	Gelassenheit Distanzlosigkeit	Tod	Pietät Verdrängung

Das ist nicht mehr als ein „Orientierungsrahmen“, dessen praktische Orientierungsfunktion allerdings nicht zu bezweifeln ist. Und man kann auch sagen – die pädagogische „Anfrage“ betreffend –, dass hier einige Erziehungsziele vorgestellt werden, die daseinsanalytisch „legitimiert“ sind und die sich „zeitkritisch“ bewähren. Der umsichtige Gebrauch der Vernunft hat seine zeitkritische Begründung in der positivistischen „Instrumentalisierung“ und „Halbierung“ der Vernunft; der recht verstandene tolerante Umgang mit Freiheit ist zeitkritisch motiviert im Dogmatismus politischer Heilslehren; auf die Unversehrtheit der Leiblichkeit muss verwiesen werden, wenn die Verdinglichung des Leibes zum Hochleistungsgerät ihn verstümmelt; die Achtsamkeit des Sprechens ist gefordert, wo die Sprache zum Signalsystem schrumpft, und die Gelassenheit wird zur Überlebensfrage unter Bedingungen punktueller und besinnungsloser Lebenshektik. Ähnliche zeitkritische Momente lassen sich auch in den ethischen Entsprechungen zu den Gemeinschaftsphänomenen aufweisen: Der grundsätzlich tributäre Charakter der Arbeit muss hervorgehoben und erinnert werden, wenn soziale Gerechtigkeit praktisch werden soll. Und die kompromissfähige Klugheit muss ihren Orientierungssinn betonen und ihren Mündigkeitsanspruch, wenn Politik administrativ versteinert und das *know-how* an die Stelle von „Ideen“ setzt. Aber auch die unauffälligeren Formen der Vergemeinschaftung – und vielleicht gerade wegen ihrer Unauffälligkeit – müssen als Orientierungshinweise auf das Ethos der Hingabe, auf Gestimmtheit und Pietät eine zeitkritische Valenz entwickeln, und zwar in ihrem Anspruch als Grundorientierungen, die mehr an Vergessenes und Verdrängtes erinnern, als dass sie vielfach Kritisiertes noch einmal kritisch überbieten.

Der praktische Pädagoge aber kann nicht einfach auf dieses oder jenes Ethos hinweisen in der Hoffnung, dass es als Lebensvokabel gelernt werde. Alle genannten personalen und sozialen und daseinsanalytisch legitimierten Lebensorientierungen sind nicht anders zu operationalisieren als durch die Praxis des unaufdringlichen Beispiels. Man lernt Umsicht nur durch erfahrene Umsicht, Toleranz nur durch gelebte Toleranz, Gestimmtheit nur durch die erlebte Begegnung mit der erspielten Vielgesichtigkeit der Welt. Und wenn Erziehung die verantwortliche Beteiligung des Erziehers am Aufbau einer Lebensgeschichte von Heranwachsenden ist, wenn Erziehung sich derart als „Mit-Autorschaft“ versteht und der Erzieher nicht zum Opfer eines *ghostwriters* werden soll, dann wird er entschieden für sich selbst prüfen und erwägen müssen, ob er sich mit den hier umrissenen Orientierungsvorgaben identifizieren kann. Ist das der Fall, dann wird sein Unterricht – selbst noch unter Bedingungen dicht vernetzter Lernzielvorgaben – nicht „erziehungslos“ sein, wenn er es überhaupt je war. Und er wird eine bestimmte Intention haben, nämlich die Intention einer menschlichen und mitmenschlichen Bildung, die zwar nicht unabhängig von „Wissen“ ist, die aber nicht im „Besitz“ positiv-wissenschaftlichen Wissens aufgeht. Um einem Irrtum vorzubeugen: Die erwogenen ethischen Entsprechungen zu den Grundbefindlichkeiten des Daseins ergeben keine Neuauflage der „volkstümlichen Bildung“, aber sie sind dem Gedanken elementarer Personalität und Gemeinschaftlichkeit verpflichtet, die sich unterhalb der etablierten Rollenmuster – oder ihnen voraus –, nämlich in einer fundamentalen Anthropologie begründen. Das kann zu einer fragwürdigen und naiven Bildungsideologie führen. Aber nur dann, wenn man unter Verzicht auf die Anstrengung des Gedankens „Ergebnisse“ abzieht und formalisiert. Die Zumutung unkonventioneller Selbstbesinnung kann niemandem und vor allem nicht dem Erzieher erlassen werden, der durch die Moden und Trendwenden hindurch mit beharrlichem Denkwiderstand auf zureichende Selbsterkenntnis des Daseins dringen muss. Das ist mühsam – doch wer könnte Mündigkeit lehren, indem er für sich auf sie verzichtet?

Literatur

Fink, Eugen. 1979. *Grundphänomene des menschlichen Daseins*, hrsg. E. Schütz und F.-A. Schwarz. Freiburg/München.

2.2 Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität

I.

Es gehört inzwischen zu den legitimatorischen Pflichtübungen der Erziehungswissenschaft, nicht nur sich selbst ihrer „Praxisrelevanz“ zu versichern, sondern sie auch als Nachweis ihrer Existenzberechtigung nach außen vehement zu vertreten – anders gesagt: Es gibt einen inneren und äußeren Legitimationszwang im Hinblick auf pädagogische Praxis, dem sich auch derjenige letztlich nicht zu entziehen vermag, der, auf eine säuberliche Aussagenordnung achtend, einer wissenschaftlichen Pädagogik theoretische Neutralität vindiziert. Denn auch diese Neutralität will sich als „Dienst an der Sache“ verstanden wissen, und zwar in der Bereitstellung technologischer Empfehlungen aufgrund prognostischer Wahrscheinlichkeiten und im Einschwören auf die verbindlichen Regeln logischer Rationalität auch dort, wo es um Normen, Ziele und Entscheidungen geht. So stark wie der Legitimationsdruck ist auch der Streit um die Praxisrelevanz – und das auf verschiedenen Ebenen. Einmal nämlich auf der Ebene unmittelbaren pädagogischen Handelns selbst, auf der Praktiker und Betroffene mit zunehmender Skepsis das „Theoretisieren“ der „Erziehungstheoretiker“ beobachten und dabei die Bereitschaft zeigen, die seit Schleiermacher konzedierte „Dignität der Praxis“ in einen schon Herbart verdächtigen Dogmatismus umzumünzen, nämlich in den Dogmatismus der Erfahrung; sodann zeigt sich der Streit um die Praxisrelevanz auf der Ebene wissenschaftlicher Forschung selbst, auf der die Nützlichkeit des Instrumentes „Forschung“ sich zwischen thematischer, kollegialer und bildungspolitisch engagierter Konkurrenz recht unterschiedlich zu beweisen sucht, und schließlich hat dieser Streit auch noch eine bevorzugte Arena auf metatheoretischer Ebene und hier vor allem als Kampf um die Trophäe „praktisch folgenreicher Theorie“ jenseits schierer Opportunität und blindem Pragmatismus.

Die Situation, in der sich das Verhältnis von Theorie und Praxis als Problem des Selbstverständnisses pädagogischer Praxis, pädagogischer Forschung und pädagogischer Theorie zur Debatte stellt, ist also offensichtlich ebenso differenziert wie fatal. Einerseits mehren sich die Stimmen, die vor der Esoterik praxisferner Theorie mit dem Gepränge geheimsprachlicher Wortartistik warnen und dabei Maß nehmen an der handfesten „pädagogischen Wirklichkeit“ – andererseits kann sich die Dignität der Theorie (zumindest vor sich selbst) nur behaupten, wenn sie dieses Problem ihrer Praxisrelevanz zum Gegenstand einer das alltägliche Theorie- und Praxisverständnis überbietenden und damit nicht ohne weiteres einsichtigen „theoretischen“ Reflexion macht. Noch massiver formuliert: Die in der Sache (nicht in der Attitüde) zu Recht reklamierte Praxisnähe erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung ist leider – und allen wohlgemeinten Ratschlägen zum Trotz – ein theoretisches und kein pragmatisches Problem, nämlich das theoretische Problem der Selbstverständigung im Horizont der Praxis. Während der theoretische Physiker sich über den Sachverhalt leicht beruhigen kann, dass – zumindest in der Grundlagenforschung – seine theoretischen Konzepte sich durch Praxisrelevanz kaum legitimieren lassen, bleibt dem Theoretiker und Forscher der Handlungswissenschaften, mithin dem Pädagogen, kraft Profession und Gegenstand der Auftrag praktischer Prüfung und Vermittlung, Erziehungswissenschaft, die ihre Theoriestücke und Forschungsergebnisse nicht in die Praxis vermitteln kann, so scheint es, verliert nicht nur ihre Glaubwürdigkeit, sondern schließlich auch ihren Sinn, weil sie im Abstraktwerden ihren Gegenstand verlöre. Das Dilemma jeder praktischen Wissenschaft (und damit jeder praktischen Theorie) ist der in sie selbst hineingelegte Zwiespalt zwischen Erkenntnisanspruch und Orientierungsbedürfnis des Handelns. Dieser Zwiespalt aber provoziert vor allem dann eine extreme Spannungslage, wenn die Handlungsorientierungen (etwa des Erziehungsgeschehens) obzwar nicht völlig, so doch in gravierendem Maße auf wissenschaftliche Anleitung angewiesen sind. Der praktische Ausweisungs- und Bewährungszwang wird umso höher, als die Forderung nach „Aufhebung der Theorie (Philosophie) in Praxis“ notwendig und allgemein wird, zugleich aber – und das ist eine schwer wiegende Entwicklung – zu einer theoretischen, methodologischen und forschungsthematischen Differenzierung führt, die das Praktisch-Werden der Theorie immer verwickelter erscheinen lässt. Im Zuge solcher polarisierenden Prozesse reißt der Graben zwischen Wissenschaft und Praxis immer weiter auf – weiter jedenfalls, als es der Intention einer „praktischen“ Wissenschaft noch angemessen sein kann. Es ist sicherlich nicht unzutreffend, zu vermuten, dass alle Kontroversen um Praxis-Bezug und Praxis-Relevanz, die auf den Ebenen unmittelbar pädagogischen Handelns, der Forschung, der Theoriebildung geführt werden innerhalb des Gesamtphänomens Pädagogik und auf seiner gegenwärtigen Komplexionsstufe – dass alle diese Kontroversen als Signal für das Ansteigen der Binnenspannung

zwischen theoretischer Differenzierung und angeforderter (oder zugemuteter) Handlungsorientierung zu werten sind, die Erziehungswissenschaft um ihr Ansehen als praktische Handlungswissenschaft entschieden kämpfen muss. Diese Lageeinschätzung wird gestützt durch das Phänomen, dass in das Zentrum wissenschaftstheoretischer Diskussionen um die Erziehungswissenschaft als „Sozial- und Handlungswissenschaft“ deutlich die Suche nach zureichenden Vermittlungsmodellen zwischen Wissenschaft und Lebenswelt getreten ist. Die (vorläufigen) Ergebnisse dieser Suche stellen sich bereits in der Form einer Modell-Galerie dar, in den sich dezisionistische, technologische, pragmatische, kritische, interaktionistische und kommunikative Vermittlungskonzepte miteinander vereinen. Indes, dieses Modell-Angebot läuft offensichtlich in der Sukzession nicht auf die Bewältigung des verbindenden Problems der Vermittlung zu, sondern droht, sich in einem Grabenkrieg der Alternativen zu verfestigen, der am Ende das Problem selbst verschütten könnte. Das wäre eine Entwicklung, der auf anderer Ebene die Dogmatisierung eingespielter Erziehungspraxis (z. B. als affektive Frontstellung gegen „Verwissenschaftlichung“) oder die forschungsmäßige Zersplitterung in disziplinäre Teilvorhaben entspräche. Damit käme dann allerdings in der Tat der handlungsorientierende Sinn von Theorie an sein Ende, und es herrschte in der Pädagogik jener desolate Zustand, in dem sich arbeitslose Theorie und theorielose pädagogische Arbeit gegenüberstünden.

II.

Es gibt also ein (nicht nur für die Erziehungswissenschaft) vitales Interesse an zureichender Verständigung und Deutung der problematischen Entwicklung des Theorie-Praxis-Verhältnisses, an einer Verständigung, die zugleich die Aufgabe erfüllen könnte, den angezeigten Spannungszusammenhang orientierend zu unterlaufen – möglicherweise in der Erfahrung, dass „kognitive“ Theorien im methodologischen wie im selbstreflexiven Sinne zumindest nicht die Totalität menschlicher Welt- und Selbsterfahrung (auch nicht unter Bedingungen des „Wissenschaftszeitalters“) erschöpfen. Am Anfang stünde also Skepsis, und zwar gegenüber einem nur-wissenschaftlichen Theorieverständnis ebenso wie gegenüber einem allgemeinen Begriff von Praxis, der alle Vollzugsformen menschlichen Bewirkens als „Praxis“ deklarierte. Wenn aber weder „Theorie“ noch „Praxis“ schlichte und eindeutige „Selbstverständlichkeiten“ sind, sondern äußerst problemhaltige Grundphänomene materieller und intellektueller Selbstausslegung des Menschen, und wenn die theoretisch-praktische Selbstausslegung des Daseins tiefsitzenden geschichtlichen Spuren und Wandlungen folgt, dann ergibt sich nicht nur die Aufgabe historiographischer Rekonstruktionen solcher „Spuren“ und „Wandlungen“, vielmehr besteht auch die Notwendigkeit, möglicherweise nicht das „Gesetz“, aber doch den „Sinn“ geschichtlicher Erfahrungen im Horizont von Theorie und Praxis

zu überdenken und in den aktuellen Prozess der Selbstverständigung einzubeziehen. Die Besinnung auf die historische Genese und den geschichtlichen Sinn der Theorie-Praxis-Diskrepanz und des Theorie-Praxis-Bezugs geht allerdings über die Perspektive einer einzelnen Wissenschaft hinaus und führt in die Philosophie – jedoch in eine Philosophie, die sich nicht als Wissenschaft versteht.

Auf dem Boden wesentlich verstandener Differenz zwischen Philosophie (Denken) und Wissenschaft befindet sich auch Martin Heidegger in seiner Bemühung, das geschichtliche Schicksal abendländischen Denkens aufzuspüren und zur Sprache zu bringen. In der Nachfolge seines Denkansatzes ist das hier interessierende Theorie-Praxis-Problem und die damit verbundene Frage nach möglicher Orientierung des Handelns nicht durch Wissenschaft und ihre Theorie (also durch metatheoretische Reflexionen im „gebräuchlichen“ terminologischen Sinne) zureichend zu verstehen. Warum nicht? Zunächst: Weil Wissenschaft – neuzeitliche Wissenschaft – den für sie maßgeblichen Denkstil nicht als wissenschaftliches Problem behandeln kann. Wissenschaft kann selbst nicht ein Gegenstand wissenschaftlicher Erklärung sein. Vielmehr: Das wesenhafte Verständnis von Wissenschaft ist nur zu gewinnen über die Rekonstruktion der abendländischen Denkgeschichte als Metaphysik. Das bedeutet, die Entscheidung über den Charakter neuzeitlicher Wissenschaft, von Heidegger bestimmt als „kybernetisch“ und „technisch“ (Heidegger 1969, S. 64), fällt bereits sehr früh, nämlich in der metaphysischen Ideen-Philosophie Platons, von der Heidegger ausführt, dass sie mit der Hypothek einer Zweideutigkeit belastet war, sofern Wahrheit, zunächst als „Unverborgenheit“ (*aletheia*) erfahren, unter die Herrschaft der Idee geraten und damit auf Verstand und Vernunft abgestellt worden sei. Die Zweideutigkeit der Wahrheit im Sinne von *aletheia* und *orthotes* – also als Erfahrung des Wesentlichen in seiner Selbstoffenheit oder als Richtigkeit des Erkennens, Sehens und Wahrnehmens der Ideen – setzt sich denkgeschichtlich fort im Supremat der Richtigkeit (*certitudo*), das heißt: Der Beginn der Metaphysik steht im Zeichen eines Wesenswandels der Wahrheit. „Als Unverborgenheit ist sie noch ein Grundzug des Seienden selbst. Als Richtigkeit des Blickes wird sie zu einer Auszeichnung des menschlichen Verhaltens zum Seienden“ (Heidegger 1975, S. 42). Die Auslegung der Wahrheit als menschliches „Verhalten“ zum Seienden wäre also der Kern der Metaphysik der Subjektivität, der auch dort wirkmächtig ist, wo im Sinne kosmologischer Vernunft begründend argumentiert wird. Die subjektive Verfasstheit der Wahrheit im Zeichen begründender Aussage – sei es als „Vorstellen des Seienden“ (Gegenständlichkeit) nach Ideen oder als wahrer Zugang zu Natur und Geschichte, gemäß den Bedingungen der Möglichkeit theoretischen und praktischen Erkennens, oder als „der sich selbst einrichtende Vorgang der unbedingten Herstellung“ (Heidegger 1947, S. 27), also als Arbeit –, alle diese Begründungen des Wahrseins aus dem Horizont der Wahrheitsfähigkeit des *animal rationale* und

der ihm zukommenden Erkenntnisvermögen sind immer schon eingehalten in die Anfangsentscheidung einer Priorität des vorstellenden Anschauens gegenüber der Erfahrung der Unverborgenheit des Wesens, d. h. des geschichtlichen Geschehens von Wahrheit selbst. Beginn und Entfaltung der Metaphysik der Subjektivität stünden demnach, folgt man der Rekonstruktion der Wahrheits- und Denkgeschichte bei Heidegger, unter dem Vorzeichen eines fundamentalen Positivismus, der sich in den verschiedenen historischen Gestalten und Gegen-Gestalten der Metaphysik unterschiedlich ausprägen mag, der sich aber in jedem Falle und an jedem geschichtlichen Ort grundsätzlich erfüllt: in der Ideen-Metaphysik ebenso wie in ihrem Widersacher, im Materialismus aller Spielarten, und in der Geistesmetaphysik ebenso wie im umgekehrten Platonismus des Willens zur Macht.

Dem Positivismus der Metaphysik der Subjektivität entspricht ihre Anthropozentrik. Das bedeutet: Jede metaphysische Wesensbestimmung des Seienden im ganzen enthält eine positive zentrierende Wesensbestimmung des Menschen, sei es im Sinne heilsgeschichtlicher Theorie oder der neuhumanistischen Persönlichkeitslehre, der Bestimmung zur Vernunftfreiheit oder zur sozialen Vergemeinschaftung. Alle diese Wesensbestimmungen des Menschen (sie sind zugleich Horizonte entsprechender Bildungstheorien) sind in der Deutungsbahn Heideggers historische Erscheinungen jenes Humanismus, der, gleichursprünglich mit der Metaphysik der Subjektivität einsetzend, ebenfalls nicht in der Offenheit der Wahrheitserfahrung steht, sondern gleichsam ein „objektivistisches Selbstverhältnis“ des Menschen unter Vorgabe seinsmäßiger Ordnungsstrukturen darstellt. Humanismus in seinen verschiedenen Ausprägungen kann also nur als Ausdruck einer anthropologischen Egozentrik taxiert werden – es sei denn, er brächte sich zurück auf einen vor-metaphysischen Wahrheitsbezug und bekäme einen ursprünglicheren Sinn als denjenigen, den die Historie des Humanismus preisgibt.

Mit den hier nur in bedenklicher Kürze skizzierten Grundzügen der Zweideutigkeit des Wahrheitsbegriffs, des immanenten und zwangsläufigen Positivismus der Metaphysik der Subjektivität, der zunehmenden anthropologischen Zentrierung der Denk- und Wissenschaftsgeschichte, der metaphysischen Bedenklichkeit des Humanismus, der durch die Definition des Seinsverhältnisses im Sinne von „Geist“, „Vernunft“, „logischem Denken“ und „rationaler Subjektivität“ abgedrängten Erfahrungen der Wahrheit von Sein – mit diesen Kurzinformationen zu einem komplexen Denkansatz, der sich solcher Information kaum fügt, sollte nur ein Verständnis vorbereitet werden für die profunde Skepsis, mit der, aus dem Horizont vor-metaphysischer Wahrheitserfahrung, das in Frage stehende Verhältnis von Theorie und Praxis von Heidegger aufgenommen wird. Als Erfüllung und Vollendung des metaphysischen Schicksals der Philosophie (und damit als Herausforderung eines gegen-metaphysischen Denkens) ist gerade das Theorieverständnis der modernen

Wissenschaft denkbar weit von der Wahrheit der „Sachen selbst“ entfernt. Theorie als wissenschaftliche Theorie ist begriffliches Vor-Stellen, technisches Herstellen, „Bearbeitung des Wirklichen“ als „Sicherstellung“ in die Gegenständlichkeit (Heidegger 1959 a, S. 56), sie ist die „Theorie der Steuerung des möglichen Planens und Einrichtens menschlicher Arbeit“, der die Bestimmung des Menschen „als handelnd-gesellschaftliches Wesen“ (Heidegger 1969, S. 65) entspricht.

Nun ließe sich einwenden, dass diese „Phänomenologie“ neuzeitlicher Theoriebildung, der man nicht nur in der Denkbahn Heideggers zustimmen kann, sich doch nur auf einen bestimmten Typus von Theoriebildung beziehe, nämlich auf den Typus von Theorien mit substantiell technologischem Erkenntnisinteresse, nicht jedoch auf Theorien praktischer Orientierung. Indes, für Heidegger ist das Problem einer ethischen Handlungsorientierung keine Frage einer vom übrigen Einstellungsduktus abgesonderten Theorie-Qualität. Vielmehr: der ver-gegenständlichen-Grundzug sicherstellender Theorie prägt auch das ethische Selbstverständnis des Menschen in Gestalt seiner „Wertungen“. Gegen den Vorwurf des Amoralismus und ethischen Nihilismus wehrt sich Heidegger mit dem entschiedenen Hinweis, „es (gelte) endlich einzusehen, dass eben durch die Kennzeichnung von etwas als Wert das so Gewertete seiner Würde beraubt wird“ (Heidegger 1947, S. 34). Das Denken in Werten ist auf der Ebene praktischer Theorie nichts anderes als der Reflex der vergegenständlichenden Bestandssicherung auf technischer und erkenntniswissenschaftlicher Ebene. Die Wertethik ist gleichsam die universale Ausbreitung der Subjektivität, und der Satz „Alles Werten ist, auch wo es positiv wertet, eine Subjektivierung“ (Heidegger 1947, S. 35) lässt keinen Zweifel aufkommen an der Entschiedenheit, mit der sich für Heidegger einerseits das Prinzip der Subjektivität durchsetzt und andererseits im Sinne der Seinsgeschichte selbst fragwürdig ist.

Spielt man nun im Horizont dieser Rekonstruktion metaphysischer Denkgeschichte entscheidende Pointierungen der Vermittlung von Theorie und Praxis durch, so zeichnet sich folgendes kritisches Bild: Vermittlung von Theorie und Praxis als „technisches“ Problem (das heißt: Vermittlung im Sinne technologischer Empfehlungen für soziale und also auch pädagogische Praxis unter Ausschluss wissenschaftlicher Begründbarkeit von Zielangaben) – sie wäre die Erfüllung gegenständlich-sichernder, durch die Vorgeschichte der Wahrheitsentscheidung im Hinblick auf *certitudo* und *adaequatio* geprägter neuzeitlicher Wissenschaft, die nur deshalb guten Gewissens sein könnte, weil sie sich in ihrer geschichtlichen Maßgabe und Herkunft nicht durchschaute. Technik wird definiert als die „vollendete Metaphysik“ (Heidegger 1959c, S. 80), und so wäre die technologische Bewirtschaftung und Ausrichtung menschlichen Verhaltens nur die notwendige Folge desjenigen Wahrheitsverständnisses, das sich durch die Subjekt-Objekt-Trennung gegen die Welt verselbständigt und seine eigene Alternative vergessen

hat. Vermittlung von Theorie und Praxis als kommunikatives Problem (das heißt: Vermittlung etwa im Vorgriff auf die ideale Sprachgemeinschaft und unter der Abarbeitung von Zwängen und Verdrängungen in therapeutischen, praktischen und theoretischen „Diskursen“) – auch sie stünde wesentlich im Zeichen einer Welt- und Seinsentfremdung durch rationalistische Sprachinstrumentalisierung, stünde zumindest in der Gefahr des „zügellosen“ Redens und Zerredens Heideggers bekanntem *statement*: „Inzwischen rast ein zügelloses und zugleich gewandtes Reden, Schreiben und Senden von Gesprächen um den Erdball“ (Heidegger 1959b, S. 146). Vermittlung von Theorie und Praxis als politisch-weltanschauliches Problem (das heißt: Vermittlung im Sinne ideologischer Disposition von Praxis unter zweckrationaler Anleitung nomologischer Wissenschaft) – sie wäre vor allem Ausdruck geschichtslos und bodenlos gewordener Existenz im Zeichen des „Willens zur Macht“ und des „Willens zum Willen“, der in der Verdünnung wesenhafter geschichtlicher Erfahrung zu historischen Daseinsrequisiten nur scheinbar geschichtsmächtig über die Endlichkeit triumphiert. Vermittlung von Theorie und Praxis als ethisches Problem (das heißt: Vermittlung von Erkenntnis in Handeln gemäß der Vorgabe von Ideen, Werten, bestimmten Konzepten von Humanität) – solche Vermittlung geriete deshalb nicht zur Etablierung eines wirklichen „Reiches der Vernunft und Humanität“, weil sie die (ihr selbst verborgene) Anthropozentrik nicht durchschaute und in der „Technik des Bewertens“ gerade denjenigen Geist erfüllte, gegen den sie sich zu richten vermeint. Vermittlung von Theorie und Praxis schließlich als allgemeines wissenschaftstheoretisches Problem (das heißt: Vermittlung von Theorie und Praxis als Thema metatheoretischer Vorentscheidungen und Verknüpfungen, etwa als „Addition“ von Empirie und Hermeneutik, als „Kooperation“ im Sinne von Handlungsforschung, als „kritisch-reflexive“ Verbindung von tiefen-hermeneutischem und nomologischem Wissen – für Heidegger wäre auch das keine Möglichkeit, zu einer vormetaphysischen Seins- und Wahrheitserfahrung durchzudringen und eine „Handlungsorientierung“ zu bieten, welche der weltgeschichtlichen Situation des Menschen im Zeitalter der Vollendung der Metaphysik entspräche. Insgesamt: Die geläufigen Vermittlungsgestalten von Theorie und Praxis stünden alle nicht im Zeichen eines (ontologisch) zureichenden Vorverständnisses von Theorie in ihrer prinzipiell vorstellend-sichernden Intention und von Praxis als einem prinzipiell technischen Seins- und Weltverhältnis.

III.

Das Ergebnis einer Anfrage zur Praxisorientierung und zum möglichen Selbstverständnis praktischer Wissenschaft in schwieriger Zeit bei Heidegger ist anscheinend irritierend, wenn nicht entmutigend für alle, die sich in berechtigter Weise von dieser Anfrage nicht nur „Aufklärung“, sondern auch Hilfe erhoffen. Die Aus-

kunft, die Metaphysik der Subjektivität vollende sich „schicksalhaft“ als Auflösung der Philosophie in Wissenschaft und in den vielfachen Brechungen wissenschaftlicher Anthropologie, lässt am wenigsten von den Wissenschaften selbst und ihrem Sachzugriff eine Orientierung rechten Handelns erwarten. Und der Rückgriff auf die „klassische“ Philosophie unter Reklamation ihrer höheren Autorität in normativ-praktischen und erkenntnistheoretischen Fragen verbietet sich, wenn diese Philosophie mit dem Stigma der Seins- und Weltvergessenheit behaftet ist und wenn schließlich keine methodische oder denkerische „Entscheidung“ aus der problematischen Situation herausführt, weil sie nur dem metaphysischen Grundzug des „Willens zum Willen“ entsprechen könnte. Was aber vermag dann die wissenschaftliche und anthropologische Selbstverblendung des Menschen, die nicht als moralische Schuld verrechnet, sondern als Vermächtnis gedeutet wird, zu „durchbrechen“? Wie könnte der Zugang zu einer praktisch folgenreichen Wahrheitserfahrung außerhalb und unterhalb von „Vergegenständlichung“ und „Verstellung“ eröffnet werden? Kann hier überhaupt noch von „Praxis“ im Sinne aller geläufigen und reflektierten Formen ihres Begriffes die Rede sein? Ist nicht alle vertraute Praxis in der Deutungsbahn ontologisch-geschichtlicher Fragestellung nur ein Schatten, der abkünftig dem Irrweg der Theorie gleichsam bis an das bittere Ende folgt? Das „neue“ Denken der nach-metaphysischen Epoche soll hinter die Differenz von Theorie und Praxis zurückreichen und sie schließlich auflösen. Artikuliert sich hier eine ontologische Utopie? Eine immanente Theologie? Die Wiederkunft des Irrationalismus und eine neue Mystik? Oder: geht es letztlich nur um eine philosophische Verklärung bürgerlicher Angstzustände, die Lähmung hervorruft, weil sie in der angeblichen Seinsverfassung des Menschen aufsucht, was Ergebnis durchaus veränderlicher Umstände ist? Weniger „ideologiekritisch“ und mehr „phänomenologisch“ auf das Praxisproblem hin formuliert: Hat dieses noch einen verständlichen Sinn, wenn es sich im Denken aller subjektiven Handlungschancen entblößt und, unter der Androhung von Anthropozentrik, teilnahmslos wird?

Indes, Lähmung und Teilnahmslosigkeit erfolgen so wenig zwangsläufig wie Irrationalismus und neue Mystik aus der Daseinsanalytik in ontologischer Absicht, mit der sich Heidegger gegen die Vorherrschaft der Metaphysik der Subjektivität stemmt – und das heißt: auch gegen die Vorherrschaft der Technik, in welcher der Mensch die ihm eigentümliche Verfassung des nach dem Sein, Wahrheit und Welt fragenden Wesens zu verlieren beginnt. Heidegger setzt seine Hoffnung in die Erziehung. In einer seiner späten Veröffentlichungen, im Vortrag mit dem Titel „Das Ende der Philosophie und die Aufgabe des Denkens“ (1969) trifft er die Feststellung: „Wir alle bedürfen einer Erziehung zum Denken“ (Heidegger 1969, S. 80). Jedoch, welcher Maßstäblichkeit soll diese Erziehung folgen? Diese Frage kann nicht ernst genug genommen werden. In ihr liegt das schwierige

Problem des Praktischwerdens existenzialontologischen Denkens. Durchaus auf dem Boden dieses Denkens hat Werner Marx in seinem Vortrag zum ersten Todestag Martin Heideggers vermerkt, Heidegger formulierte zwar einen Anspruch der Wahrheit des Seins, aber dieser Anspruch enthalte keine Maßstäblichkeit. Die Folgerung wäre dann: „Wenn es einen solchen Maßstab für das menschliche Hören und Entsprechen nicht gibt, dann lässt sich für kein Dichten und Denken und für kein Handeln des Menschen jemals sagen, ob und inwieweit es von dem die Richtung unweigerlich durchwaltenden „Verstellen“ getäuscht worden und von der im menschlichen Dasein unabdingbar waltenden Irre beirrt worden ist“ (Marx 1977, S. 40). Das hier angesprochene Problem der „Maßstäblichkeit“ wird tatsächlich zu einer schwierigen Frage für den „Praktiker“, der sich an Heidegger wendet, aber auch für den „Theoretiker“, der sich mit den Mitteln der Logik nur der gegenständlichen „Richtigkeit“ seiner Aussagen versichern kann. Zwar lässt sich Heidegger auf praktischer Ebene nicht mit einem simplen weltanschaulichen Pluralismus und Indifferentismus verbinden und nicht mit einem Konventionalismus und Intuitionismus auf theoretischer Ebene – aber das verschärft nur die Frage nach der Wahrheitsfähigkeit des Denkens und Handelns jenseits von *certitudo* und *adaequatio*. Setzt man dieser Frage insistierend nach, dann ergibt sich offensichtlich die Schwierigkeit, dass die ontologische Erfahrung der Seinswahrheit das Problem der Praxisorientierung noch potenziert: Einerseits unterläuft das Denken in dieser Erfahrung Theorie und Praxis und die darin benannte Differenz, weil es weder dem einen noch dem anderen Phänomen zuzuschlagen ist; andererseits aber stellt sich die praktische Differenz noch einmal her, und zwar als „ontologisch-praktische“ Differenz. Erfahrung und Vermittlung dieser Differenz aber sind kein Willensakt, kein Gegenstand methodisch-technischer Disposition, sondern im Sinne Heideggers eine Angelegenheit höchst aktiver denkerischer „Gelassenheit“, die bereit ist, sich auf das Vorausliegende und Unumgängliche der Wissenschaft der alltäglichen Betriebsamkeit, des zweckrationalen Handelns usf. „einzulassen“. Nicht die einsame kollektive Behauptung gegen die Welt der Sachen und ihr Erfolg ist offenbar das Kriterium, an dem sich das Wahrheitsverständnis in der „Praxis“ ontologischer Erfahrung bemisst, nicht die Intersubjektivität und methodologische Konvention der Basisentscheidung befindet über Angemessenheit oder Unangemessenheit ontologischer Denkpraxis – es muss hier überhaupt nicht „bemessen“ oder „befunden“, sondern Bereitschaft gezeigt werden für den existenzialen Vollzug der „Aussetzung“, den man im Mitgang mit der Denkbewegung, mit der Selbstzeugenschaft des darin verstrickten Menschen teilt oder nicht teilt.

Innere Selbstzeugenschaft im Vollzug und Mitvollzug des Denkens als Wahrheitskriterium? Das ist in der Tat eine Zumutung, eine Aufforderung zum Wechsel in der Denkungsart, die schwerlich zu begreifen und kaum zu akzeptieren ist. Und wer woll-

te bestreiten, dass hier den Möglichkeiten der Scharlatanerie und des geheimen oder offenen Gestus esoterischer Attitüden ein weites Feld bereitet werden könnte? Wer könnte bezweifeln, dass der Verdacht naheliegt, mit der Option für dieses „nachmetaphysische Denken in der Entsprechung“ werde „die indirekte Gewalt der Gesellschaft über den Menschen aufgelöst, die des ‚Seins‘ hingegen im Menschen und durch ihn hindurch erst recht entbunden“ (Habermas 1971, S. 79). Aber was ist das für eine „Gewalt“? Der Begriff signalisiert Herrschaftsansprüche. Herrschaftsansprüche und Bekundungen politisch gesellschaftlicher Willensübermächtigungen. Stimmt also dieser Begriff zum ontologischen Bezug des Menschen oder hat er die Funktion einer Metapher, die Herrschaft suggeriert, wo aus der „Sache“ dieses Verhältnis gar nicht gedacht werden kann? Vorausgesetzt, der Mensch existiere je schon in einem Seinsverständnis, treffe auf die Dinge und sich selbst unter dem notwendigen Vorverständnis ihrer „Seiendheit“ – ist dann dieses je schon Vorverstandene als „Gewalt“ anzusehen?

Die angesprochene innere Selbst- und Erfahrungszeugenschaft bei der Frage nach der Maßstäblichkeit mag den positiven wissenschaftlichen Standards äußerst suspekt erscheinen, sie ist offenbar das einzige Kriterium einer vor-positiven Wahrheitserfahrung desjenigen Wesens, das sich in seinem Sein zum Sein verhält und aus solchem Verhältnis seine geschichtliche Praxis strukturiert. Begriff und Phänomen der Selbstzeugenschaft spielen eine entscheidende Rolle in der Existenzialphilosophie Eugen Finks. Fink teilt Heideggers These, dass der Mensch das existierende Seinsverhältnis sei, und bemüht sich ebenfalls um eine existenziale Interpretation des Daseins als Zugang zur Ontologie als Seinsgeschichte. Anders aber als Heidegger, hebt Fink nachdrücklich auf die koexistenziale Verfassung des Daseins ab. Damit wird der „Praxisbezug“ (und das ist für die hier anstehenden Fragen von Belang) deutlich und zugleich fundierter. Die Akzentuierung der koexistenzialen Verfassung bedeutet: Der Mensch als existierendes Seins-, Wahrheits- und Weltverhältnis ist dieses Verhältnis nicht in der Vereinzelung seiner Erfahrungen, sondern (seins-)geschichtlich vermittelt durch mitmenschliche Bezüge in fundamentalen Gemeinschaftsformen. Als fundamentale Gemeinschaftsformen werden genannt: Arbeit und Herrschaft, Liebe und Totenkult und schließlich auch das Spiel. Diese koexistenzialen Grundphänomene sind angesetzt als auseinander unableitbar und gleich ursprünglich mit dem Dasein „gegeben“. Entscheidend ist nun, dass diese koexistenziale Verfassung die Selbstzeugenschaft in einer fundamentalen Intersubjektivität verankert, die im Unterschied zu Heidegger keineswegs nur auf sprachliche Bezeugung angelegt ist. (Fink im Hinblick auf Heidegger: „Das Sein kommt in die Gefahr zu einem Gedankending zu werden, zu einem Begriff sich zu verflüchtigen“ (Fink 1976, S. 176). Fundamentale Intersubjektivität meint jetzt: noch vor der formalen Intersubjektivität experimentierender und argumentierender Wissenschaft, die in Kalkülsprachen der „Gemeinschaft der Wissenschaftler“ formiert und zum Prü-

fungskriterium erhoben wird, gibt es eine ursprüngliche mitmenschliche Erschlossenheit, die sich in den Weisen der Naturbearbeitung, der Herrschaftsorganisation in Gesellschaft und Staat, der kultischen Auslegung des Todes und des spielerischen Umgangs im Medium des Scheins phänomenal ausweist. Dabei gewinnt die Praxis der Zeugenschaft als Denken und Handeln ein äußerst differenziertes Profil. Zwar findet sich darin ebenfalls keine normative Handlungsorientierung, keine Vorentscheidung über die historisch richtige oder falsche Form gemeinschaftlicher Praxis, aber indirekt gibt diese „Sozialontologie“ entscheidende Hinweise auf Rekonstruktionen und Reduktionen von Sinn. Denn immer dann, wenn ein Grundphänomen der Vergemeinschaftung als Auslegungs- und Verständigungsbahn alle anderen dominiert, erfolgt eine Dogmatisierung. Als Beispiel: Die szientifische Interpretation von Theorie und Praxis, von Wissen und Lebenswelt führt, sofern sie monopolistisch agiert, zur Verschattung koexistenzialen Wissens, das nicht den Charakter der Logik und der Positivität besitzt und gleichwohl seine eigene Wahrheit hat. Es gibt also durchaus eine normative Kraft koexistenzialer menschlicher Seinsverfassung, die zwar in keinem Leitbild verbindlich gemacht werden kann, die aber jedem verständlich ist, der sich auf die Grundphänomene der Koexistenz besinnt. Denn in dieser Besinnung kommt es zur Erfahrung und Durchzeichnung von Praxisdimensionen, die ihre je eigene Dignität gegeneinander behaupten und je eigene Auslegungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses fordern. (Die pädagogische Ausarbeitung der koexistenzialen Praktiken wäre eine wichtige Aufgabe für eine Didaktik der Lebenswelt im Sinne einer mehrdimensionalen Welterfahrung.)

Aus der koexistenzialen ontologischen Interpretation des Daseins ergeben sich gravierende Konsequenzen für die bei Heidegger unterbestimmte Thematik der Handlungsverständigung im zwischenmenschlichen Bereich. Auch Fink sieht die gegenwärtige Situation als Ende der Metaphysik, als Zusammenbruch aller statischen Weltbilder und stabilen Seinshierarchien. Dadurch gerät das menschliche Seins- und Weltverständnis in eine radikale Orientierungsspannung. Aber der Umschwung im Welt- und Selbstverständnis kann gerade durch die Selbstzeugenschaft aller Betroffenen als jene weltgeschichtliche Notlage begriffen werden, in der das dialogische Verhältnis im Horizont koexistenzialer Praktiken zu einer Kreativität der Beratung gezwungen wird, für die kein Experte mit Problemlösungswissen bereitsteht. Der Philosoph ist in dieser Situation bestenfalls ein Sprecher und Analytiker der Lage – er ist nicht der Besserwisser oder selbsternannte Gesellschaftspädagoge. Und die zentrale Bedeutung der Beratung als Form gemeinschaftlicher Entsprechung ist jetzt – nimmt man die koexistenziale Seinsverfassung des Menschen in Arbeit, Herrschaft, Liebe, Spiel und Tod an – keineswegs nur ein argumentierendes Diskursgeschehen, sondern vollzieht sich auch in Weisen des Schweigens, der Aussprache, des kommentarlos verständigten Handelns.

Auf dem Grunde der koexistenzialen Verfassung und der durch sie fundierten mitmenschlichen Zeugenschaft kommt das Problem der Erziehung zum Denken, wie es sich bei Heidegger anzeigte, auf einen phänomenal sicheren Boden. Denn in dieser Daseinsanalyse zeigt sich eine anfängliche Vermitteltheit, die der Mensch nicht sich selbst verdankt, der er es aber verdankt, dass ihm Praxis nicht nur zugestanden, sondern in den Bahnen der Vergemeinschaftung geschichtlich aufgegeben ist. Es gibt keinen Zweifel: In der Gegenwart vollzieht sich der härteste Kampf auf der politischen Szene der Herrschaft und der ökonomischen Interpretation der Produktion. Aber das pädagogische Problem des Verhältnisses von Selbstverständnis (als universaler Titel für „Theorie“) und Praxis ist weder allein eine Frage des politischen Kampfes und seiner Vorbereitung noch ist es allein eine Frage szientistischer Intersubjektivität. Das zumindest kann die existenziale Analyse des menschlichen Seins-, Wahrheits- und Weltverhältnisses zeigen. In dieser Interpretation mag die Erinnerung an Martin Heidegger und Eugen Fink – Erinnerung sollte es sein und nicht Zitation von Autoritäten – mehr „Dimensionen“ für die Pädagogik und die Erziehungswissenschaft gewinnen, als sie gegenwärtig in den Vermittlungsmodellen thematisch sind. Die Praxisrelevanz der Erziehungswissenschaft, so lautete am Anfang die These, sei ein „theoretisches“ Problem. Dass sie dieses nicht nur im Sinne subjektiver Selbstreflexion und objektiver Methodologie ist, sondern auch und vor allem als Thema einer philosophischen Theoriebildung im Sinne der Daseinsanalytik, das steht zumindest zur Diskussion.

Literatur

- Fink, E. 1976. Welt und Geschichte. In *Nähe und Distanz. Phänomenologische Vorträge und Aufsätze*, hrsg. F.-A. Schwarz. Freiburg i. Br./München.
- Habermas, J. 1971. Die große Wirkung. In *Habermas, J.: Philosophisch-politische Profile*, 76–85. Frankfurt a. M.
- Heidegger, Martin. 1969. *Zur Sache des Denkens*. Tübingen.
- Heidegger, Martin. 1947. *Brief über den Humanismus*. Frankfurt a. M./Bern.
- Heidegger, M. 1959a. Wissenschaft und Besinnung. In *Heidegger, M.: Vorträge und Aufsätze*, 2. Aufl., 45–70. Pfullingen.
- Heidegger, M. 1959b. Bauen, Wohnen, Denken. In *Heidegger, M.: Vorträge und Aufsätze*, 2. Aufl., 145–162. Pfullingen.
- Heidegger, M. 1959c. Überwindung der Metaphysik. In *Heidegger, M.: Vorträge und Aufsätze*, 2. Aufl., 71–99. Pfullingen.
- Heidegger, Martin. 1975. *Platons Lehre von der Wahrheit*, 3. Aufl. Bern/München.
- Marx, W. 1977. Das Denken und seine Sache. In *Gadamer, H.-G./Marx, W./von Weizsäcker, C. F. (1977): Freiburger Universitätsvorträge zu seinem Gedenken*, 11–41. Freiburg/München.

2.3 Kraft und Ohnmacht der Selbstreflexion⁶

I.

Die Analyse von Sinn-Reduktionen in der theoretischen und praktischen Pädagogik unserer Zeit bedarf einiger systematischer Vorklärungen hinsichtlich dessen, was unter Sinn-Reduktionen (Sinn-Reduktionismen) zu verstehen sei. Das Wort Vorklärungen möge dabei andeuten, dass es sich mehr um die Gewinnung einer Frage-Optik denn um die Formulierung von trennscharfen Definitionen handelt. Sinn, darüber wird man sich sicherlich schnell verständigen können, ist ein originär anthropologischer Begriff, der das menschliche Welt- und Selbstverständnis als Auslegungs- bzw. Deutungsthema markiert, den bekannten Sachverhalt anzeigt, dass der Mensch nicht nur existiert, sondern sich auch ausdrücklich zu seiner Existenz verhält. Sinn kommt also nicht einfach vor, sondern verdankt sich lebens- und gattungsgeschichtlich tiefreichenden Deutungsaktivitäten. Und um sogleich ein Missverständnis zu vermeiden: Die Auffassung von Sinn als Ergebnis menschlicher Deutungsaktivität meint nicht nur die „geistige“ Zuwendung zu den Dingen und den geistigen Selbstausdruck in den hohen Kulturleistungen (Philosophie, Kunst, Wissenschaft), sondern schließt auch die sinnlichen, zweckrational gesteuerten Tätigkeiten ein, die heute etwa unter dem Titel „Qualifikationen“ verhandelt werden. Indes, die formale Bestimmung von Sinn als geistige (intellektuelle) und sinnliche (materielle) Deutungsaktivität zwingt zu Differenzierungen, wenn der Begriff noch analytische Kraft behalten soll. Als eine solche

6 Text eines Referates, das aus Anlass des Bonner Symposions zum Thema gegenwärtiger Sinn-Reduktionen in der Pädagogik auf Einladung von J. DERBOLAV im Dezember 1977 gehalten wurde.

Differenzierung muss bereits der Hinweis auf das Phänomen gelten, dass Sinn als Deutungsaktivität immer in einem historischen Tradierungszusammenhang steht, dass also die Sinnproduktion nur ganz selten, nämlich in Zeiten revolutionärer Umbrüche, geschichtlich originär verläuft. Der historischen Begrenzung von Deutungsspielräumen entspricht eine Begrenzung durch die menschliche Naturausstattung, durch die natürlich eingeräumten und erworbenen Handlungschancen. Als sinnoffene und sinnorientierte Naturwesen treffen wir also immer schon auf historisch überkommene Inhalte und Formen der Welt- und Selbstausslegung und auf naturbedingte Begrenzungen. Insofern ist Sinn jeweils bereits reduziert, wenn auch nicht im Sinne der Verkümmierung.

Aus der generellen Anzeige natürlicher und historisch-gesellschaftlicher Einschränkung von Deutungsaktivität stellt sich die Frage nach epochalen und übergreifenden Deutungsstilen, und hier gibt es offenbar eine historische Legitimation, von vorwiegend „deutungsrezeptiven“ oder „deutungs offenen“ Stilen zu sprechen, und wenn nicht alles täuscht, dann zeichnet sich in der neueren Geschichte, vor allem in hochindustrialisierten Kulturen, ein Übergang ab von einem statischen zu einem dynamischen Deutungsverständnis, von einem stärker rezeptiven zu einem stärker produktiven Begriff der Sinnverständigung. Formelhaft ausgedrückt: ein Übergang von der Lebensdeutung zum Deutungsleben. Die Auswirkungen dieses Übergangs treiben das Bildungsproblem einerseits als Problem vernünftiger Selbstverständigung und andererseits als Frage nach der historisch adäquaten Form des Erziehungs- und Schulwesens mit allen Spannungen, Widersprüchen und Kämpfen hervor. Dabei ist die Rolle der Wissenschaften unübersehbar – unübersehbar aber auch, dass deren Instrumentalisierung mehr und mehr die von ihnen erhoffte praktische Orientierung (Bildungsproblem) überlagert. Der neuzeitliche Wandel im Deutungsstil impliziert also nicht nur eine Ablösung überkommener Deutungsmuster, sondern offensichtlich auch eine Änderung des Verständnisses von „Sinn“ selbst, und zwar in Richtung einer Intensivierung und Differenzierung intellektueller und materieller Deutungsaktivität, in der das menschliche Welt- und Selbstverhältnis praktisch ausgelegt wird. Für den praktischen und theoretischen Pädagogen ergeben sich daraus bekanntlich einige zum Teil als fatal eingeschätzte Konsequenzen – vor allem das Elementarisierungsproblem, die Legitimationskrisen der Erziehungsinstitutionen, die auf Dauer gestellten Reformen, das Auseinandertreten der Einheit von Lernen, Erziehung und Bildung, ein erhöhtes Sicherheitsrisiko hinsichtlich der Zuverlässigkeit und Wirksamkeit curricularer Antizipationen usw. Etwas plakativ, aber in der Sache wohl nicht unzutreffend, lässt sich die tiefgreifende Veränderung im Verständnis von Sinn (dynamisches Deutungsverständnis) auf der Ebene einzel-menschlicher Erfahrung als Atomisierung und Kollektivierung beschreiben, oder, in Abwandlung des berühmten Humboldt-Wortes, als „Einsamkeit und Gleichheit“.

Was kann nun in einer solchen Situation ein Terminus wie „Sinn-Reduktion“ meinen? In seiner quantitativen Bedeutung ist er sicherlich nicht gerechtfertigt. Denn dagegen spricht gerade das nahezu inflationäre Angebot von Deutungsmustern politischer, religiöser, weltanschaulicher Herkunft. Er kann auch nicht die prinzipielle natürliche und geschichtliche Begrenzung menschlicher Deutungsaktivität meinen, es sei denn, der Hinweis auf diese Begrenzung hätte jenen ideologiekritischen Sinn, den Heinrich Roth der Theologie zuschreibt. Der Terminus Sinn-Reduktion, und zwar in einem normativ-bildungstheoretischen Verständnis, zielt offensichtlich auf etwas anderes, nämlich auf den Sachverhalt, dass die beschriebene Differenzierung und Intensivierung der Deutungsaktivität mit einem anthropologischen Substanzverlust einhergeht, der gerade nicht das positive aufklärerische Erbe erfüllt, sondern es anscheinend verwirrwirtschaftet. Aber die Globalität dieses Vorwurfs drängt zu differenzierter Argumentation, zumal die Kritik der Sinn-Reduktion vielstimmig ist. Was also kann Reduktionskritik meinen? Was steht als kritischer Maßstab in ihrem Hintergrund? Allgemein sicherlich die Vorstellung *mehrdimensional* sich erfüllender Existenz, d. h. einer Existenz, die weder in der Erziehung noch im Ernstfall menschlichen Lebens segmentiert wird. Kritik an Sinn-Reduktionen steht also gegen Sinn-Verkürzung und Sinn-Verkümmerung, d. h. gegen eine Kanalisierung des Deutungslebens und der Deutungserfahrung, sei es dadurch, dass Erziehung und gesellschaftliche Lebenspraxis den Menschen nur als wirtschaftendes Subjekt interpretieren (Ökonomismus), dass sie soziale Koexistenz nur als Organisation von Herrschaft auffassen (Politismus), dass die Daseinsauslegung nur im Horizont erfolgreichen Herstellens und zweckrationaler Selbst- und Fremdsteuerung erfolgt (Technizismus und Instrumentalismus) oder dass schließlich Deutungsaktivitäten und Deutungserfahrungen nur als zulässig erscheinen, wenn sie sich methodologisch dem Prinzip der Intersubjektivität unterstellen und die persönlichen Deutungsleistungen aus dem Erleben von Schicksal und Schuld als vorwissenschaftlich-privat inkriminieren (Szientismus). Die einseitige Kanalisierung und Monopolisierung des geschichtlichen Deutungslebens, hier gekennzeichnet durch das „Ismen-Syndrom“, schlägt auf die Ebene des pädagogischen Selbstverständnisses durch, und zwar indem Erziehung entweder zum an Renditen orientierten Qualifikationsprozess wird oder zum abgeleiteten Herrschaftsphänomen mit unterschiedlich kritischen Konzessionen oder zum Reproduktionsinstrument standardisierter öffentlicher und privater Leistungsmuster oder, unter dem Eindruck der Verwissenschaftlichung, zum Vehikel der Erzeugung objektivistischer Rationalität in der Hoffnung auf evolutionäre oder revolutionäre, in jedem Fall aber wissenschaftlich angeleitete historische Entwicklung. Es muss nicht besonders dargestellt werden, dass und inwiefern auf kategorialer und begrifflicher Ebene die jeweils vorherrschenden Deutungsperspektiven sich

artikulieren und verschiedene Schulen signalisieren. Jedenfalls wird ein großer Teil der Arbeit an pädagogischen Kategorien darauf verwendet werden und verwendet werden müssen, Abgrenzungen und Übergriffe zu markieren, durch die pädagogische Phänomene verzerrt werden.

Schwierigkeiten gegenüber den hier kurz umrissenen Kanalisierungen und thematischen Monopolisierungen des geschichtlichen Deutungslebens das „anthropologische Memorandum“ – die Reklamation mehrdimensional sich erfüllender individueller und sozialer Existenz – pädagogisch zu behaupten, liegen auf der Hand. Denn die entfaltete Differenzierung der Deutungsaktivitäten kann nicht einfach zurückgenommen werden, sofern sie auch Ausdruck lebensnotwendiger Arbeitsteilung ist. Es ist nur die Frage, ob diese Arbeitsteilung auch als institutionaler Sinn pädagogischen Handelns in pädagogischen Institutionen etabliert werden muss. Die historische Angemessenheit des Bildungssystems, die als Problem vor allem mit der Aufklärung aufkam, könnte gerade darin bestehen, die perspektivische Vielfalt selbst zum Ausgang einer pädagogisch-didaktischen Besinnung auf den Zusammenhang von Reduktion und Differenzierung zu machen. Zwar kann heute niemand mehr im enzyklopädischen Sinne die geschichtliche Deutungswelt bis in ihre abstrakten Spitzen hinein repräsentieren, aber man kann repräsentieren, warum man das nicht mehr kann. Wie aber könnte das geschehen? Nur in Erinnerung an eine basale Anthropologie in praktisch-philosophischer Absicht. Diese muss nicht erst spekulativ konstruiert werden, sondern sie „zeigt sich“ gerade in den Reduktionen des Deutungslebens unserer Tage an. In den reduktiven Überspitzungen liegt selbst das Motiv des „anthropologischen Memorandums“ – das antike Motiv der Selbsterkenntnis durch Rekonstruktion der Herkunft unter Einschluss des Irrtums. Konkreter: Die Überstilisierung des Menschen zum wirtschaftenden Subjekt macht spürbar die Hoffnung zunichte, dass allein auf dem Wege ökonomischer Rationalität eine humanere Welt einzurichten sei; die ausschließlich herrschaftsmäßige Interpretation sozialer Beziehungen „lässt“ erkennen, dass es zwischenmenschliche Vertrauensverhältnisse gibt – der Intimität, der Neigung, der Beratung, der Hingabe –, die sich der machtmäßigen Interpretation entziehen. Die mit dem Anspruch der Ausschließlichkeit auftretende Instrumentalisierung des menschlichen Selbst-Bezugs verletzt nicht nur die klassische Norm des Mittelverbots im Hinblick auf andere Menschen, sondern macht generell die Grenzen der Zweckrationalität deutlich, dort nämlich, wo sich die menschliche und außermenschliche Natur gegen ihre Verzweckung durch „Heimatverweigerung“ rächt; und schließlich wo sich der szientifische Geist im Zeichen der Intersubjektivität als nicht zu überbietendes Medium aufgeklärter Welterfahrung monopolisiert, „melden“ sich die personalen Unverfügbarkeiten von Leid und Glück, Schicksal und Schuld an, die in keiner wissenschaftlichen Konstruktion von Geschichte und

Biographie aufgelöst werden können und eine andere Form der Selbsterkenntnis erzwingen als die Strategien der Selbstreflexion.

Das komplexe Phänomen der Sinn-Reduktionismen wird damit vielleicht etwas deutlicher. Im Rückblick: In den Deutungsbahnen der Ökonomie, der Technik, der Politik, der neuzeitlichen wissenschaftlichen Weltauslegung entfalten sich die Deutungsaktivitäten mit historisch bislang unbekannter Intensität und Differenzierung. Die Gewalt dieses Vorgangs und die ihm innewohnende Dynamik ist vielfach registriert, analysiert und kritisiert worden. Das geschah sowohl in feuilletonistischen Kulturkritiken wie in subtilen historischen und Gegenwarts-Analysen von hoher Eindringlichkeit und Überzeugungskraft. Der analytische Impetus selbst wurde getragen von einem Unbehagen an der Segmentierung (der Begriff ist hier nicht einfach rollentheoretisch gemeint) individueller und sozialer Existenz, einmal durch die Sinn-Konkurrenz der Deutungsbahnen und sodann durch den zum Teil gewalthaften Zug zur Monopolisierung und Universalisierung führender Perspektiven und ihnen entsprechender Aussage-Systeme, ablesbar an den Übergriffen bereichsspezifischer Deutungskategorien und Interpretationsmodelle. Im pädagogischen Feld (und in der Erziehungswissenschaft), das wurde schon angedeutet, wird die Dominanz solcher Deutungsmodelle etwa erkennbar an einer instrumentell-formalen Interpretation des Lernens (Stichwort: Technologisierung des Unterrichts), oder an einer positiv-scientifischen, also undialektischen Auffassung curricularer Anpassung an die wissenschaftliche Entwicklung (Stichwort: didaktischer Szientismus), oder in der Orientierung pädagogisch-sozialer Phänomene an politisch-machtmäßigen Daseinsstrukturen (Stichwort: Erziehung als Spezialfall von Herrschaftsausübung) und schließlich in der Überlagerung pädagogischer Sinn-Bezüge durch ökonomische *topoi* (Stichwort: Qualifikationsstruktur des Erziehungs- und Bildungswesens). Nun ist nicht zu bezweifeln, dass die Deutungsaktivitäten (von der ökonomischen bis zur wissenschaftlichen) notwendige Leistungen geschichtlichen Lebens auf einer differenzierten Entwicklungsstufe sind. Und es wäre ein vor der Jugend nicht zu verantwortendes Missverständnis, wenn man diese notwendigen Leistungen im Sinne einer neoromantischen Rettung des Menschen schlicht als unmenschlich diskriminieren wollte. Das wäre dann in der Tat eine fatale Sinn-Reduktion mit kaum absehbaren Konsequenzen. Die Gefahr liegt nicht so sehr in der Differenz der Deutungsbahnen, sondern in den Monopolisierungen von Deutungsaktivitäten und -mustern mit monokausalem Erklärungsanspruch.

Dieser Gefahr lässt sich nur begegnen durch „bildungstheoretische Sensibilisierung“ für die Ambivalenz der Grundphänomene Ökonomie, Wissenschaft, Herrschaft usw. Ambivalent sind Deutungsaktivitäten im Bereich dieser Grundphänomene deshalb, weil die ihnen einheimische Tendenz der Monopolisierung

und Universalisierung qualitativ andere Sinndimensionen menschlicher Daseinsauslegung abdrängt. Dass es aber überhaupt möglich ist, aus der Sicht der Pädagogik und in Wahrnehmung ihres didaktischen Auftrags (hier verstanden als Einführung in das biographische und soziale Deutungsleben) – dass es überhaupt möglich ist, aus der Sicht der Pädagogik Deutungsaktivitäten und ihre Monopolisierungen als Sinn-Verkürzungen oder zumindest als deren Gefahr zu registrieren, liegt in jenem normativ anthropologischen Vorverständnis von Personalität und Sozialität, das historisch tief begründet ist und als Erbe bildungsgeschichtlicher Denktradition wirkungsgeschichtlich bis in unsere Zeit reicht.

II.

Bildungspraxis, und zwar als Vermögen urteilsfähig am Deutungsleben teilzunehmen, wäre also nicht ohne eine Verständigung über Geschichte möglich. Nun ist allerdings die bildende Selbstverständigung über die Rekonstruktion von Geschichte offenbar eine erziehungs- und sozialphilosophische Selbstverständlichkeit, die, wenngleich bei völlig unterschiedlichen Rekonstruktionsformen, etwa Humboldt mit Habermas verbindet. So könnte man sagen, das Postulat einer Auflösung bzw. Kritik gegenwärtiger Sinnverkürzungen durch prüfende Aktivierung geschichtlicher Erfahrungen müsse erst gar nicht formuliert werden, weil man ihm bereits folge. Indes, die Frage nach möglichen Sinn-Reduktionen darf auch vor den Sinndeutungen der Geschichte nicht haltmachen. Denn die Substanz dessen, was hier „bildungstheoretische Sensibilisierung“ genannt wurde, hängt entscheidend ab von der Form geschichtlicher Erinnerung, d. h. von der Art und Weise, wie Geschichte erfahren und vorgestellt wird. Und hier scheint sich vor allem im Rahmen „kritischer“ Theoriebildung eine Tendenz abzuzeichnen, bildende Selbsterkenntnis, die man nicht nur leistet, sondern die man auch erfährt, in kritische Selbstreflexion aufzulösen, wobei sich dann die Frage stellt (im Sinne des anthropologischen Memorandums), ob nicht durch die Favorisierung wissenschaftlich angeleiteter geschichtlicher Reflexion die Sinnerfahrung von Geschicklichkeit reduziert werde, und zwar in verdinglichend-generalisierenden Aussagen. Trifft sich am Ende die Forderung nach ausschließlich rationaler Bewältigung von Lebens- und Gattungsgeschichte mit der Intention eines technischen Verfügungswillens? Kann man nicht mit hoher Legitimation die Frage stellen, ob nicht die kritischen Theoreme der Pädagogik das als technologisch inkriminierte Verfügungsinteresse in der Selbst-Verfügung renovieren? Und „verinnerlicht“ nicht die Auflösung von Herrschaft in Selbstbeherrschung das Herrschaftssyndrom unter der Mutmaßung von Befreiung? Wenn dieser Trend zur Totalisierung der Vernunft als Reflexion und Selbst-Reflexion auf die Spitze getrieben wird, vollendet sich dann nicht eine aufklärerische Vernunft, d. h. eine im Grunde subjektive Vernunft, die sich in

keiner ihrer Leistungen mehr als „Weltorgan“, sondern nur noch als entfesselter Anspruch der Kritik auch gegenüber unverfügbaren Sinn-Mächten begreift? Kann man also nicht resümieren: Emanzipatorische geschichtliche Selbstreflexion ist ein reduzierter Modus ursprünglich mehrdimensional verfügbarer Selbsterkenntnis und Selbsterfahrung, ein Modus jedenfalls, der auch da noch der Gefahr einer technologisch-rational verfügenden Verkürzung daseinsmäßiger Selbstverständigung erliegen kann, wo er sich explizit anti-technologisch begreift? Sinn-Reduktionismus durch Totalisierung der Rationalität im Zeichen wissenschaftlicher Weltinterpretation? Auch hier geht es nicht darum (wie beim Ökonomismus oder Politismus), nun ein Plädoyer für das Irrationale in Geschichte und Bildung zu halten. Es geht nur darum, eine geschichtsmächtige Lebensgrundspannung anzuzeigen, die man nicht durch historische Rekonstruktion wegrationalisieren kann, nämlich die Grundspannung zwischen schicksalhaft erfahrener Geschichtlichkeit und der Machbarkeit der Geschichte, zwischen gelebter Biographie und geklärter Sozialisation, zwischen erlebter Zeit und datierter Historie. Was damit angesprochen werden soll, sind die Untertöne der Existenz, die sich gleichwohl artikulieren, auch und besonders in der pädagogischen Praxis und in der pädagogischen Theorie, sofern sie „fundamentalanthropologisch“ zu denken vermag.

Die in den Begriffen Selbsterkenntnis und Selbstreflexion angezeigte Differenz des menschlichen Selbstverhältnisses in der Geschichte und zur Geschichte lässt sich, wenn auch idealtypisch verkürzt, noch etwas deutlicher fassen in der Gegen-einandersetzung von prinzipiellen Deutungsdifferenzen hinsichtlich menschlicher Grundphänomene. So wird das Lebensphänomen der *Erfahrung* im Horizont der Selbsterkenntnis zum geschichtlich-biographischen und traditionsvermittelten Ereignis, in dem auch die Unverfügbarkeiten von Schicksal und Schuld ihren Ort haben; Erfahrung im Horizont szientifischer Selbstreflexion meint dagegen etwas anderes, nämlich verfügende Planung, strategische Kommunikation, Selbst-Erklärung und Selbst-Verfügung. *Sprache* als Medium der Selbsterkenntnis, das bezeugt nicht nur die „große“ Literatur und Philosophie, sondern jedes Gespräch, *das* wir als einzelne und miteinander sind – Sprache ist Medium (und nicht nur Mittel) der Selbsterkenntnis derart, dass Menschen sich nicht nur mit Hilfe der Sprache über sich selbst verständigen, sondern immer auch schon in ihr verständigt sind. In objektivierender Selbstreflexion gewinnen Sprache und Sprechen vorzüglich einen instrumentalen Charakter, fungiert Sprache als Zeicheninventar zu operativen und manipulativen Definitionen in alltäglichen und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen, dient sie als Äußerungsmittel. *Wahrheit* ist für die erfahrungsbereite Selbsterkenntnis der endlich-geschichtliche Prozess einer Suche nach Sinnhypothesen, die als lebensmäßig einzulösende Wahrheitsentwürfe mehr die Selbst-Fraglichkeit des Deutungslebens bezeugen als die Fähigkeit, die Geschich-

te in Wahrheitsdogmen stillzulegen. Das geschichtliche Scheitern von Deutungshypothesen gehört der Selbsterkenntnis ursprünglich zu, d. h. Selbsterkenntnis ist auch die Grenzerfahrung aller Wahrheitsentwürfe und damit Zeugenschaft für die Nicht-Überholbarkeit geschichtlicher Welt. Mit anderen Worten: Selbsterkenntnis gewinnt ihre Wahrheit gerade in der Erfahrung, dass Dinge und mitmenschliche Verhältnisse nicht *nur* Produkt und Reflex subjektiven (und intersubjektiven) Bewusstseins und Handelns sind. Dagegen bedeutet Wahrheit für Selbstreflexion in wissenschaftlich-objektivierender Einstellung den positiven Konsens über die Gewinnung und Sicherung sachdienlicher und selbstdienlicher Aussagen hinsichtlich historischer, gesellschaftlicher und natürlicher Gegenstände. Schließlich sollte auch das Grundphänomen des *Lernens* in den Deutungshorizonten von Selbsterkenntnis und Selbstreflexion nicht ohne Beleuchtung bleiben. Im Sinne der Selbsterkenntnis würde sich Lernen darstellen als Vollzug des Sich-über-sich-selbst-Verständigens, der Selbstfindung und Selbsterfahrung und das heißt auch als Eingeständnis curricular nicht objektivierbarer Inhalte. Der *Lernsinn* läge nicht zuletzt in der Bereitschaft, die Autorschaft an einer Biographie zu übernehmen, die man nicht allein schreibt. Hingegen wäre Lernen im Verständnis wissenschaftlich angeleiteter Selbst-Konstitution so etwas wie die Ausformung personaler und sozialer Identität durch zeitspezifisch standardisierte und verfügbare Qualifikationsmuster – die Erzeugung notwendiger „Weltgewandtheit“.

Man könnte der Auffassung sein, mit der angerissenen Unterscheidung zwischen geschichtlicher Selbsterkenntnis und geschichtlicher Selbstreflexion werde ein Weg zum erziehungswissenschaftlichen und gesellschaftstheoretischen Defätismus gebahnt. Das wäre ein Irrtum. Die Erinnerung an mehrdimensionale und in sich verflochtene Bereiche geschichtlicher Existenz und Ko-Existenz (das anthropologische Memorandum) kann auch im Falle kritischer Rekonstruktion und Konstruktion von Geschichte wieder nur aufzeigen, wie selbst hier die Monopolisierungstendenz einer grundsätzlichen Deutungsperspektive Sinnphänomene (Erfahrungsdimensionen) abdrängt und sie gerade dadurch bewusst oder unbewusst wieder hervortreibt. Dieses antinomische Spiel im geschichtlichen Deutungsleben zu erfassen bzw. sich darauf einzulassen, ist die entscheidende Leistung der Frage nach den Sinn-Reduktionismen in bildungstheoretischer Absicht. Sinn-Reduktionen sind immer doppelsinnig und sie sind für jede Humanwissenschaft und innerhalb jeder Humanwissenschaft so lange nicht gefährlich, als sie die berechnete Perspektivität wissenschaftlicher Deutungsbahnen nicht in eine verblendete Monopolisierungstendenz umschlagen lassen. Das anthropologische Memorandum, die Forderung nach komplexer Erfüllung von Existenz in der Mannigfaltigkeit des intellektuellen und materiellen Deutungslebens drängt auf „Komplexion“. Mit einem bekannten Wort könnte man auch sagen auf Totalität. Die historische

Lebenspraxis entfalteter Kultur aber prämiert die Spezialität und braucht sie. Dieses bildungstheoretische Dilemma ist nicht in einem Handstreich pädagogisch zu bewältigen. Und es ist auch nicht zu bewältigen durch einen Rückzug der Spezialität auf gesellschaftliche Totalität, es sei denn, diese wäre in der Tat der letzte und umfassendste Problemhorizont geschichtlichen Deutungslebens. An dieser These Zweifel anzumelden, war nicht zuletzt die Intention dieses Versuchs zum Thema Sinn-Reduktionismen.

2.4 Didaktik als Besinnung?

Anmerkungen zum Thema „Sprach- und Wirklichkeitsvergitterung“ als Problem didaktischer Orientierung aus der Sicht Martin Heideggers⁷

Das Thema „Sprachvergitterung“ in der Didaktik des Sprachunterrichts fordert zu einigen ergänzenden Anmerkungen heraus – insbesondere hinsichtlich der das Problem erhellenden Position Martin Heideggers, dessen Denken in einem fundamentalen Sinne als Denken aus der Erfahrung der Sprache unverwechselbare Kontur und übergreifende Wirkung gewonnen hat. Will man seinen *Umgang* mit dem Grundphänomen Sprache für die Diskussion um sprachdidaktische Fragen fruchtbar machen, und zwar nicht im Sinne eiliger Kritik, sondern in der Form einer Besinnung auf hervorstechende Merkmale modernen Sprachgebrauchs und seiner verborgenen „Alternativen“, so sind vor allem zwei Themenkreise aus dem philosophischen Werk nachzuzeichnen: einmal Heideggers Interpretation der neuzeitlichen Wissenschaft und sodann seine sprachphilosophischen Reflexionen, die im Umgang mit der Dichtung eine ursprünglichere Spracherfahrung zu Wort bringen wollen. Dabei wird unterstellt – und hier könnten sich Ansätze zum Aufweis prinzipieller Begrenztheit positivwissenschaftlichen und kritisch-kommunikativen Sprachunterrichts ergeben –, dass die wissenschaftlich-objektivierende Einstellung zur Sprache (etwa als Psycholinguistik, Soziolinguistik, Pragmalinguistik – aber auch als traditionelle Philologie) zwar ein notwendiges und erfolgreiches Konzept der vergegenständlichenden Sprachvergewisserung entwickelt, dass aber unterhalb der vergegenständlichenden Sprachanalysen eine qualitativ andere Form des Sprachumgangs liegt, die sich etwa im literarischen Kunstwerk vermittelt.

7 Den Anstoß zu diesen korreferierenden Anmerkungen gaben die Lektüre des Salzburger Vortrags von Helmut Konrad über „Krise und Dialog“ und Gespräche mit dem Autor in St. Wolfgang und Freiburg.

Käme es im einen Falle darauf an, Sprache durch Vergegenständlichung nach modernen Wissenschaftsprinzipien zu *rationalisieren* und zu *instrumentalisieren*, so wäre im Falle des Sprachumgangs als ursprünglicher Spracherfahrung gleichsam die Intention, die Sprache selbst zum Sprechen zu bringen. Die qualitative Differenz zwischen einer „wissenschaftlichen“ und einer „nachdenklichen“ Einstellung zur Sprache (im Sinne Heideggers ein Reflex der Differenz zwischen Wissenschaft und Denken) gewinnt ihren Grundriss in der Unterscheidung von „Wissenschaft und Besinnung“, die für Heidegger in der Frage nach dem Sinn von Wissenschaft aufbricht. Der Verlust dieser Unterscheidung wäre ein wesentlicher Grundzug der Sprachvergitterung, und so wird die Frage nach dem Sinn neuzeitlicher Wissenschaft aus der Optik Heideggers zu einem treibenden Motiv, ebendiese Vergitterung als unzureichendes Selbstverständnis zu verdeutlichen.

Die Problematik des Sinnes neuzeitlicher Wissenschaft, und zwar im Unterschied und im Zusammenhang mit dem Sinn von *episteme* und *theoria* in der Antike, wird von Heidegger in seinem Münchener Vortrag von 1953 über „Wissenschaft und Besinnung“ (Heidegger 1954a) in der Weise der *Erinnerung an den Begriffswandel* der griechischen und lateinischen Interpretationsbegriffe entfaltet. In seiner Substanz ist dieses sich-erinnernde Denken als Rückbesinnung auf das geschichtliche Ereignis „Wissenschaft“ zu verstehen, als die entschiedene Bemühung um das, was eigentlich – gleichsam unterhalb dokumentierter Historie – vorging. Solche entschiedene Rückbesinnung gewinnt ihren Anhalt in der Analyse von Übersetzungen im Bereich wissenschaftlicher Grundbegriffe – von Übersetzungen, die einen wesentlichen Bedeutungswandel markieren: so in der Linie *theoria* – *contemplatio* – *Betrachtung* – *Vorstellung*. Die Rekonstruktion der Begriffs- und Übersetzungsgeschichte steht dabei unter der führenden These, „dass sich im Wesen und Walten der Sprache jedesmal ein Schicksal entscheidet“ (Heidegger 1954a, S. 54). Es geht also nicht nur darum, einen verschiedenen Sprachgebrauch im historisch sich wandelnden Verständnis von Wissenschaft zu konstatieren, sondern vielmehr darum, dem Begriffswandel und Übersetzungsgeschehen derart nachzudenken, dass deren *eigentlicher* Sinn dabei zur Sprache kommt. Es kommt wesentlich nicht darauf an, mit der Sprache etwas über ihre historischen Erscheinungen zu *berichten*, sondern auf das zu *hören* und zu *achten*, was Sprache von sich aus sagt und anzeigt – so z. B. wenn man das Wort „Betrachtung“ als Bezeichnung der theoretisch-wissenschaftlichen Einstellung ernst nimmt und daraus den Hinweis gewinnt, auf deren „Bearbeitungscharakter“ (Betrachtung kommt von lat. *tractare*) zu achten.

Die ausgeführte Frage nach dem Sinn neuzeitlicher Wissenschaft vor dem sprachlich erinnerten und Aufschluss gebenden Hintergrund ihrer Begriffsgeschichte führt schließlich zur Unterscheidung eines älteren Theorie-Verständ-

nisses, das Heidegger „das hütende Schauen der Wahrheit“ (Heidegger 1954a, S. 53) nennt, von einem modernen Theorie-Verständnis, das seinen Grundzug im „nachstellenden Vorstellen“ des Wirklichen hat. Das Theorie-Verständnis der neuzeitlichen Wissenschaft ist demnach gekennzeichnet durch die Intention einer Bearbeitung des Wirklichen nach Maßgabe von Methoden, die in ihrer Perspektive *Wirkliches* als *Gegenständliches* vorstellen und berechenbar machen. Die theoretische Bearbeitung des Wirklichen produziert dieses als Tatsache, stellt es – im wörtlichen Sinne – fest und zergliedert es nach Gegenstandsfeldern und Fächern mit der Konsequenz, dass die Erscheinungsweise neuzeitlicher Wissenschaft notwendig diejenige der spezialisierten Fachwissenschaften ist, deren Zusammenhang (das Problem der Einheit der Wissenschaften) nur noch als Aufgabe zweckmäßigen Arrangements erscheint.⁸

Neuzeitliche Wissenschaft als Theorie, die Wirklichkeit in ihren Nutzen stellt, sichert und durch Berechnung verfügbar macht, ist deren ausweisbare Erscheinungsweise, die sich in einem ersten Schritt erinnernden Nachdenkens abzeichnet. Nun sind „Vergegenständlichung“, „theoretische Konstruktion von Tatsachen“, „arbeitende Theorie“, „Spezialisierung“, „Priorität der Methode“ und „mathematischer Wirklichkeitsentwurf“ zentrale Themen aller wissenschaftstheoretischen Diskussionen unterschiedlich kritischer Intention. Aber man kann Heidegger nicht einfach den „kritischen“ Wissenschaftstheoretikern zurechnen. Denn, wenn auch sein phänomenaler Grundriss moderner Wissenschaft Übereinstimmungen etwa mit Positionen, die im Positivismus-Streit bezogen wurden und werden, zeigt, so verrät doch schon die sprachlich-erinnernde „Methode“ der Phänomen-Analyse aus der geschichtlichen Struktur einen eigenen Problem-Entwurf. Und das Befremdlich-Eigenständige des Denkansatzes wird noch deutlicher, wenn Heidegger auf der Frage insistiert, was sich wesentlich im Phänomen vorstellend-herstellen-der Wissenschaft „verbirgt“. Die Vergitterung von Wirklichkeit durch neuzeitliche Wissenschaft und ihre bearbeitenden Theorien ist für ihn nicht zu durchbrechen in einer Meta-Theorie, die der wissenschaftlichen Denkweise verhaftet bleibt, und sie ist auch nicht aufzulösen durch eine Gesellschaftstheorie systemtheoretischer oder historisch-dialektischer Provenienz. Die wissenschaftliche Vergitterung des Wirklichen ist vielmehr nur zu erkennen und zu durchdringen im Rückgang auf das Vorausliegende jeder einzelwissenschaftlichen Gegenständlichkeit und Methodo-

8 „Diese zerfallene Vielfältigkeit von Disziplinen wird heute nur noch durch die technische Organisation von Universitäten und Fakultäten zusammengehalten und durch die praktische Zwecksetzung der Fächer in einer Bedeutung gehalten. Dagegen ist die Verwurzelung der Wissenschaften in ihrem Wesensgrund abgestorben.“ (Heidegger in seiner Freiburger Antrittsvorlesung von 1929: „Was ist Metaphysik“, Heidegger 1949b, S. 23)

logie. In Analogie zur Differenz zwischen instrumentellem Sprachgebrauch und existenzial-verstehender Spracherfahrung geht es für die Wissenschaft im Ganzen darum, ihre vergegenständlichende Einstellung auf das hin zu befragen, was sie wesentlich voraussetzt, ohne es benennen zu können. Dieses Vorausliegende und Vorausgesetzte der Wissenschaft ist für Heidegger keine Annahme oder wissenschaftstheoretische Prämisse, ist keine spekulative Setzung des erkennenden Subjekts, kein denknotwendiges „Ding an sich“, sondern das, was sich der *Besinnung* zeigt, wenn sie sich auf das Phänomen vergegenständlichender Wissenschaft, ursprünglich nach seiner Herkunft fragend, einlässt. Was sich in diesem Zugang zeigt, sind jene fundierenden Phänomene, die Heidegger unter dem Begriff des „Unumgänglichen“ fasst. Damit sind gemeint: Natur, Mensch, Geschichte und Sprache. „Unumgänglich“ sind diese „vor-wissenschaftlichen“ Grundphänomene in einem doppelten Sinne: unumgänglich insofern, als Wissenschaft, um überhaupt Gegenstände ihrer Theorie besitzen zu können, Natur, Mensch, Geschichte und Sprache gleichsam als *Material* ihres Handelns braucht – unumgänglich aber auch insofern, als wissenschaftliche Vergegenständlichung niemals das Ganze der vorausliegenden „Welt“ erfassen kann und weil die historisch aufweisbaren und konkurrierenden Wahrheitsentwürfe ihre Gegenstände je anders zum Vorschein bringen. Von daher könnte man sich auf die Subjektivität alles theoriegeleiteten Erkennens zurückziehen und akzeptieren – paradox formuliert –, dass jede Objektivität subjektiv sei, jede Wirklichkeit subjektiv vergittert.

Aber diese totale Subjektivierung des Wirklichen durch die Objektivität der Wissenschaft und des Erkennens liegt nicht in der Denkbahn Heideggers. Vielmehr: indem Besinnung sich auf das Wirklichkeit notwendig verbergende „Wesen“ neuzeitlicher Wissenschaft richtet (auf die ihr wesentlich zukommende „Vergitterung“ in vorstellenden Theorien), bringt sie das ihr verborgen Voraus- und Zugrunde-Liegende in Erfahrung, d. h. eröffnet sie die fundamentalen Horizonte von Wissenschaft als Geschichte, Sprache, Menschentum und Natur. In ihnen meldet sich das Unumgängliche in *nichtgegenständlicher Erfahrung* an und mahnt zur Bescheidenheit. Es sind also die Grenzsituationen der Wissenschaften, die eine das Gegenständliche übersteigende Umkehr der Perspektive erzwingen: Wissenschaft als Theorie des Wirklichen muss auf etwas zurückgebracht werden, das seinerseits solche Theorien allererst zulässt – eben auf das wissenschaftlich unzugängliche Unumgängliche. Deutlicher: die „Wesensfülle“ der Natur entzieht sich der Naturwissenschaft und ermöglicht sie zugleich; die Geschichtlichkeit ist in keiner Universalhistorie auf den Begriff zu bringen und provoziert zugleich die Bemühungen um universalhistorische Formeln; die Sprache hat längst schon gesprochen, ehe sie zum Gegenstand der Sprachwissenschaft, der Literaturwissenschaft und Philologie wird, und die Humanwissenschaften sind je schon ermög-

licht durch das Unumgängliche des existierenden Daseins, wenn sie, gemäß den Perspektiven ihrer Disziplinen, den Menschen erforschen. Die Erfahrung dieses Sachverhalts an den Wissenschaften ist kein Ergebnis wissenschaftlicher Empirie, denn Wissenschaft vermag sich selbst nicht wissenschaftlich zu begreifen, Physik ihr Wesen nicht auf eine physikalische Formel zu bringen. Vielmehr: „Das in den Wissenschaften jeweils Unumgängliche: die Natur, der Mensch, die Geschichte, die Sprache, ist als dieses Unumgängliche für die Wissenschaften und durch sie unzugänglich“ (Heidegger 1954a, S. 66). Sofern darin aber gerade der *Sinn* von Wissenschaft als „Gegenständlichkeit“ aufgeht, muss es der *Besinnung* zugänglich sein, denn: „Sich auf den Sinn einlassen, ist das Wesen der Besinnung“ (ebd., S. 68). Im Gegensatz zur wissenschaftlichen Forschung bringt Besinnung nichts hervor, sondern hält die Frage nach dem Sinn wissenschaftlichen Vorstellens und Herstellens offen in der *Gelassenheit* des Denkens.

Zusammenfassend: Neuzeitliche Wissenschaft als Theorie des Wirklichen „vergittert“ Welt in die Dimensionen der Gegenständlichkeit. Darin hat sie ihre Bedeutung und ihre Wirksamkeit. Aber – bleibt man im Bild – das „Gitter“ der Theorien lässt das „Ausgesperrte“ erkennen im grundsätzlichen Wechsel der Perspektive. Mit Rücksicht auf den Erfahrungsbegriff lässt sich sagen: die vergegenständlichende Erfahrung der Wissenschaft, die vorstellend-herstellende „Empirie“ nach berechnenden Regelsystemen wissenschaftlicher Forschung weist über sich hinaus auf einen die Wissenschaften übersteigenden „Typus“ der Erfahrung vorgegenständlicher Welt, der „Betroffenheit“ meint. Zwischen vergegenständlichen-dem Tun und vor-gegenständlicher Betroffenheit spannt sich eine fundamentale Differenz, die nur mühsam eingeholt werden kann und die gleichwohl für Heidegger eingeholt werden muss, wenn der Zugang zur neuzeitlichen Wissenschaft nicht verstellt werden soll.

In pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist Heideggers Ansatz vor allem bedeutsam für eine Didaktik der Fachwissenschaften. Didaktik hätte nicht nur die Aufgabe, Wissenschaft in Fachwissenschaften vorzustellen, die Form wissenschaftlicher Disziplinierung vergegenständlichender Erfahrung zu vermitteln, sondern sie stünde auch und entschieden vor dem Problem, durch die Wissenschaften hindurch das Unumgängliche von Natur, Mensch, Geschichte und Sprache erfahren zu lassen, das in den Wissenschaften verborgen ist und sich der Besinnung gleichwohl zeigt. Die Ausarbeitung einer solchen Didaktik steht indes vor einem schwierigen Problem: will sie selbst nicht die vor-gegenständliche Erfahrung in unterrichtlichen Intentionen vergegenständlichen, so darf sie sich nicht nur als Wissenschaft begreifen und Wissenschaft vermitteln wollen. Es ginge also um eine Didaktik, die beides wäre: wissenschaftliche Vorstellung des Wirklichen und ihre Aufhebung.

Umriss einer vor-gegenständlich orientierten Didaktik der Besinnung lassen sich bereits gewinnen in der Sinn-Hermeneutik Heideggers, die das Zugrunde- und Vorausliegende von Wissenschaft zur Sprache bringt. Didaktik läge hier im Geschick eines Fragens, das nicht mit Hypothesen operiert, sondern das sich im Hören und Achten auf Sprache ausdrücklich zu vermitteln sucht, was ihm je schon als Natur, Geschichte, Menschentum und vor allem als Sprache vermittelt ist. Didaktik also als fragendes Sich-Vermitteln dessen, was je schon geschichtlich vermittelt und durch vergegenständlichende Einstellung verborgen ist, wäre die Formel für eine Didaktik der Besinnung, deren Ambitionen allerdings äußerst befremdlich vor dem Hintergrund aktueller didaktischer Theorien und Modelle erscheinen müssen. Indes, lässt man Didaktik nicht zur Methode, zu einer rein unterrichtstechnologischen Disziplin verkümmern, welche die Legitimation der Intentionen und Inhalte der „Objektivität“ der Wissenschaften oder der Dezision der Politik überlässt – das heisst: konzidiert man der Didaktik, wenn schon nicht eine „Theorie“, so doch eine Reflexion der Bildungsinhalte und ihres *Sinnes*, dann können die Intentionen einer vorgegenständlichen Didaktik der Besinnung kaum ohne weiteres zu verwerfen sein. Die Vergitterung der Welt durch vergegenständlichende Theorien des Wirklichen ist in der Tat ein für die didaktische Orientierung äußerst relevantes Grundthema, das allerdings – im Sinne Heideggers – nicht zureichend gefasst ist, wenn es sich kulturpessimistisch zu einem anti-wissenschaftlichen Affekt verdünnt. Wissenschaft setzt das „Unumgängliche“ voraus – aber dieses Unumgängliche wird auch und vor allem durch die Wissenschaft hindurch sichtbar. Es ist daher problematisch, das Verhältnis von Wissenschaft und Besinnung normativ auszulegen. Es scheint geboten, Differenz und Zusammenhang von Vergegenständlichung und Besinnung im Blick zu halten, wenn Heideggers Sprachdenken sich auf die Sprache selbst als das Unumgängliche bezieht. Wiederholt stellt sich Heidegger in seinem Werk die sprachdidaktisch folgenreiche Frage, wie es möglich sei, in eine Beziehung zur Sprache als dem Unzugänglich-Unumgänglichen zu gelangen. Auch hier (wie bei der Natur, der Geschichte, dem menschlichen Dasein) stellt sich das besondere Problem, dass sich *ein* Weg verbietet: der Weg über wissenschaftliche Aussagen zum Phänomen Sprache. Solche Aussagen werden von den Sprachwissenschaften gemäß vergegenständlichender Theorien und im Sinne einer Instrumentalisierung des Sprachgebrauchs getroffen. Sprachwissenschaften folgen der durchgehenden wissenschaftlichen Intention über Gegenständliches zu informieren, und zwar mit der „Leitvorstellung“ einer „Technifizierung aller Sprachen zum allein funktionierenden planetarischen Informationsinstrument“ (Heidegger 1971a, S. 160). Diese Intention ist für Heidegger durchaus notwendig, rechtens und nützlich – aber sie bringt bei unangezweifelter Vorherrschaft das Wesen der Sprache zum Verschwinden, denn die Sprache kommt in dem, was sie selbst

ist, weder im alltäglichen noch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch zu Wort. Die Behauptung, dass Sprache im alltäglichen und wissenschaftlichen Sprachgebrauch sowie im Kalkülsystem technischer Metasprachen nicht zu Wort komme, gewinnt ihre Einsichtigkeit nur aus einer ursprünglicheren Spracherfahrung. Dass eine solche Spracherfahrung möglich sei, ist für Heidegger einmal gesichert in Erfahrung des Sprachloswerdens und sodann belegt durch die Sprache der Dichter, die in einem nicht-instrumentellen Bezug zur Sprache stehen. Sie sind gleichsam ständig von der Sprachverweigerung bedroht.

Die These lautet also: Sprache zeigt sich als das, was sie wesentlich ist, indem sie sich dem selbstverständlichen Gebrauch entzieht – modern gesprochen: wenn sie als Kommunikations- und Signalsystem versagt. Dieses Sich-Versagen der Sprache hat indes für Heidegger nicht den Charakter eines psychologischen Datums, wird nicht aufgenommen als ein empirisches Defizit, dem man durch kompensatorische Aktivitäten beikommen könnte (diese würden Sprache lediglich kommunikativ-instrumentell fassen), vielmehr: die aufbrechende Sprachlosigkeit *inmitten* allseitig vertrauter und geübter Verständigungsmuster zeigt Sprache als fundamentale „Voraussetzung“ menschlicher Existenz in der Angst des Sprachloswerdens. Die Furcht, nicht mitreden zu können, durch mangelnde sprachliche Kompetenz ein Randdasein im sozialen Interaktionssystem zu führen, ist etwas anderes als die plötzlich aufkommende Angst der Sprachlosigkeit, die Sprache als Unverfügbares erfahren lässt. Gerade in subkommunikativen Grenzsituationen der Sprachlosigkeit zeigt sich Sprache als wesenhafte Geborgenheit des Menschen, bzw. zeigt sich seine Ungeborgenheit in der Scheinsicherheit alltäglichen Geredes, denn: „Inzwischen (...) rast ein zügelloses und zugleich gewandtes Reden, Schreiben und Senden von Gesprochenem um den Erdball. Der Mensch gebärdet sich, als sei *er* Bildner und Meister der Sprache, während doch *sie* die Herrin des Menschen bleibt. Vielleicht ist es vor allem anderen die vom Menschen betriebene Verkehrung *dieses* Herrschaftsverhältnisses, was sein Wesen in das Unheimische treibt. Dass wir auf die Sorgfalt des Sprechens halten, ist gut, aber es hilft nicht, solange uns auch dabei noch die Sprache nur als Mittel des Ausdrucks dient“ (Heidegger 1954b, S. 46).

Wenn Sprache jedoch nicht *nur* „Mittel des Ausdrucks“, Instrument der Artikulation der Bedürfnisse, der Erlebnisse, Absichten und Interessen ist, wenn sie nicht nur zur Verständigung durch Bezeichnung dient, nicht nur in ihrer Funktion als Zeichen- und Signalsystem aufgeht – was ist Sprache dann und darüber hinaus oder „davor“? Heideggers verblüffende und offenbar „eigenwillige“ Antwort: Das vor-instrumentelle Wesen der Sprache ist die „Sage“ und das „Zeigen“ (Heidegger 1971b, S. 254). Dass in dieser Erläuterung Sprache nicht als „Mittel“ des Sagens und Zeigens gedacht werden darf, ist nicht mehr überraschend – jedoch, was be-

deuten dann Worte wie „Sage“ und „Sagen“? In der Antwort lässt sich Heidegger einen Wink aus der historisch verschütteten, aber für das Sprachdenken geschichtlich wirksamen ursprünglichen Bedeutung des Wortes „Sage“ geben. Danach bedeutet „Sagen“: „zeigen, erscheinen, sehen- und hören-lassen“ (Heidegger 1971b, S. 254). – Die Herausforderung zum Umdenken ist offenkundig: Die Sprache ist in vor-instrumentaler Spracherfahrung selbst ein Sprechendes, das die Dinge sagt, noch ehe Aussagen mit der Sprache über die Dinge (im weitesten Sinne) gemacht werden. Jedes Sprechen ist, in dieser Weise erfahren, immer schon an das Sagen der Sprache selbst verwiesen, jedes Bezeichnen einbehalten in einer ursprünglichen Offenheit des Sich-Zeigenden, jedes Hören in einer aktuellen Sprechsituation rückgebunden an das, was Sprache von sich her vernehmen lässt. Gemäß dem Sagen, Zeigen und Erscheinenlassen der „Sprache selbst“, steht alles faktische Sprechen schon in deren Bannkreis und wird umso zutreffender, je mehr es auf das Sagen der Sprache im Sprechen zu hören vermag. In solcher „verkehrten“ Perspektive ist sprachliche Kommunikation über Dinge und mit Menschen nicht einfach die subjektive oder intersubjektive Konstitution von Bedeutungen, Beziehungen und Verhältnissen, sondern diese wird zurückgestellt in der Erfahrung des Konstituiertseins der Beziehungen und Verhältnisse durch das Unumgängliche der Sprache. Dieser Sachverhalt ließe sich auch psycho-linguistisch und soziolinguistisch interpretieren. Dann würde jedoch die fundamentale Differenz aufgehoben, die für Heidegger zwischen dem Sagen der Sprache und der sprachlich instrumentierten Äußerung in der Erfahrung der Sprachlosigkeit als Weltlosigkeit aufbricht.

Die Beziehung zwischen Ding und Wort, die im operationalisierenden Sprachgebrauch als Beziehung zwischen Zeichen und Bezeichnetem ganz selbstverständlich hergestellt wird, ist im Bereich ursprünglicher Spracherfahrung unterlaufen durch die Einsicht: „Das Wort selber ist das Verhältnis, das jeweils das Ding so einbehält, dass es ein Ding (und nicht ein „Gegenstand“ – E. S.) ‚ist‘“ (Heidegger 1971a, S. 170). Ist Sprache jedoch nicht nur die Benennung der Dinge als deren sprachliche Vergegenständlichung, sondern deren geschichtliches Ereignis selbst, sofern sie im Sagen erscheinen oder verborgen bleiben, so stellt sich immer noch die Frage, was sich als Sprache überhaupt für die ursprüngliche Spracherfahrung ereignet. Die Antwort auf diese Frage gehört zum Schwierigsten in Heideggers denkerischer Spracherfahrung. Was sich als Sprache ereignet, ist der *Grundriss der Welt*, ist das „Geviert“ der Verspannung von Himmel und Erde, Göttern und Sterblichen. Mit allen Vorbehalten möglicher Fehldeutung lässt sich unter dem „Geviert“ verstehen: die existenziale Erfahrung von Raum (Himmel und Erde) und Zeit (Götter und Sterbliche). Das würde heißen: Der Weltaufenthalt des Menschen ist durchstimmt und durchmächtigt durch die Erfahrung der Endlichkeit und durch die im Denken des Göttlichen sich anmeldende Hoffnung – er wäre geprägt

durch die Bedingungen irdischer Existenz und durch die kosmische Raum-Ordnung. Dies also wäre es, was die Sprache in ursprünglicher Besinnung „sagte“ und „zeigte“: nicht einen gegenständlich-kategorialen, vom erkennenden Subjekt gesetzten Grundriss der Welt, sondern den Zusammenhang der Weltgegenden, aus denen die Dinge den Menschen *begegnen* – Himmel und Erde, Götter und Sterbliche. Das Sagen der Sprache selbst besteht letztlich im Zeigen dessen, was sich als raumzeitliches Weltspiel immer schon dem Menschen zugespielt und aufgegeben hat (Heidegger 1971a, S. 209 ff.; Heidegger 1954b, S. 149 ff.), nämlich die sinnstiftenden Grundverhältnisse zum Tod und zu den Mitmenschen, zur Transzendenz der Hoffnung, zur Erde als dem Wohnort und zum Himmel als dem kosmisch gegliederten All-Raum.

Heideggers *Sprachdenken* konnte hier nur mit wenigen Strichen gezeichnet werden. Dabei wurde jedoch die darin liegende Herausforderung schon deutlich, die zu solchen Fragen führen kann, wie: Handelt es sich bei diesem Sprachdenken nicht um eine orakelhafte Verabsolutierung der Sprache als Überlieferung? Gerät solcher Umgang mit Sprache nicht in einen riesigen Zirkel, in eine überdimensionale Tautologie? Wird der Mensch, auf das „Sagen“ der Sprache verpflichtet, nicht in die „Hörigkeit“ eines Sklaven versetzt? Ist Heideggers eigene Erfahrung mit der Sprache im Denken mehr als eine Beschwörung alter Wortbedeutungen, um in solcher Beschwörung eine mantische Sprachpraxis gegen die rationale Aufklärung von Existenz in der Sprache und durch die Sprache aufzubieten? Können die Sprache des Dichters und die Extremsituationen des Sprachloswerdens unter den mannigfachen phänomenalen Erscheinungs- und Verwendungsweisen von Sprache überhaupt einen „wesenserhellenden“ Sonderstatus einnehmen? Hans Albert nennt Heideggers existentielle Hermeneutik einen „fragwürdigen Essentialismus“, die Sprachanalysen in „Sein und Zeit“ ein Verfahren, „gewisse Aspekte menschlichen Lebens und Erlebens zu dramatisieren“, und zwar im Rahmen einer allgemeinen Tendenz, das „qualitative aristotelische Denken“ für den menschlichen Bereich gegenüber der „seit Galilei praktizierten Methodik zu retten“ (Albert 1969, S. 137 f.). Man kann solche Bedenken nicht einfach durch einen dogmatischen Handstreich außer Kraft setzen. *Andererseits*: die hochgetriebene Alternative zwischen einem verstehend-konservierenden „Sprachessentialismus“, in dem sich heute theologisches Offenbarungsdenken sprachphilosophisch verlarven soll, und einem intersubjektiv orientierten, erklärungsfähigen Sprachgebrauch reicht gewiss nicht hin zur Ortsbestimmung des Sprachdenkens von Heidegger. In seiner Optik bleibt die metatheoretische Reflexion des kritischen Rationalismus auf die Spielregeln der Wissenschaft und ihrer Sprachspiele der Dimension des vorgegenständlichen und vor-instrumentellen Denkens und Sprechens verschlossen. Jedoch, was im Horizont wesenhafter Spracherfahrung als Sprachvergitterung in

kalkulierten Regelsystemen des Sprachgebrauchs erscheint, ist nur insofern tatsächlich eine Reduktion des „Sprachwesens“ als und indem der Anspruch erhoben wird, Sprache damit in den Griff zu bekommen. In der Problematik dieses Anspruchs, nämlich Sprache nach technischen Gebrauchsmustern restlos zum Verständigungsmittel disziplinieren zu können, eröffnet sich der Weg in die ursprüngliche Sprachbesinnung. Gerade bei der Konstruktion von Kalkülsprachen und „sauberen“ Definitionen meldet sich das „Unumgängliche“ der Sprache an, das sich der Kalkulation und Definition entzieht und diese gleichwohl ermöglicht. In diesem Zusammenhang ist der Rückgang in die Sprachgeschichte weder eine Regression noch eine Verabsolutierung vergangener Bedeutungen, aber auch nicht die Einrichtung eines sprachlichen Raritäten-Museums, in dem Geschichte vergegenständlicht und außer Wirkung gesetzt wird – vielmehr: der *Rückgang* in die Sprachgeschichte wird zur Wahrnehmung des Zusammenhangs und der Differenz zwischen den notwendigen Strategien informierenden Sprachgebrauchs (mit möglichst hohem intersubjektiven Klärungs- und Verständigungswert) und einer wirkungsmächtig erfahrenen Überlieferung, aus der die wesentlichen Intentionen moderner Sprachhandlungen allererst verständlich werden.

Für Heidegger stellt sich also nicht das Problem, Überlieferung abzuschildern, sondern in ihren Sinn hineinzukommen, der in Technik, neuzeitlicher Wissenschaft und planetarischer Information als Ausdruck der Metaphysik der Subjektivität kulminiert. Das historische Gedächtnis – die gegenständliche Form der Geschichte – hat die geschichtliche Erinnerung überlagert und die Verwurzelung des Daseins in der Geschichte unkenntlich werden lassen. Damit gelangt das Subjekt unter die Bedingungen der totalen Selbst- und Sinnproduktion – nicht zuletzt mit Hilfe des „Produktionsinstruments Sprache“. *Sprachvergitterung*, so kann man deshalb sagen, geschieht dann, wenn der instrumentell-informative, der bodenlos-produktive Sprachgebrauch derart dominiert, dass die geschichtliche Tiefendimension von Sprache und Dasein abgedrängt wird, bzw. die Utopie einer totalen begrifflichen Konstitution von Wirklichkeit nach transzendentalen Regelsystemen generalisierter Subjekte in generalisierten Sprechsituationen gleichsam als Traumziel des Redens erscheint. Eine Konsens-Theorie der Wahrheit müsste in dieser Optik als die ins Äußerste getriebene Konsequenz des geschichtslos gewordenen Bewusstseins – *des besinnungslosen Bewusstseins* – erscheinen, als eine Konsequenz, die geschichtlich gleichwohl notwendig ist, weil sie die Vollendung der Geschichte der Subjektivität, ihre Erfüllung und Überwindung darstellt. Die Sprach- und Wirklichkeitsvergitterung wäre Ausdruck ungeschichtlich gewordener Subjektivität, die – zur Anthropozentrik verdünnt – die „Transzendentalien“ des Gevierts nicht mehr (oder: noch nicht?) wahrzunehmen vermag, an die sie im Zeit-Spiel-Raum verwiesen ist.

Die besondere Schwierigkeit in der Rezeption des Sprach- und Wissenschaftsdenkens von Heidegger – befragt unter dem Titel „Sprach- und Wirklichkeitsvergitterung“ – liegt in der *Zumutung* jener für den alltäglichen und wissenschaftlichen Verstand nahezu unannehmbaren „Verkehrung“ der Perspektive, der gemäß das Wesentliche des Sprechens zum Hören auf die „Sprache selbst“ und das Wesentliche der Wissenschaft zum Vernehmen des wissenschaftlich unzugänglichen „Unumgänglichen“ wird. Solche Zumutung muss erfahren werden als „Entmachtung“ des Subjekts durch vor-gegenständliche Erfahrung und als Verlust der Diskurstüchtigkeit und ihres Vorgriffs auf gelingendes Dasein an eine zum Schicksal stilisierte Überlieferung. Also doch ein bis zu den Vorsokratikern zurückgeschriebener Konservatismus? Eine Gegen-Aufklärung durch Rückbesinnung? In der Denkbahn Heideggers gewiss nicht. Der neuzeitliche Wissenschaftsentwurf berechnenden und vergegenständlichenden Vorstellens und der neuzeitliche Sprachentwurf informativ-instrumentellen Sprachhandelns sind *nicht* die durch ihren Erfolg *diskriminierten* Erben abendländischer Metaphysik der Subjektivität und – was hier dasselbe meint – der Intersubjektivität. Nur: dass sie sich in ihrem Erbe aus dem Geschick der Überlieferung begreifen, darauf zielen Besinnung und die Kunst geschichtlichen Hörens im Sprachloswerden. Die Anthropologie der hypertrophierenden Subjektivität, die im Anspruch totaler Natur- und Gesellschaftsplanung in ihr Äußerstes gelangt, treibt von sich aus radikal in die Frage nach dem *Sinn von Sein, Wahrheit und Welt*. Die Fragwürdigkeit dieser Frage inmitten alles Gekonnten, Gewollten, Kritisch-Antizipierten zu erfahren, dazu bedarf es der geschichtlichen Rekonstruktion des Geschicks der Welt- und Sprachvergitterung, bedarf es der Besinnung auf das „Wesentliche“ der Überlieferung. Heidegger: „Was immer und wie immer wir zu denken versuchen, wir denken im Spielraum der Überlieferung. Sie waltet, wenn sie uns aus dem Nachdenken in ein Vordenken befreit, das kein Planen mehr ist“ (Heidegger 1957, S. 30).

Didaktik als Besinnung? Didaktik der vor-gegenständlichen und vor-instrumentellen Welt- und Spracherfahrung? Das unzugänglich-Unumgängliche, wenn schon nicht als „Bildungsgehalt“, so doch als „Bildungsdimension“? Dichtung als Selbstaussage der Sprache und Rückgang in die Überlieferung als Sagen-lassen und Zeigen-lassen? Einmal abgesehen von Umsetzungs- und Realisierungsproblemen – liefere das alles nicht auf eine restaurative Rück-Koppelung der Erziehungswissenschaft an die Philosophie hinaus, letztlich auf eine Diskriminierung ihrer Erfolge als realitätshaltige empirische und als Vernunft einklagende kritische Sozial- und Handlungswissenschaft? Wird eine Didaktik der Sprache, die sich unter der Leitvorstellung „kommunikative Kompetenz“ einer humanitären Sprachpraxis verpflichtet hat, nicht disqualifiziert durch die ursprüngliche Erfahrung der „Sprache selbst“, durch ihre „Sage“, an die immer schon eine geschichtliche Kompe-

tenz fällt? Unterliegen etwa nicht nur die geschlossenen Curricula, sondern selbst die „handlungsorientierten“ und „offenen“ dem Stigma der „Subjektivität“, wenn erst einmal eine Didaktik der Wirklichkeits- und Sprach-*Entgitterung* Kontur gewinnt?

Indes, der Wechsel der Perspektive von einer vergegenständlichend verfahren- den wissenschaftlichen Didaktik, die Unterricht, Lehr- und Lernprozesse plant, die aber auch in rationaler Argumentation pädagogische Ziele zu gewinnen und zu legitimieren sucht, – der Wechsel von dieser Perspektive zu einer an Heidegger orientierten Didaktik der Besinnung auf *ontologische* Erfahrung kann weder zur Vorstellung schlichter Wahl-Alternativen zwischen verschiedenen didaktischen Konzepten führen noch in unbedenklicher Weise, wie dargetan, normativ ausgelegt werden. Konkret heißt das: die Besinnung auf Sprach- und Wirklichkeitsvergitterung in existenzialer Erfahrung entlastet nicht vom Ausbau der informativen und vergegenständlichenden Strukturen pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlicher Forschung. Sie entlastet auch nicht von faktischen Entscheidungszwängen, die unter den aktuellen Bedingungen des Forschungsstandes, der Theorie-Diskussion sowie der historisch-gesellschaftlichen und der biographischen Lage der Betroffenen stehen. Worauf es allerdings ankommt – nimmt man die Herausforderung zu einer didaktischen Orientierung in ontologischer Erfahrung im Sinne Heideggers an –, das wäre die *Sicherung der Transparenz* geschichtlich notwendiger Vergitterung im Aufweis ihrer Ambivalenz, d. h. im Aufweis dessen, was diese Vergitterung verbirgt und zeigt: die Unumgänglichkeit von Sprache und Welt in allem vergegenständlichenden Sagen und Tun. Der Verlust dieser ontologischen Erfahrung würde am Ende das Welt- und damit das Selbstverhältnis des Menschen nicht nur vergittern, sondern in der weltlosen Leere absoluter Subjektivität vermauern.

Literatur

- Albert, Hans. 1969. *Traktat über kritische Vernunft*. Tübingen.
- Heidegger, Martin. 1949. *Was ist Metaphysik?* Frankfurt a. M.
- Heidegger, M. 1954a. Wissenschaft und Besinnung. In *Vorträge und Aufsätze*, 45–70. Pfullingen.
- Heidegger, M. 1954b. Bauen Wohnen Denken. In *Vorträge und Aufsätze*, 145–162. Pfullingen.
- Heidegger, Martin. 1957. *Identität und Differenz*. Pfullingen.
- Heidegger, M. 1971a. Das Wesen der Sprache. In *Unterwegs zur Sprache*, 159–216. Pfullingen.
- Heidegger, M. 1971b. Der Weg zur Sprache. In *Unterwegs zur Sprache*, 241–268. Pfullingen.

2.5 **Anspruch der Sache – Anspruch des Unterrichts**

Pädagogische Überlegungen zur Frage nach der „Sache selbst“

I.

Auf den ersten Blick könnte man geneigt sein, die zur Diskussion gestellte Thematik – der Anspruch der Sache und der Anspruch des Unterrichts – zu jenen Themen zu zählen, deren Darstellung und Ausführung kaum mehr erbringen als eine Auflistung von Selbstverständlichkeiten. Das Verhältnis von Unterricht und Sache, das scheint durch Erfahrung und allgemeinen Menschenverstand ausgemacht zu sein, wäre ein Verhältnis gezielter Vermittlung, und zwar so, dass die „Sachen“, um deren Vermittlung es geht, möglichst zutreffend in dem, was sie sind und bedeuten, von Lernenden „rezipiert“ werden können. So stellte sich das Verhältnis von Unterricht und Sache vor allem als technisches Problem der Transformation dar, zu dem Pädagogik als Lernwissenschaft und Lernpraxis die entsprechenden Theorien und die daraus abgeleiteten Strategien vorgibt. Unterricht als Vermittlungstechnik und Sachen als Vermittlungsinhalte – im Aufweis solcher Beziehung erschöpft sich anscheinend schon die Fragestellung des Themas, und man kann nicht bezweifeln: der Trend, Unterricht als sachadäquates Informationsproblem zu bestimmen, wird durch pädagogische Forschungsakzente ebenso gefördert wie durch persönliche und öffentliche Hoffnungen auf Gewinne einer „neuen Sachlichkeit“, die bildungstheoretischen Verbrämungen von Unterricht erfolgreich Widerstand leistet. Indes, diese Mediatisierung des Unterrichts zur Funktion von Sachen, seine Reduzierung auf vermittlungstechnische Programme möglichst mit Erfolgsgarantien für Lehrer und Schüler, ist ebenso gedankenlos wenn nicht sogar bedenklich, wie die Instrumentalisierung der Sache in programmatischen Diensten eines nur politisch definierten Unterrichts.

Man darf sich also nicht täuschen lassen: das Verhältnis von Sache und Unterricht als Verhältnis *zweier* Ansprüche, das vorzüglich in der Schule seinen institutionalisierten Ausdruck findet, ist nicht einfach, sondern komplex und kompliziert. Grob und negativ skizziert ist dieses Verhältnis angespannt zwischen den Polen der Instrumentalisierung und der Ideologisierung. Dabei soll durch den Begriff „Instrumentalisierung“ die Tendenz angezeigt werden, den Unterricht frag- und bedingungslos den Sachen oder dem, was als Sache vorgestellt wird, zu unterwerfen; während Ideologisierung die Absicht kennzeichnet, Sachen, also im weitesten Sinne „Inhalte“ und „Gegenstände“ des Unterrichts, unbeschadet ihres eigenen Anspruchs, vorab bestimmten Zielen zu unterstellen, die ihre Legitimation dogmatisch aus weltanschaulichen und politischen Positionen beziehen. In beiden Fällen aber wird der *Eigenanspruch* des Unterrichts, nämlich die pädagogisch-didaktische Begründung des Unterrichtsgeschehens, zwischen positionellem Dogmatismus und ebenso dogmatischer Sachlichkeit (das wäre die Spielart des dogmatischen Objektivismus als Ausdruck unbedenklicher Wissenschaftsgläubigkeit) gleichsam zerrieben. Und auf der Strecke bleibt dann jenes genuin pädagogische Nachdenken, das, in bildungstheoretischer Denktradition, sich an der Frage nach Sinn und Bedeutung der Sachen einschließlich ihrer Interpretation im Lebenskontext der Heranwachsenden entzündete – also das Nachdenken über die Ermöglichung von Mündigkeit, deren Grenzen eingeschlossen.

Nun ist wenig gewonnen mit einer bloßen Erinnerung an „Denktraditionen“, die durch bildungstheoretische Besinnung den instrumentellen oder ideologischen Kurzschluss von Sache auf Unterricht oder umgekehrt zu vermeiden suchten. Die lediglich deklamatorische und zumeist kulturpessimistische Beschwörung des Zurückliegenden taugt nur zur Verklärung und katapultiert sich gerade dadurch aus der Kontinuität heraus, die sie bewahrt wissen möchte. Besseres verspricht der Versuch, vor dem Hintergrund historisch angereicherter und differenzierter Erfahrung, mit Problemen das *eigene* Fragen umsichtig zu profilieren. Im Zusammenhang des vorliegenden Problems bietet sich als Anknüpfungspunkt die Frage nach der Sache an, nach dem, was diese sei. Zwar gehen wir sehr geläufig mit dem Wort „Sache“ um – auch wenn wir von der „Sache *im* Unterricht“ oder von der „Sache *des* Unterrichts“ sprechen –, doch schwindet der Eindruck des Geläufigen sehr schnell im ausdrücklichen Bemühen, genauer zu bestimmen, was denn „eine Sache“ oder „die Sache“ sei. Wir geraten schon in Schwierigkeiten, wenn wir darlegen sollen, um welche Sache es in einem bestimmten Unterrichtsfach geht. Was etwa ist die Sache des Biologieunterrichts? Ist es die Natur, die menschliche wie die nicht-menschliche? Oder gibt es gar keine Sache *des* Biologieunterrichts, sondern nur den Plural: die biologischen Sachverhalte, Tatsachen – etwa der Verhaltensforschung, der Genetik, der Evolution? Auf den Deutschunterricht bezogen:

Was macht die Sache dieses Unterrichts aus? Sind es die Dichter, die Schriftsteller, die Literaten und ihre Biographien? Sind es einfach „Texte“ jeglicher Provenienz? Oder sind es grammatische Formen, Satzstrukturen, dokumentierte und faktische Kommunikationsvollzüge? Offenbar ist es zweifelhaft, ob es überhaupt gelingen kann, durch reine Addition der Sachen im Sinne von „Gegenständen des Unterrichts“ den Sachaspekt eines Faches hinlänglich zu beschreiben; und es ist noch zweifelhafter, den *Begriff* der Sache durch Aufzählung von Sachen zureichend klären zu wollen, setzt doch solche Aufklärung immer schon voraus, was sie klären soll, nämlich einen, wenn auch noch so vagen, Begriff von dem, was Sachen sind. Es ist zwar durchaus möglich, die Fragen nach dem Sachaspekt des Unterrichts durch ein Arrangement bestimmter Inhalte curricular und unter Rückgriff auf die Erkenntnisse einschlägiger Wissenschaften abzuhandeln und zu erledigen – aber es ist fraglich, ob durch Techniken des Stoffarrangements unter Vorordnung oder Nachordnung von „Intentionen“ das Problem der Sache und der Sachlichkeit des Unterrichts schon zureichend begriffen und ins Spiel gebracht ist. Wollte man aber argumentieren, die Frage nach der „Sache selbst“ erübrige sich für den praktischen Pädagogen und sei bestenfalls Gegenstand des Philosophieunterrichts, so ist dem entgegenzuhalten: der Verzicht auf die Frage nach einem expliziten Verständnis von Sache und Sachen überhaupt ist gleichbedeutend mit dem Verzicht auf eine reflektierte Sachlichkeit des Unterrichts selbst, die eben nicht nur eine Frage der objektiven Erkenntnisse und deren zweckmäßiger Vermittlung, vielmehr eine Frage des abwägenden Umgangs mit ihnen ist.

II.

Im Rückblick auf die ersten, etwas tastenden Überlegungen zum Verhältnis von Sache und Unterricht, erscheint die Thematik eher verwirrend als klar oder leicht klärbar, denn fraglich ist offensichtlich sowohl die vertraute Rede von den Sachen als „Unterrichtsgegenständen“ wie auch der Anspruch, der mit dem Wort von der „Sache des Unterrichts“ angemeldet wird. Zwar wird in beiden Wendungen der Begriff der Sache verwendet, aber doch so, dass Verschiedenes damit gemeint ist. Dieser Sachverhalt lässt sich verdeutlichen in der Feststellung, dass die Sachkenntnis des Experten nicht einfach identisch ist mit der Sachperspektive des Unterrichtenden, sofern dieser sich nicht darauf beschränkt, lediglich taktisch versierter Vermittler von fremdem Sachverstand zu sein. Und es ist vor allem diese Differenz zwischen gegenständlichem (gemeint ist: gegenstandsbezogenem) und pädagogischem (bildungstheoretisch reflektierendem) Sachverstand, die zum umstrittenen Problem der didaktischen Analyse geführt hat. Denn die Forderung nach didaktischer Analyse von fachkundig oder fachwissenschaftlich vorgegebenen Gegenständen reklamiert gewissermaßen die Eigenthematik des pädagogischen Sachver-

standes, der im Vorgriff auf die lebensweltliche Bedeutung objektiver Erkenntnisse und Erfahrungen die notwendige Auswahl und Übersetzung von Kenntnissen und Erkenntnissen fordert. Selbstverständlich sammelt sich hier Konfliktstoff an, vor allem dann, wenn das Verhältnis von wissenschaftlichem und didaktischem Sachverstand (Sachanspruch) sich nicht als eine Beziehung der wechselseitigen Anfrage, sondern als Problem der Durchsetzung von „Interessen“ begreift. Ein Weg, solche Konflikte abzuschwächen, ist die Suche nach einem Konsens oder Kompromiss durch Proporzarithmetik; ein anderer, der hier versuchsweise eingeschlagen werden soll, ist der Rückgang auf die Frage nach dem, was mit „Sache“ gemeint ist, die sowohl in den didaktischen Sachverstand wie in den Sachverstand des Experten hineinreicht. Es könnte sich herausstellen, dass der wechselseitig unterstellte Verdacht der Unsachlichkeit im „Kampf der Sinnmächte“ selbst unsachlich ist, dass der Streit zwischen Sachanspruch und didaktisch legitimiertem Unterrichtsanspruch zumindest eine entscheidende Quelle im unreflektierten Phänomen von Sache und Sachlichkeit hat.

Vergegenwärtigt man sich nur einige in der Tradition neuzeitlichen Denkens entwickelte Überlegungen zur Bestimmung dessen, was der Begriff „Sache“ bedeutet, so fällt auf, dass man hier keineswegs eine einhellige Meinung findet. Im Gegenteil: was „Sachen“ sind, ist nicht unumstritten, ist fragwürdig. In der Philosophie Kants etwa werden „Sachen“ aus dem Gegensatz zu „Person“ bestimmt. Eine Sache, so heißt es in der „Metaphysik der Sitten“, „ist ein Ding, das keiner Zurechnung fähig ist“ (Kant 1966, S. 26). Unzurechnungsfähigkeit wäre also das Moment, das Sachen qua Sachen definiert und sie als eine eigene Sphäre von allem abschneidet, das Person ist und das als Freiheit nach moralischen Gesetzen handeln kann und muss. Zurechnungsfähigkeit kommt nur Lebewesen zu, die wesentlich durch Freiheit und Vernunft bestimmt sind, die über ein Ich-Bewusstsein verfügen und über einen Willen, der eigener Maximen und Imperative mächtig ist. Zurechnungsfähigkeit bestimmt die Seinsweise des Menschen als Person. Sachen, zu denen Kant in seiner „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ die „vernunftlosen Tiere“ rechnet, „mit denen man nach Belieben schalten und walten kann“ (Kant 1968, S. 127), besitzen weder eine bewusste Identität, noch sind die Gesetze, denen sie unterliegen, moralische Gesetze, deren Einsicht und Begründung erst mit der Freiheitsverfassung des Menschen zum Problem wird. Es ist bekannt, welche Konsequenzen sich bei Kant aus der scharfen Trennung von Sachen und Personen für das menschliche Miteinander ergeben. Dieses darf nie in dem Sinne „versachlicht“ werden, dass Menschen als Sachen, und das heißt nach Kant als „Mittel“ ohne eigenen Zweck, erscheinen. Das bedeutet selbstverständlich nicht den Verzicht auf eine/die wissenschaftlich-sachliche Betrachtung des Menschen, wohl aber auch die Mahnung, dass mit der empirisch-gegenständlichen Betrachtung

tung des Menschen die Analyse seiner Seinsweise als Person nicht erschöpft sein kann. Im Übrigen ist Kant durchaus realistisch genug zu sehen, dass es auch unter Menschen versachlichte Beziehungen – mit seinem Wort: „Willkür“ – gibt. Allerdings darf die wechselseitige Versachlichung unter Menschen zu bestimmten Zwecken nicht so weit gehen, dass die Achtung vor der Person des jeweils anderen darin aufgehoben und vernichtet wäre.

Fasst Kant das Verhältnis von Menschen und Sachen, zumindest in entscheidenden Zügen seiner praktischen Philosophie, als ein Verhältnis von Freiheit und Natur, von Mittel und Zweck, Zurechnungsfähigkeit und Unzurechnungsfähigkeit – also als eine Widerspiegelung der Freiheitsthematik –, so tritt bei Hegel in der „Vorrede“ zur „Phänomenologie des Geistes“ ein anderer Grundzug hervor. Hegel fragt nach der „Sache selbst“ und bringt dabei die bei Kant gleichsam verhärteten Fronten von Person und Sache in Bewegung. Für den Pädagogen ist das insofern von höchstem Interesse, als diese Bewegung als *Bildungsbewegung* gelesen werden kann. Hegel stellt sich nun in einigen Überlegungen der Vorrede einem bemerkenswert aktuellen Problem. Er fragt nämlich, ob man nicht gerechterweise von seinem Werk erwarten könne, dass es sich auf die Vorstellung seiner Resultate beschränke und diese deutlich mache, indem es sie mit den Resultaten anderer vergleiche. Dieses Denken in Resultaten und Vergleichen, das immer schon die Sache kennt, um die es geht, ist für Hegel schlicht oberflächlich und kein wirkliches Erkennen. Er sagt, wenn das, was hier als „Resultat-Denken“ bezeichnet wurde, mehr sein soll als ein Anfang (Motiv) des Erkenntnisprozesses, so sei es „in der Tat zu den Erfindungen zu rechnen, die Sache selbst zu umgehen“ (Hegel 1952, S. 11), und das sei eine Vortäuschung von Bemühungen, die gar nicht vorhanden sind. Das „nackte Resultat“, so wird in denkbar deutlicher Sprache festgestellt, sei nur ein „Leichnam“, in welchem – in Fortsetzung der Metapher gesprochen – Sache und Erkennen ihr Leben ausgehaucht haben. Weder das Denken in Resultaten noch das Denken in Zwecken stellt sich in Wahrheit auf die Sache ein, für die man sich interessiert. So resümiert Hegel: „Denn statt mit der Sache sich zu befassen, ist solches Tun immer schon über sie hinaus; statt in ihr zu verweilen und sich in ihr zu vergessen, greift solches Wissen immer nach einem Anderen und bleibt viel mehr bei sich selbst, als dass es bei der Sache ist und sich ihr hingibt“ (ebd.). Aus dem Resümee der Kritik am Denken in Resultaten und Zwecken kann man einen Tugendkatalog jenes Denkens ableiten, dem es um die „Sache selbst“ und nicht um deren methodische und zweckhafte „Bearbeitung“ geht. Zu solchem Denken gehört das Verweilen, das Sich-Vergessen, die Hingabe.

Hegels Kritik am Denken in Resultaten und Zwecken, das die Sachen selbst immer schon überfliegt und sich nicht auf sie einlässt, kann ohne zwanghafte Aktualisierung auf moderne Formen des Umgangs mit Sachen übertragen werden.

Denn ein Teil unserer Erwartungen an die Wissenschaften und ihre Funktion in Bildungsgängen ist durchaus geprägt durch ein vehementes Interesse an deren Resultaten und ihrer Nutzbarkeit im Sinne von äußeren Zwecken. Anders gesagt, wir wollen über Erkenntnisse verfügen, um mit ihnen die Sachen in vielfältigem Sinne zu beherrschen, und zwar ohne eingehendere Rücksicht auf das, was sie „an ihnen selbst“ sind. Wissenschaft erscheint uns vorzüglich als Instrument zur Gewinnung pragmatisch-effizienter Sachlichkeit – mit einem Wort: die Sachen sind so viel wert, wie man mit ihnen anfangen kann. Dem Trend zur Ver zweckung der Wissenschaft aber folgt diese selbst durch ihre Trennung von Gegenstand und Methode in der Überzeugung, dass nur eine strikte Sonderung von Subjekt und Objekt Wahrheit verbürgen könne. So werden als wissenschaftliche Tugenden nicht mehr das „Verweilen“, das „Sich-Vergessen“ und die „Hingabe“ gelobt, sondern die „Distanz“, der „methodische Zugriff“, der Zwang, zu Resultaten zu gelangen. Es ist fast müßig hinzuzufügen, dass das Denken in Resultaten sich auch in jenen Lernzielkatalogen manifestiert, die – weitgehend unbekümmert um die Sache selbst – deren Sinn und Wert allein auf Qualifikationen und „Praxisrelevanzen“ festlegen wollen. – Nun muss man allerdings sehen, dass Hegels Forderungen, die Sache selbst auf den Begriff zu bringen und sie nicht nach Begriffen zu modeln, keineswegs zu introvertierter Beschaulichkeit führen soll. Als zeitweiliger Gymnasialdirektor setzt Hegel vielmehr darauf, dass sich im Prozess der Hingabe an die Sachen jene Dialektik vollzieht, in der der Heranwachsende durch die ursprüngliche Begegnung mit dem anderen – etwa mit der fremden Sprache und der unvertrauten Geschichte – zu sich selbst kommt, und zwar nicht im Element des unmittelbaren Empfindens, sondern im Element des Denkens. Insofern ist Hingabe keineswegs bequem. Sie ist harte, begriffliche Arbeit und überdies zunächst einmal für das jugendliche Verlangen nach Selbständigkeit enttäuschend, denn so sagt Hegel in seiner Gymnasialrede vom 14. September 1810: „... wie der Wille, so muss auch der Gedanke beim Gehorsam anfangen“ (Hegel 1810, S.332). Sachliche Bildung – Erziehung zur Sachlichkeit – beginnt für Hegel also mit dem Gehorsam, mit dem Absehenkönnen von sich selbst, mit einem Gehorsam, in dem das Achten auf das, was die Sachen von sich selbst her „sagen“, die grundlegende Rolle spielt.

Und das bedeutet: die „Sachen“ des Denkens sind nicht einfach da in der Weise, wie sie uns alltäglich vor den Sinnen stehen, sondern erst die disziplinierte Besinnung bringt sie (und sich in ihnen) zur unvoreingenommenen Darstellung. Sachlichkeit baut sich erst in einer ungeheuren Anstrengung auf, in der für schnelles Urteilen und pragmatisches Abschätzen kein Platz ist. Und in einer späten Entsprechung zu Hegels Radikalismus der vorurteilslosen Hingabe an die Sache, in der sich Bildung bezeugt, formuliert Max Horkheimer in einer Immatrikulationsrede aus dem Jahre 1952: „Wer nicht aus sich herausgehen, sich an ein Anderes,

Objektives, ganz und gar verlieren und arbeitend darin sich erhalten kann, ist nicht gebildet, und der sogenannte Gebildete, der dazu unfähig ist, wird stets Male einer Beschränktheit und Befangenheit aufweisen, die seinem eigenen Anspruch auf Bildung Lügen strafen“ (Horkheimer 1972, S. 163 ff.). Sicherlich ist Horkheimers Horizont der Hingabe die Durchbildung des „gesellschaftlichen Ganzen“ und nicht die Entfaltung des absoluten Geistes, der durch seine Entäußerung hindurch zu sich selbst kommt. Dennoch gibt es eine bemerkenswerte Parallelität in der Grundeinstellung philosophischer Sachlichkeit, die Horkheimer und Hegel miteinander verbindet. Welche Intention auch immer den Prozess der Bildung bestimmen möge: Bildung hat ihren Anfang in einer „Sachlichkeit der Selbstentäußerung“, die sich von den Sachen selbst gleichsam überraschen lässt und die ihnen nicht eine vorformulierte Zweckgestalt aufzwingt.

Ähnlich, wenn auch wiederum in anderer philosophischer Absicht als Hegel und in seiner Nachfolge Horkheimer, bezeichnet es Husserl als phänomenologisches Grundpostulat einer Philosophie im Sinne strenger Wissenschaft, „zu den Sachen selbst“ vorzudringen. So gilt für ihn der Satz: „Nicht von den Philosophien, sondern von den Sachen und Problemen muss der Antrieb zur Forschung ausgehen“ (Husserl 1965, S. 71). Die Sachen selbst jedoch lassen sich nur in radikaler Vorurteilslosigkeit, also in der Ausklammerung unserer geläufigen alltäglichen und wissenschaftlichen Vor-Meinungen erblicken. Sie sind weder Fakten, Daten noch Tatsachen – und es ist vor allem die Gleichsetzung von Sachen mit Tatsachen, die nach Husserl von der unmittelbaren Gegebenheit der „Sachen selbst“ ablenken. Husserls kritische Einstellung zum Objektivismus positiver Wissenschaft ist bekannt. Sie stützt sich vor allem auf den Einwand, dass der Objektivismus – vorzüglich in der Psychologie – in seinem Glauben an die Letztgegebenheit von Tatsachen verkennt, wie er selbst seine Objekte bedingt und somit die „Sachen“ zu „Tatsachen“ verkürzt. Damit ist positiver Wissenschaft nicht grundsätzlich der Kampf angesagt. Husserl kennt und schätzt durchaus deren Erfolg. Es wird nur philosophisch Stellung gegen einen Dogmatismus bezogen, der dazu führt, dass der „Aberglaube der Tatsache“ (ebd., S. 70) obsiegt und die Voraussetzungen nicht mehr erkennen lässt, unter denen und für die Sachen zu Tatsachen werden. Zu solchen Voraussetzungen gehört das vergemeinschaftete Leben ebenso wie das „leistende Subjekt“ (Husserl 1976, S. 342), gehören die Ideen – die Idee der Wissenschaft wie diejenige der Vernunft –, die, ohne Tatsachen zu sein, Tatsachen hervortreten lassen. Für den Pädagogen, insbesondere für den pädagogisch motivierten Didaktiker, ist in diesem Zusammenhang jene Bemerkung Husserls über die objektivistische Psychologie aus der „Krisis“ äußerst aufschlussreich, die lautet: „Durch ihren Objektivismus kann die Psychologie gar nicht die Seele, das ist doch das Ich, das tut und leidet, in seinem Eigenwesentlichen Sinn ins Thema

bekommen“ (ebd., S. 343). Vor etwa fünfzig Jahren notiert, kann dieser Satz auch heute noch als eine dringende Mahnung an das objektivistische Selbstmissverständnis auch einer nur positiv verfahrenen pädagogischen Wissenschaft gelesen werden. – Es bleibt festzuhalten: Husserls Ruf, zu den Sachen selbst vorzudringen und in solchem Vordringen sich der fragwürdig gewordenen Vernunft zu stellen, hat einen erregenden Grund in der Ungewissheit über die Wahrheit der Sachen selbst inmitten eines Universums von wissenschaftlich bezeugten und erkundeten Tatsachen. Und wenn, nach Husserls Worten, der „naturwissenschaftlich Erzeugene es selbstverständlich (findet), dass alles bloß Subjektive ausgeschaltet werden muss“ (ebd., S. 342), dann gehört es – im Verständnis der Sachlichkeit Husserls – zu den Aufgaben einer in der Pflicht der Tradition stehenden Pädagogik, ebendiese Selbstverständlichkeit zu durchbrechen und das „Ich, das tut und leidet“ auch in den Wissenschaften kenntlich zu machen.

Eine letzte und wohl kaum noch zu überbietende Verschärfung erfährt die Frage nach dem, was die Sache selbst sei, bei Martin Heidegger. Er fragt nach der Sache als der „Aufgabe des Denkens“ und bestimmt in diesem Sinne, sich an die Ursprungsbedeutung des deutschen Wortes haltend, Sache als dasjenige, „was das Denken angeht, was für das Denken noch strittig, der Streitfall ist“ (Heidegger 1969, S. 61ff.). Die Verschärfung gegenüber Kant, Hegel und Husserl liegt offenbar darin, dass Denken jetzt nicht mehr „über“ Sachen selbst nachdenkt – sei es, indem sie bestimmt werden, indem ihre Bewegung dargestellt wird oder indem sie in archäologischer Bewusstseinsarbeit aufgedeckt werden –; vielmehr wird die Sache selbst und als solche strittig. In der philosophischen Denkgeschichte, so meint Heidegger, sei man jeweils davon ausgegangen, „daß im voraus festliegt, was die Philosophie als ihre Sache angeht“ (ebd.). „Sachlich sein“ im Denken bedeutete „vergegenwärtigen“. Vergegenwärtigen ist aber immer eine Leistung der Subjektivität, die das ungedacht lässt, von woher sich etwas vergegenwärtigen lässt. Vergegenwärtigung ist Begründung, Feststellung, das philosophische, wissenschaftliche und technische Suchen nach Ursachen – zuletzt im Sinne des Berechnens der Richtigkeit und des Effektes nach Maßgabe vorweg bestimmter Methoden und Zwecke. Heidegger indes bezweifelt, ob Wahrheit als „Sache des Denkens“ gleichzusetzen sei mit jener Richtigkeit, die auf dem Beweis und auf dem Effekt beharrt. Provozierend fragt er: „Versperrt die Insistenz auf dem Beweisbaren nicht den Weg zu dem, was ist?“ (ebd.). Dann aber wäre – zumindest die ausschließliche – Orientierung an „sachlicher Einstellung“ am Beispiel positiv-wissenschaftlichen Denkens eine problematische Einseitigkeit, die in allem Begründen und Beweisen den fragwürdigen Grund dessen, was für sie die Sache ist, nicht mehr zum Thema erhebt. Heidegger schließt seinen vorsichtig tastenden Gedankengang zum Thema „Das Ende der Philosophie und die Aufgabe des Denkens“ mit einem

Hinweis auf Aristoteles, der im vierten Buch seiner „Metaphysik“ sagt, dass es eine Nicht-Erzogenheit (*apaidesia*) sei, „keinen Blick dafür zu haben, mit Bezug worauf es nötig ist, einen Beweis zu suchen und in Bezug worauf dies nicht nötig ist“ (Aristoteles 1006a). Gewiss ist daraus noch nicht abzuleiten, mit welcher „Methode“ gefunden und bewährt werden könnte, was keines Beweises bedarf. Es lässt sich nur „belegen“, dass im griechischen Ursprung abendländischen Denkens noch die Möglichkeit beweisloser Wahrheit gesehen wurde, zu der „kybernetische“ Wissenschaft keinen Zugang mehr besitzt. Sie wäre für Heidegger die anstehende „Sache des Denkens“, aber auch einer entsprechenden „Erziehung zum Denken“. Im Hinblick darauf heißt es: „Wir alle bedürfen noch einer Erziehung zum Denken und dem zuvor eines Wissens von dem, was Erzogenheit und Un-erzogenheit im Denken heißt“ (Heidegger 1969, S. 61ff.). – Die Zuspitzung der Frage nach „den Sachen selbst“ liegt bei Heidegger darin, dass für ihn weder die Philosophie, auf deren Möglichkeit als Wissenschaft Hegel und Husserl noch vertrauten, sich als Instanz zureichenden Fragens bewährt, noch deren Auflösung in Einzelwissenschaften einen akzeptablen Weg zu Antworten bieten. Erforderlich wäre ein anderes – nicht philosophisches und nicht wissenschaftliches – Denken, von dem wir aber kaum etwas wissen. So eröffnet sich eine Bodenlosigkeit, die nicht einmal mehr einen Hinweis auf irgendwelche „Sachen selbst“ gestattet. Die Sache selbst ist das absolut Strittige. Dennoch trifft Heidegger zumindest in seiner Deutung des „Endes“ der Philosophie in den Wissenschaften und in deren Beschreibung eine Grundstimmung, die inmitten des sachlichen Selbstbewusstseins der Gegenwart dem positiven Rekurs auf Sachlichkeit zutiefst misstraut. Und die Erziehung zu einem anderen Denken, das nicht die simple kritische Gebärde eines neuen Irrationalismus unterstützt, ist offenbar mehr als nur das Problem in sich versponnenen Philosophierens. Es ist ein Problem, das auch den Pädagogen in seinem theoretischen und praktischen Selbstverständnis entschieden beunruhigt, wenn er sein Geschäft nicht nur als Vollzug von Dienstleistungsaufträgen begreift.

III.

Auf den ersten Blick erscheint das Ergebnis der Anfrage zur „Sache der Sache“ bei der neueren Denkgeschichte schlicht negativ zu sein. Mehr noch, die Unsicherheit, die zur Anfrage führte, ist nur noch gewachsen. Nichts ist offenbar fragwürdiger als jene Rede von Sachen, Sachlichkeit und „der Sache“, die so geläufig im Umlauf ist.

Müsste man sich daher nicht eingestehen, mit den Rückfragen nicht einen Schritt vorangekommen zu sein und jetzt noch weniger zu wissen, was der „Anspruch der Sache“ und der „Anspruch des Unterrichts“ sei? Das wäre jedoch eine voreilige Schlussfolgerung. Denn unbeschadet der sich überholenden Denkent-

würfe von Kant bis zu Heidegger hält sich in diesen Entwürfen eine gemeinsame Grundstellung zur *Frage* nach der Sache durch, die für den theoretischen und praktischen Pädagogen beispielhaft und aufschlussreich sein kann. Gemeint ist die Grundstellung der radikalen Hingabe an das *Problem* der Sache in der Überzeugung, es genüge nicht, will man sich diesem Problem nähern, mit dem jeweils vorwaltenden Denken über Sachen und Sachverhalte vorlieb zu nehmen. Wo Philosophie im Originalitätsmodus des Denkens sich „der Sache selbst“ zuwendet, wird sie auf elementare Weise zur Autodidaktik, zum Lernen auf eigenes Risiko. Das aber ist nichts anderes als Bildung: der Versuch, durch die geläufigen Urteile und Vorurteile hindurch zu einem eigenen Urteil zu gelangen, das allerdings nur in dem Maße „eigenes“ Urteil ist, in dem es sich bewusst und unnachgiebig den Sachen, wie sie sich in vorwissenschaftlicher und wissenschaftlicher Erfahrung darstellen, ausgesetzt hat. Der Weg zum *Problem* der Sachen selbst führt nicht an den Sachen, wie sie in den Wissenschaften erforscht und in der geschichtlich-gesellschaftlichen Welt praktiziert werden, vorbei, sondern er führt durch sie hindurch. Wenn etwa Hegel, Husserl und Heidegger dazu ansetzen, das Denken in Ergebnissen, Resultaten, Tatsachen mit der Frage nach der Sache selbst zu „überholen“, so ist das keine blinde Wissenschaftsstürmerei und kein Übergehen lebensweltlicher Belange vom Standpunkt ahnungsloser Arroganz, vielmehr in jedem einzelnen Falle geprägt durch ein hohes Maß positiver Sachkenntnis.

Fasst man also philosophierendes Denken als elementaren und beispielhaften Fall bildenden Lernens und setzt man rechtens voraus, dass diese Art des Denkens keineswegs an die Esoterik seines akademischen Betriebs gebunden ist, sondern in den Grundfragen des Lebens selbst Anfang und Bezug hat, dann lässt sich ohne Anstrengung für die Sache *des* Unterrichts und für die Sachen *im* Unterricht einiges an diesem Beispiel gewinnen. Zuhöchst erweist sich dann die Sache des Unterrichts als helfende Anleitung zu einer Weise der Besinnung, die in äußerster Disziplin und Selbstkontrolle – also in der Form der „Hingabe“, von der Hegel und Horkheimer gleichermaßen sprechen – Selbständigkeit sucht, und zwar wohl wissend um die Gefahr, die in dem suggestiven Reiz bloß vermeintlicher Selbständigkeit liegt. Denn bloß vermeintliche Selbständigkeit, die sich der Selbstkritik nicht aussetzt, ist weniger als eingesehene Unselbständigkeit. Wer auch nur Teilstrecken des Weges mitbeschritten hat, auf den sich die jüngere Denkgeschichte bemühte, zur „Sache selbst“ zu gelangen, der wird gefeit sein gegen allzu eilige Reklamationen von Sachlichkeit ebenso wie gegen den blanken Optimismus modischer Selbständigkeitslehren. Selbständigkeit im hier gemeinten Sinne ist ihrer selbst eigentlich nie gewiss, und sie gewinnt nicht zuletzt daraus ihren Bezug zum anderen, sei es im thematischen Gespräch oder im vorthematischen Vertrauen. Allerdings, der innerste Anspruch des Unterrichts, die Erziehung oder besser: die

Freigabe zur Selbständigkeit, wie sie beispielhaft an geschichtlichen Gestalten nicht nur der Philosophie studiert werden kann, ist nicht ohne Voraussetzungen und Schwierigkeiten. Denn die Sache des Unterrichts bedarf der Sachen im Unterricht, wenngleich sie auch nicht deren bloße Summe ist. Die Sachen des Unterrichts, die „Unterrichtsgegenstände“ haben ihre eigene Geschichte und Bedeutung. Diese will gekannt, gelernt sein – auch unter dem Aspekt ihrer Verwendung zu externer Qualifikation. Die geordnete Repräsentanz der Unterrichtsgegenstände, und zwar unter fachkundlichem und fachwissenschaftlichem Aspekt, gehört also unabdingbar zur Biographie jeder Selbständigkeit, die ohne sie keinen Stand gewinnen könnte. Und schon in die unterrichtliche Repräsentanz der positiven Sachen und Sachverhalte geht, bei gelungenem Unterricht, ein Moment der Selbstkontrolle ein, das am Ende als Wille zur Redlichkeit die Praxis der Selbständigkeit legitimiert. Indes, die lehrhafte Repräsentanz positiv sachlichen Wissens ist nur ein erster Schritt zur reflektierten Selbständigkeit – so wie das Vorkommen von Tatsachen und Wissenschaften für die Fragen nach den Sachen selbst deren bewegende Voraussetzung ist. Ein zweiter und zugleich schwierigerer Schritt ist die Analyse der vorgefundenen oder vorgegebenen Sachen im Hinblick auf das, was man ihre „intentionalen Ursprünge“ nennen könnte, das heißt: im Hinblick auf ihre Methoden, Absichten, Bewandnisse, Zwecke, anthropologischen Implikationen. Die besondere Schwierigkeit dieses Schrittes liegt in der kontroversen Diskussion um die analytischen Kategorien, die hier angelegt werden. Sie reichen von Neutralitätsthesen bis zur „auf Dauer gestellten“ Ideologiekritik, von affirmativen bis zu emanzipatorischen Postulaten, von wissenschaftstheoretischen bis zu weltanschaulichen Positionen. Unterricht kann und sollte auch bei diesem Schritt *darstellend* verfahren, und zwar in dem Bewusstsein, dass die Festschreibung von Positionen, die häufig gerade im Namen der Geschichte die Geschichte außer Kraft setzt, in der Tat von der Frage nach der Sache selbst ablenkt und damit den Weg zur urteilskräftigen, allerdings auch irrtumsfähigen Selbständigkeit verbaut. Nur die auch in diesem zweiten Schritt durchgehaltene Frage nach den Sachen selbst, die gleichsam als regulative Idee und oberstes didaktisches Prinzip dem Blick erhalten bleibt, bietet zumindest einen gewissen Schutz gegen die Versandung des bildenden Anspruchs im Einerlei ermüdender positioneller Behauptungen. Aufrechterhalten bewährt sich diese Frage ebenso gegen einen abgeschotteten Positivismus der Wissenschaften wie gegen dogmatisierte Bekenntnisse. Sie ist nicht tolerant im Sinne gleichgültiger Liberalität, wohl aber geduldig und hartnäckig. Und sie kann auch als unterrichtlicher Anspruch verdeckte und verdrängte Horizonte aufreißen: den geschichtlichen Horizont von Vernunft und Bildung mit Hegel, den Horizont des „Ich, das tut und leidet“ mit Husserl, den Horizont des „Unumgänglichen“ von Natur, Geschichte und Sprache mit Heidegger, den Hori-

zont unvertretbarer Personalität mit Kant. Wenn also diese Frage nach den Sachen selbst bestimmend für das Selbstverständnis der Sache *des* Unterrichts wird und somit bestimmend für die Sachen *im* Unterricht – könnte es dann nicht gelingen, einen Weg zu finden, der zwischen der Instrumentalisierung und Ideologisierung von Unterricht hindurchführt und der damit in der Tat dem risikoreichen Experiment menschlicher Selbständigkeit gerecht wird?

Bleiben abschließend einige Hinweise auf das, was man als grundlegende *Dimensionierung* der Frage nach den Sachen selbst bezeichnen könnte. Sie interessiert vor allem den Didaktiker, dem die Orientierung an der Sache selbst als regulatives Prinzip des Unterrichts und seiner Vorbereitung zwar akzeptierbar, aber doch auch weiterer Differenzierung bedürftig ist. Dimensionierung meint in diesem Zusammenhang die Frage nach grundsätzlichen Horizonten, in denen sich das elementare Sachproblem gleichsam spiegelt. Es fragt sich: Gibt es solche umfassenden Horizonte, in die die Frage nach den Sachen in ihrem Originalitätsmodus einerseits hineinfragt und aus denen sie andererseits herausgefordert wird? Dass sie nicht mit den Gegenstandsbereichen der Wissenschaften identisch sein können, ist zumindest ein Ergebnis der hier versuchten Rückfrage an denkgeschichtliche Bemühungen um den „Sinn der Sache“. Indes lassen doch auch diese Bemühungen erkennen, wie immer wieder die Frage nach dem, was der Mensch sei, in die Problematik der „Sachen selbst“ eingeht. Menschliche Vernunft, die für sich selbst durchsichtig wird bei Hegel, der Selbstzweckcharakter nur dem Menschen zukommender Personalität bei Kant, das Ich, das sich den Wissenschaften entzieht und das diese sogleich voraussetzt bei Husserl, das Dasein, das sich selbst zur Frage wird und damit einen ursprünglichen Zugang zu Geschichte, Natur, Sprache gewinnt bei Heidegger – das alles *sind* Hinweise auf grundsätzliche menschliche Dimensionen, an denen und in denen sich die Frage nach den Sachen selbst entfaltet. Man kann sie als elementare anthropologische Grunddimensionen bezeichnen. Die Ausarbeitung dieser anthropologischen Grunddimensionen, die eine zugleich sach- und lebensweltlich orientierte Didaktik begründen könnten, hat Eugen Fink, der langjährige Assistent Edmund Husserls und Schüler Martin Heideggers unternommen, indem er nach den „Grundphänomenen menschlichen Daseins“ (Fink 1979) fragte. In kaum vertretbarer Kürze und lediglich aufzählend seien diese Grundphänomene hier zumindest genannt. Es handelt sich um Arbeit, Herrschaft, Spiel, Liebe und Tod. Sie machen für Fink die Grundverfassung menschlichen Daseins aus. Als elementare anthropologische Grundphänomene wären sie geeignet, die Frage nach den Sachen selbst didaktisch zu dimensionieren, das heißt: sie in wesentliche menschliche Bewandtniszusammenhänge einzubeziehen. Es wäre etwa zu fragen, was denn die Positivität der Wissenschaft für das Handlungsfeld der intellektuellen und materiellen Arbeit bedeutet, was sie zur Organisation des

Gemeinschaftslebens beitrage und vielleicht auch an ihm „objektivistisch“ verberge; es wäre zu fragen, wie sich das Elementarphänomen des Spiels, sein Erfinden von Möglichkeiten und Spielregeln auch in den Wissenschaften zeige und doch weit mehr ist als nur eine wissenschaftlich realisierte Dimension; es wäre zu fragen, was die Sache selbst der Liebe sei und des Todes, die beide menschliches Leben auf eine abgründige Weise verrätseln und überhaupt nicht einzufangen sind in irgendeiner Form gegenständlichen Wissens.

Wie gesagt: Die Dimensionierung des Problems der Sache selbst im Hinblick auf elementare und nicht nur je aktuelle Lebensdimensionen kann als Aufgabe einer „Lebensweltdidaktik“ nur angedeutet werden. Dass sie möglich ist, darauf verweist die Denkgeschichte im hier erinnerten Gedankenzug selbst – dass sie notwendig ist, kann nur bezweifeln, wer davon überzeugt ist, dass die Zeiten bildungstheoretischen Denkens endgültig vorbei seien und Lernprobleme dessen Stelle eingenommen hätten. Wer aber noch in der zur Diskussion gestellten Thematik das Verhältnis von Unterricht und Sache als Doppelanspruch hört, für den hat sich die Frage nach bildender Lehre und einer ihr entsprechenden Didaktik noch keineswegs erledigt, und zwar auch nicht unter dem Eindruck, dass es schwieriger geworden sei, neue Antworten auf eine alte Frage zu finden.

Literatur

- Aristoteles. 1006a. *Metaphysik*.
- Fink, Eugen. 1979. *Grundphänomene des menschlichen Daseins*. Freiburg/München.
- Kant, Immanuel. 1966. *Metaphysik der Sitten*. Hamburg.
- Kant, I. 1968. Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In *Kants Werke*, Akademie-Textausgabe, Bd. 7. Berlin.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1952. *Phänomenologie des Geistes*. Hamburg.
- Hegel, G. W. F. 1979. Werke in zwanzig Bänden, Bd. 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817. Gymnasialrede vom 14. Sept. 1810. In *Werke in zwanzig Bänden*, hrsg. E. Moldenhauer und K. M. Michel, 332. Frankfurt a. M.
- Heidegger, M. 1969. Das Ende der Philosophie und die Aufgabe des Denkens. In *Zur Sache des Denkens*, 61 ff. Tübingen.
- Horkheimer, M. 1972. Begriff der Bildung. Immatrikulations-Rede Wintersemester 1952/53. In *Sozialphilosophische Studien*, hrsg. W. v. Brede, 163 ff. Frankfurt a. M.
- Husserl, Edmund. 1965. *Philosophie als strenge Wissenschaft*, 71. Frankfurt a. M.
- Husserl, Edmund. 1976. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die Phänomenologische Philosophie*, Hua IV. 342. Den Haag.

2.6 Wissenschaftstheoretische Grundpositionen in der Erziehungswissenschaft

Nachwort zu einem Seminar

Man könnte Kritik üben: die dargestellten Grundpositionen der Wissenschaftstheorie seien nicht nur in der Erziehungswissenschaft zu finden, es seien vielmehr wissenschaftliche Grundpositionen der allgemeinen wissenschaftstheoretischen Diskussion, die zwar auch für die Erziehungswissenschaft relevant seien, aber wenig Spezifisches aussagten für den Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischen Handelns. Indes, auf der Ebene der Theoriediskussion – und darum ging es – muss der spezifische Frage- und Gegenstandshorizont der Erziehungswissenschaft überschritten werden in Richtung auf das allgemeine Problem, was denn unter Wissenschaft überhaupt zu verstehen sei, welche Wissenschaftstypen es gebe, wie man sie begründen und welche Leistungen man von ihnen erwarten könne. Wissenschaftstheorie ist also ein interdisziplinäres Problem und zugleich ein den Zusammenhang der Disziplinen übersteigendes Phänomen der Erkenntnistheorie, der Erkenntniskritik und der Wahrheitsbestimmung. So lässt sich nicht sagen, das Thema sei verfehlt, wenn von der Erziehungswissenschaft im engeren und eigentlichen Sinne kaum die Rede war.

Drei Profile von wissenschaftlichen Grundstellungen haben sich abgezeichnet: das Profil einer traditionellen Hermeneutik, die aus dem Wesensunterschied von Natur und Geschichte die notwendige Differenz von naturwissenschaftlichem Erklären und geisteswissenschaftlichem Verstehen begründet; das Profil einer analytischen Empirie, die sich der Welt der Tatsachen über Gesetzhypothesen so weit wie möglich zu versichern sucht und in der formalen Intersubjektivität das Kriterium ihres Handelns postuliert, und schließlich das Profil einer „kritischen“ Hermeneutik, die nicht nur tradierten Sinn interpretieren, verstehen und auslegen will, sondern auf neue Möglichkeiten eines freieren Lebenszusammenhangs vor-

greifen möchte. Theorie als Selbstverständigung, Theorie als zweckmäßiges Regelsystem zur Erstellung überprüfbarer Hypothesen und Theorie als „Kritik“ – im Bezugsfeld dieser Stichworte kreist die kontroverse Diskussion. Sucht man das Gemeinsame der Intentionen dieser Theorie-Konzepte, so wäre zu sagen: sie sind alle bestrebt, wissenschaftliches Handeln und die Objektivität von Aussagen zu begründen und sie in ihrer Bedeutung für Lebenspraxis auszulegen.

Es wäre arrogant und ignorant zugleich, in der wissenschaftstheoretischen Diskussion als eiliger Schiedsrichter auftreten zu wollen oder sich gar in die Rolle eines Schulmeisters zu begeben, der nach seinem dogmatischen Dafürhalten Noten und Anspruchsberechtigungen erteilt. Weder ist der empirisch-analytische Forscher ein unbedarfter Positivist, der sich in schlichter Gewissheit seines Lebens und der Tatsachen erfreut und zugleich in lebensgefährlicher Blindheit nicht sieht, was sich außerhalb seines umzäunten Wissenschaftsbetriebs abspielt – noch ist der Geisteswissenschaftler der traditionellen Hermeneutik ein wohlmeinender Alles-Versteher mit leicht musealen Zügen, dem man nur vertrauen kann, wenn es darum geht, den ordentlichen Park der Geschichte unter freundlicher Führung zu durchwandeln. Und derjenige, der Kritik mit Emanzipation und Interesse verbindet, ist nicht schon dadurch vor den empirischen und hermeneutischen Positivisten ausgezeichnet, dass er ein Vokabular liefert, dessen Modernität wie selbstverständlich die Suggestion des Fortschrittlichen erzeugt. Die auf Dauer gestellte Kritik macht als leichtes Gerede ebenso orientierungslos wie der bornierte Kult der Tatsachen, der einen theoretischen Vorgriff auf Mögliches nur als Störfaktor undisziplinierter Spekulation diskriminiert.

„Kritische Wissenschaft“ – dieser Titel kann, wenn auch in unterschiedlicher Weise, von allen wissenschaftstheoretischen Positionen in Anspruch genommen werden. Die traditionelle Hermeneutik kritisiert das alltägliche Vorverständnis von geschichtlichen und normativen Sachverhalten, in dem sich jedes Individuum, jede Gesellschaft und jede Kultur immer schon mehr oder weniger bewusst aufhalten. Ihre Kritik ist dialogische Aufklärung, Deutung und Verdeutlichung von Vor-Bewusstsein und ihr Problem stellt sich mit der Frage, wie es möglich sei, Orientierung für eine Lebenspraxis zu leisten, die nicht Vergangenheit linear in die Zukunft fortschreibt, sondern Zukunft als Spielraum möglicher Veränderung begreift. Kritischer Rationalismus empirisch-analytischer Forschung kann ebenso wie die Hermeneutik eine aufklärende Intention beanspruchen – nämlich einmal im Hinblick auf intersubjektiv überprüfbare Aussagen innerhalb hermeneutischer Deutungen und sodann in der Überprüfung von Gesetzhypothesen, die sich auf Natursachverhalte beziehen und Prognosen zum Inhalt haben. Dass empirisch-analytische Forschung gegenüber ihren eigenen Aussagen nicht in wissenschaftstheoretischer, d.h. unkritischer Naivität verharret, zeigt gerade die Dis-

kussion um die Basisentscheidungen sowie die Erkenntnis, dass das, was sich unter den Bedingungen von Beobachtung und Experiment zeigt, nicht Wirklichkeit darstellt, wie sie „an sich“ ist, sondern wie sie unter den Bedingungen der Frage- und Problemstellung und der angewandten Forschungsverfahren erscheint. Mit anderen Worten: empirisch-analytische Forschung weiß – im Gegensatz zum naiven Positivismus – durchaus, dass die intersubjektive Wahrnehmung Dinge und Sachverhalte nicht einfach abspiegelt, sondern durch das Prisma der Beobachtungsinentionen hindurch gebrochen wiedergibt. Insofern sie sich ihres perspektivischen Charakters versichert, ist der massive Positivismus-Vorwurf nicht gerechtfertigt. Wer damit argumentiert bewegt sich kaum auf der Höhe des Selbstverständnisses seines „Gegners“. Freilich, ein entscheidendes Problem empirisch-analytischer Tatsachenforschung, nämlich die Erhaltung der Prüfungsbedingungen, von Gesetzeshypothesen (als Voraussetzung der Anwendbarkeit des Prüfungskriteriums der Intersubjektivität), taucht dann auf, wenn es sich um historisch-gesellschaftliche und biographisch-geschichtliche Sachverhalte handelt, die sich durch ihre Eigendynamik einer still-legenden Objektivierung entziehen. Nicht nur, dass hier Forschungsergebnisse sehr schnell überholt sein können, ist dabei eine Gefahr, sondern bedenklich ist auch, dass das Konstanthalten der Randbedingungen die geschichtliche Eigenbewegung der Untersuchungsgegenstände, diese selbst in dem, was sie ihrer Natur nach sind, unkenntlich macht. (Hier wäre dann der Einsatz der Handlungsforschung, welche den Trend zur Verdinglichung im Verhältnis von „Forschern“ zu „Erforschten“ durch Institutionalisierung einer partizipierenden Rückkoppelung zu durchbrechen sucht.)

„Kritische Wissenschaftstheorie“ (vor allem in der Version von Habermas) stellt den Anspruch, in methodisch disziplinierter Selbstreflexion die Beschränkungen der traditionellen Hermeneutik und der kritisch-rationalistischen Empirie überwinden zu können, ohne dass auf deren Leistungen verzichtet werden dürfte und müsste. Sie begreift sich als eine Meta-Hermeneutik und Meta-Empirie, welche die (hermeneutisch ermittelten) Handlungsorientierungen und die (empirisch gedeckten) instrumentellen Empfehlungen auf das ihnen angemessene Verständnis und den zureichenden Begriff bringt. Zur führenden Interpretations- und Vermittlungskategorie wird der Begriff der Emanzipation, der Befreiung von natürlichen, gesellschaftlichen und biographischen Zwängen, die mit zunehmender menschlicher (gattungsgeschichtlicher) Handlungskompetenz in einem jeweils neu zu bestimmenden Maße überflüssig werden. Die Attraktivität dieses Ansatzes leuchtet ein – aber auch seine Problematik sollte nicht unterschlagen werden: Emanzipation wird als gattungsgeschichtliche Grundtendenz (neben und über technischer Verfügung und Interesse an Verständigung) behauptet. Aber hält diese Behauptung – als historische Sinnhypothese – der Gesamtheit der historischen Zu-

sammenhänge, die sie verstehen will, stand? Konkreter: Hat die kosmologische Daseinsauslegung der Antike oder der Ordo-Gedanke des Mittelalters, haben die geschlossenen Kulturen und die statischen Gesellschaften, wie sie von anthropologischer Forschung bezeugt werden, in ihrem Lebenshorizont überhaupt Raum für einen aus der Modernität hochproduktiver Gesellschaften konzipierten Emanzipationsgedanken? Hat in jeder geschichtlichen Epoche der Umgang des Menschen mit der Natur (und dann auch mit sich selbst) den verdeckten oder offenbaren Charakter einer zwanghaft erfahrenen Herrschaftsausübung, die aus sich den Gedanken der Emanzipation heraustreibt? Oder enthält dieser Gedanke doch nur eine neuzeitliche Perspektive, die sich gemäß wissenschaftlicher und technologischer Überlebenspraxis Natur gar nicht anders als zu überwindenden Widerstand und Zwang vorstellen kann? Jedenfalls ist auch die Alternative denkbar und gedacht worden: eine Einstellung und Lebensdeutung, welche die Differenz von Natur und Vernunft nicht im Horizont eines Herrschaftsverhältnisses, sondern im Horizont einer wie auch immer angestrebten Versöhnung aufzuheben sich bemühte. Spuren solcher Gedanken finden sich nicht erst bei Marx, Horkheimer und Marcuse, sondern vor allem in den Lebensdeutungen sogenannter „primitiver“ Kulturen mit mythisch-magischen Formen des Selbstverständnisses. Im Rahmen solcher Lebens-, Welt- und Naturerfahrungen würde Emanzipation, sofern sie unter diesen Bedingungen überhaupt denkbar wäre, keineswegs positiv als „Befreiung“, sondern als Vereinzelung und Aussetzung aus einem bergenden Lebenszusammenhang erfahren werden. Dass europäische Geschichte seit der antiken und neuzeitlichen Aufklärung als eine immer deutlicher durch wissenschaftliche und politische Rationalität durchmächtigte Aufklärungsbewegung lesbar ist, kann und soll nicht bestritten werden. Wohl aber erscheint es äußerst zweifelhaft, mit Recht Emanzipation als gattungsgeschichtliches Fundamentalinteresse ansetzen zu können und es mit jeder Kultur gleichursprünglich zu verbinden. Überspringt man nicht einfach das Selbstverständnis ganzer geschichtlicher Epochen und Kulturen, so ist die These wahrscheinlicher, dass Emanzipation die späte Selbstauslegung eines Menschentums darstellt, dem mit alternativen Lebensorientierungen auch Alternativen zu seinem Natur- und Selbstverhältnis aus dem Blick gerieten und das nun auf die Geschichte projiziert, was sein eigenes Schicksal ist. Damit wäre Emanzipation Ausdruck eines universalhistorisch ausgreifenden Rationalisierungsmechanismus, d. h. einer globalen Unterstellung geschichtlich begrenzter Motive mit dem Ziel eigener historischer Ortsbestimmung.

Abgesehen vom Problem des „quasi-transzendentalen“ Status des emanzipatorischen Interesses stellt sich auch die Frage, ob Philosophie und Theorie der Emanzipation tatsächlich die positiv-wissenschaftliche Daseinsauslegung zu durchbrechen vermag, zu deren Aufhebung im Sinne Hegels sie angetreten ist.

Unter positiv-wissenschaftlicher Daseinsauslegung wäre zu verstehen: eine Daseinsauslegung, welche die entscheidende Leistung des Menschengesistes in der Kraft der Objektivierung erblickt. Kraft der Objektivierung würde bedeuten: die Verklammerung des Subjekts in die Welt der Sachen und in die mitmenschliche Welt methodisch aufzulösen, um aus der Entgegensetzung von Subjekt und Objekt, von Erkenntnis und Gegenstand, von Vernunft und Sachverhalt hinreichende Einsichten in Dinge und Alternativen des Handelns zu gewinnen. Seit Descartes hat diese Kraft der Objektivierung im Subjekt der Produktivität der Vernunft und des Verstandes zu einem eindrucksvollen Siegeszug verholfen. Es war der Sieg der erfolgreichen Methode über die Sachen, die sich dem Diktat der Methode in überraschender Weise beugten. Die Trennung von Subjekt und Objekt und die Priorität der Methode gegenüber den Sachen, das muss man sehen, ist bereits ein Akt der Emanzipation des Subjekts von autoritativen Lebensdeutungen mythischer, religiöser und traditioneller Herkunft. Dass diese Emanzipation des Bewusstseins von den Göttern, der Welt, den Dingen und der kosmologischen Wahrheit den Schatten der Verdinglichung des Menschen nach sich zog, war bereits angelegt im objektivierenden Machtanspruch des Erkenntnissubjekts, der es schließlich auch selbst betreffen musste. Der Aufstand des Subjekts und der Subjektivität in der objektivierenden Weltauslegung versichert sich der Wissenschaften eben nicht nur als eines Instruments, sondern erzeugt darin ein Lebensmedium, das alle individuellen und kollektiven Lebensäußerungen durchmächtigt – das Medium verdinglichen der Rationalität. Wenn nun der Grundzug neuzeitlicher Wissenschaft tatsächlich in der Kraft der Objektivierung und in der methodischen Sicherung der Priorität des erkennenden Subjekts liegt, wenn ferner die Ambivalenz der Emanzipation mit dieser Form der Wissenschaft (im Gegensatz zur antiken *theoria*) beginnt, dann wäre eine Emanzipation zweiter Stufe gleichzusetzen mit der Emanzipation von objektivierender Wissenschaft, mit dem Verzicht auf die Kraft der Verdinglichung.

Das Abenteuerliche dieses Gedankens wird jedoch sofort deutlich, wenn man sich die Folgen eines darauf abgestellten Programms vor Augen führt. Das Programm wäre, in schlechtem Sinne, utopisch. Denn die wissenschaftlich-objektivierende Gestalt der Daseinsauslegung ist nicht ein abstrakter Gedanke philosophischer Sinnierender, sondern ein höchst realistisches Faktum, von dessen Existenz das Überleben eines ganzen Kulturkreises abhängt. Bei Strafe ihres Lebens können die Bürger industrieller Kulturen nicht auf das Produktions- und Steuerungsinstrument Wissenschaft verzichten, nicht ausbrechen in eine gegenwissenschaftliche Welt des einfachen Lebens. Planetarische Wissenschaft ist tatsächlich Schicksal, ist das nicht revozierbare Experiment einer Lebensdeutung, die bis heute in ihrem Reichtum an Folgen wohl noch nicht ganz begriffen ist. Sie ist Erkenntnis und Herrschaft der Subjektivität – denn nichts anderes meint die Rede von der Inter-

subjektivität: die Erzeugung der Welt aus dem Horizont des Menschen. An diesem Grundzug vergegenständlichend herrschender Wissenschaft hat kritische Theorie ebenso teil wie kritischer Rationalismus oder kritische Hermeneutik. Prinzipiell rekurriert Emanzipation in gleicher Weise auf die Machbarkeit der Lebenswelt durch vergegenständlichende Rationalität des (vergesellschafteten) Menschen – auf die Machbarkeit als Veränderung – wie empirisch geleitete Technik. So betrachtet überwindet sie nicht den instrumentell-positiven Aspekt vergegenständlichender Wissenschaft, sondern übertrifft ihn in der Ermächtigung des Subjekts auch gegenüber seiner Geschichte. Das würde heißen: dem Emanzipationsgedanken kritischer Theorie (vor allem in seiner Konzeption bei Habermas) ist selbst ein Positivismus inhärent: der Positivismus eines universalgeschichtlichen Ansatzes, der die Gattungsgeschichte als Befreiungsbewegung setzt und damit die neuzeitliche Herrschaft des Subjekts auch gegenüber seiner Geschichte und der Geschichte des Menschen überhaupt reklamiert. Die Deutung der Geschichte aus dem Verhältnis von Herrschaft und Knechtschaft, von Zwang und Befreiung bricht nicht das Herrschaftsverhältnis zwischen den Menschen und der inneren und äußeren Natur, sondern legt dieses auf die ganze Geschichte aus. Sie optimiert den Verfügungswillen, der im einfachen „Positivismus“ von Empirie und Hermeneutik gleichsam dem Zufall noch Enklaven lässt.

Es mag der Eindruck entstehen als werde hier, der allerneuesten Denkmode entsprechend, Emanzipationsschelte getrieben. Das wäre ein Missverständnis. Die Feststellung, dass kritisch-emanzipatorische Wissenschaftstheorie im Horizont der Interessenlehre von Habermas den von ihr angegriffenen Positivismus durch den universalgeschichtlichen Deutungsanspruch überbiete, versteht sich nicht als Beitrag zur „vulgärtheoretischen“ Diskriminierung eines Denkansatzes, über dessen Triftigkeit nur zu befinden ist, wenn man sich auf seine differenzierte immanente Gedankenbewegung einlässt. Hegel beklagt in seiner Vorrede zur Rechtsphilosophie: „Die schlimmste der Verachtungen ist diese, dass (...) jeder, wie er so steht und geht, über die Philosophie überhaupt Bescheid zu wissen und abzusprechen imstande zu sein überzeugt ist. Keiner Kunst und Wissenschaft wird diese letzte Verachtung bezeigt, zu meinen, dass man sie geradezu inne habe“ (Hegel 1986, Vorrede § 17). Es gibt Anlass, diese Klage gegenwärtig auf den Bereich der Wissenschaftstheorie zu übertragen. Insbesondere die kritisch-emanzipatorische Theoriebildung ist, vorzüglich unter engagierten Sozialwissenschaftlern, Pädagogen und Bildungspolitikern, häufig mehr zu einer Frage des Bekenntnisses als zum Gegenstand des Nachdenkens geworden – mit dem Effekt, dass als rein politisch-weltanschauliches Thema behandelt wird, was keineswegs nur Sache beliebiger Meinungsbildung ist. Es kann aber keiner wissenschaftstheoretischen Position daran gelegen sein, sich durch den Beifall der schieren Meinung bestätigen zu lassen,

was nur im argumentativen Streit bestätigt oder verworfen werden kann. Der gedankenlose Beifall der Meinung führt zur Dogmatisierung. Indes, gleichgültig um welchen Wissenschafts- und Theorietypus es sich handelt: seine Dogmatisierung bedeutet sein Ende. Auch die Gebote der Toleranz, sofern sie der Maxime des generösen Geltenlassens folgen, sind im Bereich wissenschaftlicher Auseinandersetzung keine akzeptablen Verfahrensregeln. Denn Toleranz wie Dogmatismus legen jene Form der Auseinandersetzung still, in der man den „Gegner“ dadurch ehrt, dass man ihn kritisiert. Hier gilt das Wort Nietzsches aus dem Zarathustra: „In seinem Freunde soll man seinen besten Feind haben“ (Nietzsche 1988, S. 71 (Vom Freunde)). Die Bedeutung von Wissenschaft für geschichtliche Lebenspraxis, das können die Auseinandersetzungen in und mit der Wissenschaftstheorie zeigen, ist selbst noch einmal ein Reflexionsproblem von substanzieller Bedeutung, das in der Denktradition praktischer Philosophie steht. Diese Philosophie sucht die möglichen Vernunftcharaktere des Handelns, will freies Handeln vernünftigt und das heißt: nach einsichtigen Prinzipien und Gründen bestimmen. Die Intention einer vernünftigen Orientierung von Handeln verfolgen Hermeneutik, Kritischer Rationalismus und Kritische Theorie gleicherweise. Insofern können sie auch in Anspruch nehmen, „praktische“ Theorien zu sein, das heißt in der Tradition praktischer Philosophie zu stehen – wenn auch mit sehr unterschiedlichen Vorstellungen über die ihnen mögliche Reichweite. Poppers Kritik an den „Feinden der Offenen Gesellschaft“, die eine unbegrenzte Entfaltung wissenschaftlicher Intersubjektivität nicht erlauben und damit den Fortschritt der Vernunft einschränken; Adornos, Horkheimers, Habermas' Kritik an einer Wissenschaft, die ihren sozialen Entstehungs- und Verwendungszusammenhang nicht reflektiert, aber auch Diltheys Kritik an der Aufhebung der Differenz von Natur und Geschichte, welche den Lebensstrom geschichtlichen Handelns versteinert – alle diese Kritiken reklamieren letztlich die Handlungsfähigkeit des mündigen Subjekts: seine Freiheit und seine Vernunftbestimmung. Sie denken Freiheit als Aufhebung von Zwang und Bestimmung, als vernünftige Selbstbestimmung und Selbstdefinition. Vernunft, Freiheit, Selbstbestimmung – welchem erfahrenen Pädagogen klingen solche Formeln nicht nach der Tonart konsequenzloser Präambeltexte und bildungspolitischer Sonntagsreden. Wer denkt hier aber nicht auch unwillkürlich an Rousseaus Satz: „Der Mensch ist frei geboren – und überall ist er in Ketten“ (Rousseau 1977, S. 46)? Wer nicht an Descartes skeptische Feststellung hinsichtlich der Vernunft und des Verstandes, nämlich: „Der gesunde Menschenverstand ist die beste verteilte Sache der Welt; dass selbst diejenigen, die in allen übrigen Dingen sehr schwer zu befriedigen sind, doch gewöhnlich nicht mehr Verstand haben wollen, als sie wirklich haben“ (Descartes 1997 § 1-1)? Und dennoch: weder war der Glaube von Descartes, dem Begründer des wissenschaftlichen Zeitalters, an die Allgemeinheit der

Menschenvernunft gebrochen, noch war Rousseau in seiner Überzeugung von der ursprünglichen Menschenfreiheit durch den Eindruck der Ketten zu erschüttern. Methodische Rationalität und Emanzipation haben in diesen Pionieren des Vernunftzeitalters zweifellos eine entscheidende Quelle. Beide lassen sich verstehen im Zeichen der Überwindung von natürlichen und geschichtlichen Abhängigkeiten.

Vernunft als wissenschaftliche Methode und Freiheit, als Freiheit von gesellschaftlichem Zwang, das heißt: Vernunft und Freiheit interpretiert am Modell von Herrschaft und Knechtschaft – sind diese Grundphänomene darin wirklich begriffen? Wie aber, wenn Freiheit sich nicht nur als Akt individueller und gesellschaftlicher Befreiung von Zwängen erfahren ließe? Wie, wenn sie sich nicht nur im Verhältnis zu gegebenen Zwängen, sondern auch als Verhältnis zum Nichts offenbarte, das alles Wirkliche immer schon verunsichert? Wie, wenn die universelle Selbstproduktion des Menschen aus eigener Kompetenz ein tiefer reichender Vorgang wäre, als es der nur tagespolitische Umgang mit der Freiheitsvokabel konzederen möchte? Wie, wenn der Emanzipationsbegriff dieses Geschehen gar nicht zu erfassen vermöchte, nämlich die radikale Negativität, die das Wesen der Freiheit immer nur über Trümmern aufgehen und erscheinen lässt. Wie also, wenn Emanzipation und Kritik den Blick auf das existenzielle Phänomen, auf die wirkliche Erfahrung von Freiheit, jenseits von konkretem Zwang und konkreter Überwindung, verstellten, verkürzten, positiv entschärften – eben auf jene Erfahrung der Freiheit, wie sie bei Dostojewski, bei Nietzsche, bei Sartre und Camus zur Sprache kommt? Und wie, wenn die viel gepriesene Vernunft unter den Bedingungen solcherart erfahrener Freiheit nicht anders denn als prothesenhafter Ersatz für verlorene Orientierungen in gesicherten Lebenslehren gelten könnte? Wie, wenn die freigesetzte Vernunft des Subjekts vor diesem Hintergrund nur noch als Hilfskonstruktion zu funktionieren vermag, die Dasein in seiner radikalen Bedrohung durch die Negativität der Freiheit nur vorübergehend sichern kann? Wie, wenn Selbstbestimmung nicht nur den Genuss der Freiheit, sondern vor allem ihr Risiko anzeigte und Geschichtlichkeit sich am Ende dem Zugriff rück- und vorgreifender Interpretationen nicht beugte, weil sie ihre Substanz in der wesentlichen Negativität der Freiheit hätte, die jede Setzung schon in der Alternative fragwürdig macht, jede Erkenntnis in der Alternativ-Behauptung kritisiert und die schließlich jedem Handeln den (end)gültigen Erfolg bestreitet? Dann wäre Selbstbestimmung nicht nur Konzession an den Zweifel, sondern auch Ausdruck einer Verzweiflung, die als psychologische Kategorie allerdings missverstanden wäre.

Man hat die hier angezeigten Gedanken und Fragen als philosophisch drapierten Ausdruck bürgerlicher Angstzustände „entlarvt“ und als „Ontologisierung“, verstanden als Festschreibung historischer Verhältnisse, bekämpft. Indes, wenn

nicht einige Zeichen trügen, beginnt gegenwärtig ein Prozess des Umdenkens – besser: der Rückbesinnung – auf die ontologische Erfahrung der Freiheit unterhalb von Emanzipation und Kritik. Rückbesinnung heißt nicht, dass man wieder einmal die abendländischen Werte beschwört und kanonisiert. Das wäre in der Tat eine Regression mit Infantilisierungseffekt. Rückbesinnung meint aber auch nicht das Postulieren von *law and order* im Denkbereich. Sie lässt sich vielleicht so fassen: nämlich als insistierende Form eines Nachdenkens, das nicht nur das Filigran theoretischer Diskussionen um den Zusammenhang von wissenschaftlicher Rationalität, Kritik und Emanzipation nachzeichnet, vielmehr in Fragen aufreißt, denen nur Verblendung und Dogmatismus kulturpessimistische Untergangsstimmung zuschreiben kann. Und es geht hier auch gar nicht um eine Kritik der Wissenschaftskritik, die sich in die Meta-Meta-Gliederungen einordnen würde, sondern es geht schlicht um die Benennung von Erfahrungen, die in der Praxis des Nachdenkens über Kritik und Emanzipation, über Vernunft und Freiheit auch vorkommen. Wenn man die Denkerfahrung nachvollziehen kann, dass Rationalität, Kritik und Emanzipation nicht nur als Ansprüche an Vernunft und Freiheit, sondern auch als deren schicksalhafte Folgen gedacht werden können, so ist die Legitimität der Grundintentionen moderner Wissenschaftstheorie nicht bezweifelt, vielleicht aber ihre Erfahrung differenziert. Niemand ist der Bemühung um menschenwürdige Existenz durch Rationalität, Kritik und Emanzipation enthoben, niemand aber auch in einem flachen Konservativismus bestätigt, wenn die genannten Fragen nach dem existenziellen Grund eben dieser Fundamentalbegriffe moderner Wissenschaftsdiskussion gefragt werden. Jeder aber, der sich der Möglichkeit eines solchen Nachdenkens versichert, der die „Kehre“ in dieser Optik einmal riskiert, ohne sich durch den Verdacht des Modernitätsrückstandes anfechten zu lassen, wird sich in eine Solidarität versetzt sehen, die unterhalb aller Parteiungen verläuft: ihr Name ist das Risiko der Freiheit, ihr gebrechliches Instrument die Vernunft, ihre Erfahrungsgrundlage die Endlichkeit aller menschlichen Bestimmungen und ihre Beleidigung die Gedankenlosigkeit des Besserwissens.

Für den versierten Erziehungswissenschaftler mögen diese Anmerkungen zu wissenschaftstheoretischen Fragestellungen als verspätete Rückzugsgefechte der längst überwundenen „philosophischen“ Pädagogik erscheinen, für den pragmatischen Bildungstheoretiker mögen sie von Realitätsangst diktierte, aber im Grunde harmlose, weil folgenlose Spekulationen sein. Dabei wären beide jedoch in einem fatalen Irrtum. Der Erziehungswissenschaftler bleibt an die Fragestellungen theoretischer und praktischer Philosophie in der Selbstbesinnung auf Gründe und Ziele seiner Wissenschaft verwiesen. Seine Emanzipation von der Philosophie ist sein Problem und nicht sein Sieg. Der pragmatische Bildungstheoretiker aber ist schlecht beraten, wenn er als Spekulation denunziert, was nichts anderes ist als die

anhaltende Bemühung um ein zureichendes Selbstverständnis, von dem sinnvolles bildungspolitisches Handeln allererst den Ausgang nehmen kann. Gerade eine Bildungspolitik, die ihren Namen nicht nur als Etikett, sondern als problemhaltigen Auftrag fasst, wird die spekulative Spannung zwischen empirisch vorgefundenen Gegebenheiten und ihrem wirklichen Verständnis aus der Besinnung auf die Grundphänomene der Vernunft, der Freiheit, der Selbstbestimmung als Sinnfrage aufnehmen müssen, von der keine Expertisen suspendieren. Es gibt ganz deutliche Hinweise dafür, dass der Verzicht auf solche Fragen nach Sinn, Ziele und Standards der Pädagogik und des Erziehungswesens äußerst verheerende Folgen gehabt hat: den gnadenlosen Leistungsdruck, der subjektive Leistungserfahrung total in Punkte, Studienplätze und soziale Berechtigungen verrechnet; eine Wissenschaftsorientierung, die nicht mehr durch Wissenschaft orientiert, sondern an ihren scheinbar fraglosen Standards der Objektivität und Rationalität misst; eine Vorstellung von Emanzipation durch Erziehung, die den Lehrer grundsätzlich in die fragwürdige Nähe zum Therapeuten stellt, der nicht erzieht, sondern Verhalten normalisiert. Ist es wirklich nur ein Ausdruck wissenschaftlicher Aufklärung des Erziehungshandelns, wenn die Erziehungswissenschaft sich immer häufiger eines klinischen Vokabulars und klinischer Denkvorstellungen bedient, wenn sie ihre theoretischen Erklärungsmodelle den Nachbarwissenschaften entlehnt und bei allem Anspruch auf Verselbständigung als Wissenschaft immer weniger eine eigene Perspektive gewinnt? Gewiss, in derartiger Überfremdung hilft kein naives Autonomie-Postulat, das sich dem Optimismus eines Münchhausen verpflichtet fühlt.

Es sind die Leitvorstellungen einer Wissenschaftsgesellschaft selbst, denen sich Erziehungshandeln unwillkürlich beugt, wenn es sich nicht zurückbesinnt auf Grunderfahrungen, die vor und hinter den Wissenschaften und ihrer Theorie liegen. Nämlich Erfahrungen der Kunst, des Denkens, des Glaubens, der Geschichtlichkeit, Erfahrungen der Ambivalenz von Vernunft und Freiheit, von Rationalität und Emanzipation, von Intersubjektivität und Wissenschaft, von sozialem und ethischem Selbstanspruch und Versagen. Wissenschaft und ihre Theorie bieten keine Letzaussagen, die dazu verhelfen könnten, aus dem Labyrinth der Welt endgültig herauszufinden. Sie sind vielleicht die disziplinierteste Form des Fragens und des rational organisierten Handelns, die in der menschlichen Gattungsgeschichte entwickelt wurde, aber sie erfassen nicht alle Phänomene des Lebens, von denen Wissenschaft in ihrer gegenwärtigen Hochgestalt selbst nur ein historischer Ausdruck ist. Und wenn man davon ausgeht, dass die Wissenschaft von der Erziehung sich auf einen Bereich bezieht, der Dasein in der Totalität seiner Verfassung repräsentiert, wird Zurückhaltung geboten sein gegenüber der Überzeugung, dass das delphische Orakel bei seiner Aufforderung zur Selbsterkenntnis an die modernen Wissenschaften gedacht haben könnte. Selbsterkenntnis übersteigt die Aus-

sagekraft objektivierender Wissenschaft. Es war Eugen Fink, der einmal äußerte, es gebe eine dunkle, nicht rationale Mitwisserschaft des Lebens mit sich selbst, und es war Martin Heidegger, der die Besinnung als geduldige und mühevollle Erfahrung des Denkens dem rechnenden Forschen der neuzeitlichen Wissenschaft gegenüberstellte und der meinte, dass die Frage, was Wissenschaft sei, durch Wissenschaft nicht beantwortet werden könnte. In der Spannung zwischen der dunklen Mitwisserschaft des Lebens mit sich selbst und dem sich besinnenden Denken eröffnen sich auch für den Pädagogen und Erziehungswissenschaftler Grenzerfahrungen wissenschaftlicher Rationalität. Diese wird durch jene unterlaufen, ohne in ihrer medialen und instrumentellen Bedeutung Einbuße zu erleiden. Es könnte sein, dass wir in der Erziehung und für die Erziehung beides wieder lernen müssen: ein gewisses Vertrauen in die vorwissenschaftliche Ursprünglichkeit lebendigen Daseins und in die nachwissenschaftliche Praxis gelassener Besinnung. Das ist weder eine Empfehlung zur Pazifizierung noch zur fatalistischen Anerkennung von Unrecht und Leid. Es ist eher das Gegenteil: durch das wirkliche Verstehen von Leid und Unrecht in existenzieller Mitwisserschaft und Besinnung lässt sich die Attitüde des Experten und gewieften Therapeuten, des versierten Pädagogen und routinierten Politikers überwinden und entstandene Not wieder einmal als Schuld begreifen, das heißt als ein mitmenschliches Grundphänomen, das auch unter Bedingungen wissenschaftlicher Lebensführung zur praktischen Verantwortung zwingt.

Literatur

- Descartes, René. 1997. *Discours de la méthode – Von der Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Forschung*, übers. L. Gäbe, Hamburg.
- Hegel, G. F. W. 1986. Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. In *Werke in 20 Bänden*, Bd. 7, hrsg. E. Moldenhauer und K. M. Michel, Frankfurt a. M.
- Nietzsche, F. 1988. Also sprach Zarathustra. In *Kritische Studienausgabe in 15 Bänden*, Bd. 4, hrsg. G. Colli und M. Montinari, München.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1977. *Der Gesellschaftsvertrag*, hrsg. A. Heine, Essen.

2.7 Wissenschaft und pädagogisches Ethos

I.

Ohne Zweifel: Es gibt ein zunehmendes Unbehagen an der „Verwissenschaftlichung“ unserer Lebenswelt. Der Fortschrittsglaube des neunzehnten Jahrhunderts, die Hoffnung nämlich, dass „arbeitende“ (und nicht nur „müßig“ spekulierende) Wissenschaft, Wissenschaft also im Verein mit technischer Pragmatik aller Schattierungen und in allen wesentlichen Dimensionen individuellen und gemeinschaftlichen Lebens, die immer noch ausstehende Aufklärung vollenden werde – diese Fortschrittshoffnung wich offenbar mehr und mehr einem kräftigen Pessimismus. Dieser hegt kaum noch die Erwartung, dass die Expansion wissenschaftlich sich objektivierender Rationalität die menschliche Selbstbeherrschung (im politischen wie im moralischen Sinne) und die Naturverfügung zunehmend optimieren und am Ende ein „Reich der Vernunft“ etablieren werde. Man kann es auch konkreter sagen: Es stärkt sich das Empfinden, dass die Ausbreitung der Wissenschaften weder „glücklich“ noch „vernünftig“ mache. Dem Glück der Zufriedenheit steht die meist aussichtslose Anstrengung im Wege, sich der Wissenschaft zu gültiger Orientierung des Lebens zu „bedienen“ und in ihr Sicherheit zu gewinnen – und die Erwartung der Entbindung allgemeiner Vernunft sieht sich konfrontiert mit unheiligen Allianzen von Wissenschaft und Irrationalismus (zum Beispiel in der hemmungslosen Materialisierung der Natur durch wissenschaftlich instrumentierte Technik). Allzu deutlich wird hier, dass der *Besitz* wissenschaftlicher Rationalität, entfaltet in ausgeklügelten Methoden und Designs, nicht auch zugleich das Problem des *Umgangs* mit ihr löst – wobei „Umgang“ nichts anderes meint als das alte (und für manche „veraltete“) Bildungsproblem. Und so ist es nicht völlig übertrieben zu behaupten, dass die Bewirtschaftung wissenschaftlicher Rationa-

lität (etwa über private und öffentliche Forschungsmittel) nach marktkonformen Effizienzgesichtspunkten weitgehend an die Stelle ihrer Schätzung als „Bildungsmedium“ getreten ist. Anders gesagt: Der Warenfetischismus hat auch vor der objektiv gebundenen Rationalität nicht haltgemacht, die seine Überwindung verbürgen sollte.

Diese Entwicklungen sind bekannt. Und der Pädagoge, der sich nicht nur als neutrale Vermittlungsinstanz von vorgegebenen historischen Wissens- und Lebensprofilen begreifen möchte, der also noch Lehrer im „traditionellen“ Sinne sein will, nämlich erzieherisch in die Verantwortung genommener Repräsentant einer möglichst lebenswürdigen Lebenswelt – dieser Pädagoge hat nicht nur seine Schwierigkeiten mit den konstatierten Tendenzen und Problemen des „wissenschaftlichen Zeitalters“, vielmehr: es kommt für ihn die erhebliche Schwierigkeit hinzu, unter diesen Bedingungen dem fundamentalen pädagogischen Ethos genügen zu können, das man als helfende Anleitung zur selbstverantworteten Existenz der heranwachsenden Generation formulieren kann. Das ist eine ursprüngliche und in der geschichtlich bewegten Generationendifferenz begründete *Aufgabe*. Aber warum sollte ihre Einlösung heute eine „erhebliche“ Schwierigkeit sein? Könnte man nicht argumentieren, dass die vielfach geforderte und geförderte Rationalisierung des Erziehungsgeschäfts sich doch auch für die Realisierung des pädagogischen Ethos zum Vorteil auswirken müsse, da der Erzieher sein Handeln gegenwärtig mit einer unvergleichlich höheren Ausstattung an gesicherten Informationen und Strategien betreiben könne als es jemals in der Geschichte der Fall war? Und insofern hätte das „existentielle“ Diktum von der Fragwürdigkeit des modernen Erziehers nicht etwa seinen *Grund* in der Ausbreitung positiver Wissenschaft, sondern darin seinen Widerstand und seine *Kritik*. Und wird nicht wissenschaftliche Lehrerbildung gerade mit dem Ziel betrieben, auch unter hochkomplexen Lebensbedingungen den als pädagogisches Ethos formulierten Auftrag einer helfenden Anleitung zur selbstverantwortlichen Existenz genügen zu können? Dann wäre also die „Fragwürdigkeit des Erziehers“ (vgl. Fink 1963), die unter vorhandenen Zeitumständen wesentlich (und nicht nur quantitativ) gesteigerte Schwierigkeit, dem pädagogischen Ethos entsprechen zu können, nur eine pädagogische Variante jenes Kulturpessimismus, der immer schon den konservativen Habitus derjenigen bestimmte, die mit der Zeit nicht Schritt halten konnten und die sich deshalb in die Geschichte flüchteten?

Indes, so einfach liegen die Dinge nicht. Das Verhältnis von Wissenschaft und pädagogischem Ethos ist nicht schlicht eine Frage höchst subjektiver Skepsis oder Vorliebe in Bezug auf Wissenschaft. Man muss sich schon die Mühe machen, etwas von der Struktur der Wissenschaft in ihrer modernen Erscheinungsweise in den Blick zu bringen, will man den sachlichen Gehalt der These vom Span-

nungsverhältnis zwischen Wissenschaft und pädagogischem Ethos prüfen. Nun wurde über die Struktur moderner Wissenschaft schon sehr viel gehandelt, und das Unternehmen, sie auch nur in markanten Zügen aus der umfänglichen wissenschaftstheoretischen Debatte abziehen, würde den Rahmen einer *Exposition* des fundamentalen Zusammenhangs von Wissenschaft und pädagogischem Ethos sprengen. So bleibt der nicht ungefährliche Weg der Bescheidung auf „Momente“ im Selbstverständnis und in der Praxis von Wissenschaft, die sich als Widerstand gegen den Gehalt des pädagogischen Ethos zeigen – oder vielleicht auch verbergen.

Zu diesen elementaren Strukturmomenten gehört sicherlich der Anspruch der *Objektivität*. Objektivität einer Aussage, einer Gesetzeshypothese, so wird postuliert, sei dann gegeben, wenn der formulierte Sachverhalt von verschiedenen, voneinander unabhängigen Beurteilern und ohne Ansehung ihrer Person in gleicher Weise beurteilt werde. Es geht hier jetzt nicht um die verschiedenen Verfahren, diese Objektivität herzustellen und zu sichern (das wäre die Entfaltung des methodologischen Aspekts), sondern es geht darum, die *Konsequenzen* des Objektivitätspostulats gemäß dieser Definition von Objektivität für die *Erscheinung* und *Erfahrung* der Wissenschaft in der einzel- und mitmenschlichen Lebenswelt zu bedenken. Der leitende Aspekt ergibt sich also mit der Frage nach der möglichen Wirkung und Auswirkung der mit der Objektivität geforderten Personunabhängigkeit. Als „objektiv“ und damit „wissenschaftlich“ (hier vor allem im Sinne des empirischen und realwissenschaftlichen Selbstverständnisses von Wissenschaft) soll gelten, was jedermann bei eingehaltenem Prüfverfahren in gleicher Weise beurteilt. Das bedeutet aber: Das Objektivitätsideal, zu dem sich dieses Wissenschaftsverständnis in Basis-Entscheidungen als Grundkriterium bestimmt, geht einher mit der Formalisierung der Personalität zur kontrollierenden Subjektinstanz. Die Objektivitätsentscheidung erzeugt das Abstraktum des Prüfsubjekts unter Ausblendung seiner Biographie und seines konkreten Lebenszusammenhangs. Nun ist das Objektivitätsideal positiver Wissenschaft, das mit dem Gebot der „Intersubjektivität“ und seiner Befolgung steht und fällt, eine *erfolgreiche* Basisentscheidung, daran lässt sich nicht zweifeln – so wie es auch kaum zweifelhaft ist, dass der Bestand an nomologischem, kausalanalytisch gewonnenem Wissen nicht in blinder Wissenschaftsstürmerei preisgegeben werden kann. Doch wenn „Personalisation“ als *eine* ethische Grundimplikation pädagogischen Handelns akzeptiert wird, dann stellt sich im Hinblick auf diesen Wissensbestand das Problem seiner „Übersetzung“ – ein Problem, das man als „Re-Personalisierung“ der objektiven Gehalte von Wissenschaft bezeichnen kann. Weder die Kenntnis von Forschungsergebnissen allein noch von Forschungsmethoden hebt die Spannung zwischen dem Objektivitätsideal der positiven Wissenschaften und

dem Persönlichkeitsideal *elementarer* Menschwerdung auf. Anders gesagt: Das Problem lebensangemessenen Umgangs mit den Gewinnen positiv-wissenschaftlicher Einstellung (das Problem der Lebenspropädeutik der Wissenschaften) ist nicht zu lösen durch Verwissenschaftlichung der personalen und gemeinschaftlichen Lebenswelt, sondern nur durch die Entwicklung „lebensdidaktischer“ und nicht lediglich „wissenschaftsdidaktischer“ Relevanzkriterien. W. Klafki (1963) versuchte in den „Studien“ sie als Rückfragen an wissenschaftliche Inhalte in bildungstheoretischer Perspektive zu formulieren; J. Derbolav (1976) und andere entwickelten das Konzept einer praxeologischen Struktur gleichsam als zielorientierte Vermittlungsinstanz zwischen Erkenntniswissenschaften und natürlichem Lebens„boden“; die Münsteraner Gruppe um H. Blankertz (1971, 1975) bemühte sich um gesellschaftskritische, fachdidaktische Strukturgitter – die Curriculumtheorie insgesamt war bestrebt (wenn auch mit sehr unterschiedlichen Verfahren und Intentionen), den Prozess der lebenspropädeutischen Umsetzung von Wissenschaft selbst zu objektivieren, ohne damit letztlich Wissenschaft und pädagogisch-praktisches Ethos überzeugend zu versöhnen.

Man könnte es nun bei der Feststellung belassen, dass es offensichtlich in der Zwischenzeit ein großes Angebot an Übersetzungskriterien und Übersetzungsverfahren für eine individuell und gemeinschaftlich orientierte Lebenspropädeutik der Wissenschaft gebe und dass man mit dem einen oder anderen Kriterium oder Verfahren – nach Evidenz und persönlichem Dafürhalten – Verwissenschaftlichung als objektive Verfremdung der elementaren Lebenswelt durch Universalisierung formaler Intersubjektivität doch aufhalten könne. Die entscheidende und beunruhigende Frage ist nur, ob die lebensweltliche Umsetzung von Wissenschaft, das Programm der Re-Subjektivierung der Intersubjektivität, nicht noch einmal objektivistisch verfremdet werde, wenn zumindest viele der eingesetzten Kriterien und Verfahren (als Beispiele: das normativ-analytische Verfahren, das Delphi-Verfahren oder die Entscheidungssimulation) durch *Konsens* und durch rationale *Konvention* sich auszeichnen sollen. Es sei hier zumindest einmal die These gewagt, dass dem objektiven Paradigma empirisch-positiver Forschung die Paradigmen von Diskurs und Konsens – im sozialtechnischen wie im kritischen Sinne – durchaus entsprechen, wenn es darum geht, objektiv-gültige (wenn auch geschichtlich wandelbare) Normen und Geltungen zu „erhandeln“. Es gibt in der Tat eine gewisse programmatische Parallelität zwischen dem Objektivitätsprogramm positiv-empirischer Forschung und dem Objektivitätsprogramm von Konsens- und Diskurstheorien im Hinblick auf Geltungen im normativen Bereich. Und diese Parallelität lässt durchaus die Frage als berechtigt erscheinen, ob nicht auch der (wie auch immer erreichte) Konsens im Bereich von Geltungen (vorausgesetzt, er lasse sich überhaupt „herstellen“) am Ende nicht auch zu einer De-Persona-

lisierung führen müsse, und dass er insofern seinerseits wiederum das Übersetzungsproblem erzeugt, das er lösen sollte. Es fragt sich, ob die „konsens-theoretische“ Lösung, die Steuerung der „lebensdidaktischen“ Übersetzung von positiver Wissenschaft durch konsenslegitimierte Geltungen – trotz aller instrumentellen und kritischen Intentionen – nicht doch unversehens zu einer „Sozialtechnologie“ wird, und zwar unter der Prätentation universalgeschichtlicher Rechtfertigung. Im angestrebten „Objektivismus konsens-theoretischer Geltungen“ könnte schließlich auch *ein Motiv* dafür liegen, dass die entsprechenden Bemühungen in der Praxis ziemlich folgenlos blieben, zumal diese das naturwüchsig und gemeinschaftlich unterstellte Interesse an der Ausbreitung *argumentativ* befreiender Vernunft nicht (und sicherlich nicht nur aus Gründen biographischer und historischer Verbohrtheit) ratifizierte.

II.

Die Objektivität von Tatsachenfeststellungen und die Objektivität konsensuell erhandelter Geltungen (hier angesprochen als Verhältnis von objektiver Wissenschaft und objektiv-wissenschaftlicher Übersetzung von Wissenschaft) löst offenbar auch „in kritischem Verein“ nicht das Spannungsverhältnis von personal und gemeinschaftlich orientiertem pädagogischen Ethos und intersubjektiv orientierter Wissenschaft. Die intersubjektive Erhandlung von Geltungen und die intersubjektive Überprüfung von Hypothesen formalisieren *beide* das lebendige Subjekt – im ersten Falle zum „Konsens-Referenten“ und im zweiten zum „Prüfungs-subjekt“. Und man muss die Besinnung einmal bis auf diese Spitze treiben (wohl auch unter Verlust notwendiger Differenzierungen etwa im Hinblick auf die unterschiedlichen Gewinnungsverfahren von Geltungen), um das Dilemma voll abschätzen zu können, in das sich eine Pädagogik begibt, die, unter Wahrung des personalen Ethos als Grundintention, sich *nur* wissenschaftlich begründen und im Sinne des Objektivitätsideals ihr Handeln rechtfertigen möchte. Objektivitätsideal und Intersubjektivitätspostulat haben sicherlich im Bereich des positiv-wissenschaftlichen Bewusstseinslebens und seiner methodologischen Selbstbestimmungen ihren genuinen und legitimen Ort. Sie werden jedoch fragwürdig, wenn man sie zum universellen Maßstab einer ganzen Kultur in der Vielzahl ihrer lebensweltlichen Praktiken erhebt – fragwürdig vor allem in der Folge, dass sich das personale (aber auch das soziale) Selbstverhältnis *nur* noch über die Objektivität von Daten oder vorgefundenen, konsens-theoretisch „ausgehandelten“ Normen und Standards vermittelt. Zwangsläufig entsteht dann ein tiefreichendes Selbstmisstrauen, greifbar als die Bestrebung, das Ich nur noch als „Prüfungsinstanz“ und „Konsensreferenten“ zuzulassen, als das Bestreben in jedem Falle „objektiv“ zu sein, sich nur noch an Tatsachen zu halten.

Hier indes gewinnt ein Wort Husserls Farbe, das in der „Krisis der europäischen Wissenschaften“ formuliert ist – das Wort nämlich: „Bloße Tatsachenwissenschaften machen bloße Tatsachenmenschen“ (Husserl 1962, S. 4). Die Betonung liegt auf „Tatsachen“ und auf „machen“. Selbst wenn man Husserls Weg in die transzendente Phänomenologie nicht folgt: seine diagnostische Grundthese zur Krise – die ja keineswegs nur eine Krise der europäischen Wissenschaften ist, sondern eine Krise des europäischen *Menschentums* –, seine These, „dass die Wissenschaft leistende Subjektivität in keiner positiven Wissenschaft zu ihrem Rechte kommen“ könne (ebd., S. 342), ist der Problemkern auch des heutigen Unbehagens an der Wissenschaft, von dem eingangs die Rede war und das als Formalisierung des Menschen zur Prüfungsinstanz und zum Konsensreferenten – und zwar über den eigentlichen Bereich der Wissenschaften hinaus – verdeutlicht und begründet wurde. Der Tatsachenmensch ist der sich selbst zur Tatsache fremd gewordene Mensch. Dieses Fremdwerden ist eine fundamentale Selbstvergessenheit, die existentiell mit der Verdünnung der Lebenswelt ebenso bezahlt wird wie mit einer gewissen Rechtlosigkeit des Subjekts gegenüber seiner eigenen Tatsachenhaftigkeit. Das gilt für das „Prüfungs-Ich“ ebenso wie für das „Konsens-Ich“. Im Übrigen trifft sich Husserl in der Problematisierung des „leistenden Subjekts“, seiner Selbstvergessenheit, von der er sagt, dass der „naturwissenschaftlich Erzeugene“ sie selbstverständlich finde (ebd., S. 342) mit S. Kierkegaard, der in der „Unwissenschaftlichen Nachschrift“ bitter vermerkt: „Während wir alle Subjekte im landläufigen Sinne sind und daran arbeiten, objektiv zu werden, was vielen Menschen bestialisch genug gelingt, geht die Poesie sorgenvoll umher und sucht nach ihrem Gegenstand“ (Kierkegaard 1976, S. 262). Selbstverständlich ist das nicht die Äußerung eines Schauspieldirektors, der um „poetische Typen“ und Originale verlegen ist, sondern eine (hier vor allem gegenüber Hegel) hart verfochtene Forderung, die wesentliche menschliche Leistung in das „Subjektivwerden“ zu setzen, welches die „höchste Aufgabe“ des Menschen sei. Und wie eine düstere und zugleich ohnmächtige Prognose klingt der Satz Kierkegaards: „Der Weg der objektiven Reflexion macht das Subjekt zu einem Zufälligen und dadurch die Existenz zu etwas Gleichgültigem, Verschwindendem. Vom Subjekt fort geht der Weg zur objektiven Wahrheit, und während das Subjekt und die Subjektivität gleichgültig werden, wird es die Wahrheit auch und gerade dies ist ihre objektive Gültigkeit“ (ebd., S. 333). Der Tatsachenmensch bei Husserl und das Gleichgültigwerden der Wahrheit bei Kierkegaard: Es bedarf keiner großen Anstrengung, um über die Zeiten und Differenzen dieser Denker hinweg das Gemeinsame zu finden: den Einblick in die drohende Dialektik von Objektivität und Selbstvergessenheit, von Intersubjektivität und De-Personalisierung, von Konsens und Gleichgültigkeit. Und ist die Vermutung wirklich unzulässig, dass ein bedingender Zusammenhang

bestehe zwischen der Verselbständigung eines objektivistischen und positivistischen (Wissenschafts-)Geistes und den drückend empfundenen Eskalationen sozio-technischer Verwaltungsmentalität, die tatsächlich den „Übermut der Ämter“ zu einer Frage von „Sein oder Nichtsein“ macht?

Wie jedoch kann der Pädagoge in der Bemühung, seinem Ethos zu gehorchen, der Entfaltung des objektivistischen Geistes entkommen, der sich niederschlägt in Verfügungen, Erlassen, dicht-geschriebenen Curricula, Normvorgaben, Leistungsanweisungen, Bewertungsskalen? Wie kann er die notwendige Souveränität seines Denkens und Handelns (die pädagogische Freiheit, die in undelegierbarer Verantwortung ihre Disziplin hat) gewinnen? Wie kann er der Dialektik enttrinnen, die in Husserls Tatsachenmenschen und Kierkegaards Subjektivwerden eine denkerische Präzisierung erfährt? Er kann es nur, wenn das *pädagogische Denken* vor dem objektivistischen Geist, vor dieser lebensweltlichen Ruinanzform methodologischer Intersubjektivität und Konsensualität, nicht kapituliert. Aber was soll das so aufgerufene pädagogische Denken bedeuten? Etwa die Aufforderung zur Selbstgefälligkeit einer Praxis, welche die Wissenschaft überwunden glaubt, indem sie sie ignoriert? So bewährt sich pädagogisches Denken sicherlich nicht. Es wird auch weiterhin notwendig sein, Tatsachen festzustellen und Geltungen konsensuell zu erhandeln – *nur*: Die Prinzipien der Intersubjektivität und des Konsenses müssen in ihren Grenzen und lebensweltlichen Folgen durch pädagogisches Denken eingeholt und eingesehen werden. Dieses Einholen und Einsehen kann aber nur dann geschehen, wenn sich pädagogisches Denken selbst nicht ausschließlich diesen Prinzipien unterstellt, wenn es sich nicht nur, ja nicht einmal vorrangig als pädagogische Wissenschaft begreift und sich aber auch nicht auf die von W. Brezinka vorgeschlagene Restfunktion einer Philosophie der Erziehung zurückzieht (vgl. Brezinka 1978). Das hier reklamierte pädagogische Denken muss den objektivistischen Schein von Konsens und Intersubjektivität durchbrechen und das Objektivitätsideal überholen, indem es an elementare Erfahrungen erinnert, die den lebensweltlichen Zusammenhang der Menschen, ihr Selbst- und Mitverständnis vor aller Wissenschaft und gleichwohl fundamental bestimmen. Die nachdenkliche Besinnung auf elementare Lebensphänomene wie *Spiel* oder *Liebe* oder *Tod* wird entdecken (oder wiederentdecken), dass es „Praktiken“ gibt, die ihren wesentlichen Sinn nicht aus wissenschaftlicher Vergegenständlichung beziehen und nicht in formaler Prüfbarkeit belegen. Konkreter: Der elementare Sinn der Liebe als personale Hingabe geht nicht auf in ihrer sexualwissenschaftlichen Erörterung, vielleicht noch mit der Absicht, strategische und technologische Verhaltensempfehlungen abzuleiten. Oder das Spiel: Es ist nicht nur und vor allem nicht „wesenhaft“ ein probates pädagogisches „Mittel“, mit dem man ziemlich unbemerkt lernen lassen kann, sondern es ist Umgang mit der Grunderfahrung der Verstricktheit

von Sein und Schein, von Wirklichkeit und Möglichkeit. Und eine objektivierende Spielwissenschaft (und Spielpädagogik) muss gerade in der Vergegenständlichung des Spiels ausblenden, was seine Substanz ausmacht, nämlich das Durchbrechen des Faktischen und das „Umspielen“ seiner geronnenen Struktur. Und schließlich der Tod: Kein anderes Grundphänomen auch pädagogischen Denkens vermag die Grenzen vergegenständlichender Wissenschaft besser zu bezeugen als er. Die Endlichkeitserfahrung, die sich in seinem Bedenken einstellt, fällt nicht zusammen mit den klinischen Feststellungen zum Sterben und seinen objektiven Definitionen. – Solche, hier nur angerissenen Grundphänomene pädagogischer Besinnung geben einen Blick frei auf durchaus andere Formen der Intersubjektivität, als sie in deren methodologischer Funktion standardisiert sind. Die Intersubjektivität der Spielenden ist nicht etwa abgesprochen, sondern sie ist „gestiftet“ im doppelten Erscheinungs- und Erfahrungscharakter der Welt als apollinische Helle und dionysisches Dunkel, und im Spielvollzug wird etwas anderes „verstanden“ als die objektive Tatsache des Spielens. Das intersubjektive Verstehen der Liebe ist „eröffnet“ in der spannungshaften Vereinzelung menschlicher Existenz und erschöpft sich bekanntlich nicht in intersubjektiv überprüfbaren Aussagen. Und die Intersubjektivität, welche die Lebenden mit den Toten und angesichts des Todes miteinander verbindet, verdankt sich wiederum nicht einer Basisentscheidung, sondern der grundsätzlich endlichen Befindlichkeit verzeitigten Lebens.

Das pädagogische Ethos, das sich auf die elementaren und fundierenden Sinnphänomene menschlicher und mitmenschlicher Lebenswelt besinnt, erschließt im Gegenzug gegen einen bornierten Objektivismus die Chance des Subjektivwerdens – allerdings nicht im Sinne des solipsistischen Individualismus. Denn das „angezielte“ Personsein entfaltet sich als erfahrene und gelebte „Verhältnis-Beziehung“, als Durchstimmt- und Herausgefordertsein durch gegenständlich unverfügbare, aber dem pädagogischen Denken und Handeln durchaus nicht *unzugängliche* weil *dialogfähige* Lebens- und Weltphänomene. Die Konsequenz der eingeforderten Besinnung pädagogischen Denkens ist daher keine Anarcho-Pädagogik, wie es aus der Sicht des Objektivitätsideals erscheinen mag – wie es denn auch nicht darum geht, diesem Ideal seine historische Berechtigung und seinen historischen Erfolg abzuspochen. Wohl aber geht es darum, den geheimen Lehrplan des wissenschaftlichen Zeitalters mit seiner Favorisierung des Menschen als Prüfsubjekt und Konsensreferent gleichsam „fundamentalanthropologisch“ transparent zu machen. Husserl und Kierkegaard konnten helfen, die eigentümliche Verschattung des „ethischen“ und des „leistenden“ Lebens aufzudecken und trendkritisch zu befragen. Und es ist selbstverständlich kein Zufall, dass sie als Philosophen Hilfestellung zu leisten vermochten, wo der wissenschaftliche Umgang mit Wissenschaft positiven Zuschnitts das Übersetzungsproblem im Hinblick auf die Elementen-

tarität des Lebens offenbar nicht „löst“. Im Zuge des Nachdenkens hat sich auch das Übersetzungsproblem differenziert: Denn es geht offenbar nicht nur darum, Wissenschaft lebenspropädeutisch zu instrumentalisieren, sondern sie selbst auf die durch ihre Vorentscheidungen entstehenden Grenzen hin zu beleuchten. Es heißt zwar immer wieder, man könne die Grenzen der Wissenschaften nicht bestimmen, da sie ein offener *Prozess* sei. Doch es ist *eine* Frage, worin ihre immanenten Grenzen liegen, und eine andere, welches diejenigen Erfahrungen sind, die sich der Rationalität von Konsens und Prüfung entziehen und die dennoch elementare Lebensdimensionen erschließen. So baut sich auch die Spannung zwischen Wissenschaft und pädagogischem Ethos nicht nur auf als Frage nach dem Subjekt im Schatten wissenschaftlich definierter Intersubjektivität (also als Frage, wie das Subjekt mit den Wissenschaften fertigwerden könne), vielmehr hat die Spannung ihren positiven Ausdruck vor allem in der Frage, was – mit Husserl formuliert – die „leistende Subjektivität“ sei, die unter anderem *auch* Wissenschaft betreibt. Hier gewinnt das pädagogische Ethos einen originären Boden in den angedeuteten „Themen“ elementarer Besinnung. Und erst auf diesem Boden werden Objektivitätsideal und objektivistischer Geist (als seine öffentliche Ruinanzform) wesentlich einschätzbar und kritisierbar. Die derzeit modischen und effektgesteuerten Lamentationen über Verwissenschaftlichung sind bestenfalls gut gemeint und sicherlich folgenlos, wenn sie sich nicht auf das Niveau von Problemen (pädagogischen) Denkens erheben, das, wie sich gezeigt hat, keineswegs der Vorbilder entraten muss.

Positive (oder auch kritisch-positive) Wissenschaft verbürgt noch nicht jenes pädagogische Nachdenken, dem sich das pädagogische Ethos verpflichtet weiß. Der Pädagoge, der selbst nicht nur Prüfsubjekt und Konsensreferent sein möchte, hat seinen Wunsch noch nicht erfüllt, wenn er positive Wissenschaft verwenden und mit ihr umgehen kann, sondern er gewinnt seine volle Handlungsfähigkeit erst, wenn er die Einseitigkeiten des objektivistischen Geistes durchschaut und wenn er die Ausblendungen, die Wissenschaft mit ihren Basisentscheidungen trifft, nicht nur wahrnimmt, vielmehr sie als Problemfelder seines Handelns realisiert. Er muss durch das Netzwerk der Formalisierungen hindurch – ein Unterfangen, das sicherlich nicht erleichtert wird durch die bildungspolitisch häufig gedankenlos, weil der Faszination des Statussymbols erliegenden, eingeklagten Wissenschaftlichkeit pädagogischen Denkens. Die Spannung zwischen Wissenschaft und pädagogischem Ethos, zwischen Objektivität und Personalität (im hier unterstellten Sinn) *kann* für die Erneuerung pädagogischen Denkens in der Verantwortung äußerst fruchtbar sein – aber nur dann, wenn dieses Denken sich seine Aufgaben nicht nur aus der Perspektive des Objektivitätsideals beleuchten lässt, sondern wenn es sich auf das Subjektivwerden besinnt, das jeder Pädagoge – auch

im „wissenschaftlichen Zeitalter“ – an sich und der nachwachsenden Generation erfährt, wenn er es auch vielleicht nicht immer schätzt.

III.

Soweit derart knappe Expositionen tiefsitzender Probleme überhaupt einen restitierenden Ausblick erlauben, sei dieser abschließend versucht. Die Verwirklichung des pädagogischen Ethos, verstanden als helfende Anleitung zur selbstverantworteten Existenz, stößt auf die historisch gesteigerte Schwierigkeit, zwischen den Prinzipien wissenschaftlicher Intersubjektivität und lebensmäßig zu leistender Personalität „vermitteln“ zu müssen. Die drohende Verkümmern personalen Daseins in der öffentlichen Figur des Konsensreferenten und des Prüfsubjekts hat nicht etwa nur in der Phantasie selbstberufener Kulturpessimisten bedenkliche Folgen – das ließe sich noch hinnehmen. Vielmehr zeitigt die Reduzierung der Personalität durch Fetischisierung des „Objektivseins“ in der jüngeren Generation bereits Erscheinungen der inneren Emigration, der Flucht in sektiererische Subkulturen mit fadenscheinigen Heilsangeboten. Dieses Zeitphänomen, das sicherlich nicht nur, aber *auch* in der Eskalation des Objektivismus begründet ist, ist verständlich und es ist zugleich eine Provokation für die pädagogische Besinnung auf Reichweite und Tragfähigkeit des wissenschaftlichen Impetus in der Pädagogik selbst. Einerseits ist positives wissenschaftliches Wissen über Unterrichts- und Erziehungsphänomene wünschenswert und letztlich unverzichtbar – andererseits lassen die Vergegenständlichungen der Erziehungswissenschaft und ihrer Nachbardisziplinen gemäß vorwaltenden Forschungsperspektiven die praktische Einheit erzieherischen Handelns im Hinblick auf die Totalität der Person in den Hintergrund treten. Beides jedoch – die Einheit erzieherischen Handelns (die sich nicht einfach aus angewandten Wissenselementen „aufaddiert“) und die Totalität der Person (die sich in ihrer biographischen Unwiederholbarkeit keiner gesellschaftlichen oder wissenschaftlichen Totalität restlos fügt) – sind Grundorientierungen, auf die eine Pädagogik nicht verzichten kann, die sich dem Ethos personaler Mündigkeit verpflichtet.

Aber die Reklamation dieser Grundorientierungen bleibt bestenfalls ein verbaler Aufstand, wenn sie nicht in einer praktischen pädagogischen Besinnung gestützt wird, die, in Anlehnung an philosophische Bemühungen um elementare lebensweltliche Existenzphänomene, zu einem existenzial differenzierten Grundriss der Praxis durchdringt. Einer solchen Besinnung zeigt sich die Mehrdimensionalität menschlichen Daseins in Grundbefindlichkeiten, die keineswegs nur positiv-wissenschaftlich erfahren und begriffen werden können. Es zeigt sich: Der Mensch ist wesentlich Arbeitender, Spielender, Liebender und in einem weiten und doppeldeutigen Sinne des Wortes „Machthaber“; er ist wesentlich auf bewirkende

und vernehmende Vernunft angelegt, hat wesentlich in der Freiheit Chance und Risiko seiner individuellen und gemeinschaftlichen Existenz, hat in der Sprache seinen „geistigen Wurzelboden“ und zugleich das zwiespältige Instrument der Überzeugung und Verführung – und er ist schließlich wesentlich bezogen auf sein Endlichsein als Grenze seines Wissens und Wagnis seines Glaubens. Und diese elementar erfahrbaren, menscheitsgeschichtlich belegten Wesenszüge und Wesensbezüge sind nicht einfach unterzubringen in einem horizontalen System von Fächern und Fachwissenschaften. Ihre wissenschaftliche Befragung erhellt einiges, aber sie bleibt ihnen äußerlich. Wenn überhaupt, dann sind diese wesentlichen Grundstrukturen des Daseins nur existenziell und im Dialog objektivierbar, und zwar als Dimension von Erfahrungen und Entscheidungen, die teilweise weniger durch formal-logische Argumentation als vielmehr durch personale Repräsentanz überzeugen.

Damit kommt ein fast vergessener Grundzug „traditionellen“ Lehrertums zur Sprache: der Grundzug der Selbstrepräsentanz, die im *Beispiel* lehrt, was der *Sachverstand* nicht vollends zu unterrichten vermag. Der Lehrer als beauftragter Repräsentant seiner selbst in der gelebten Mannigfaltigkeit und Gespanntheit seiner Welt- und Lebensbezüge, der Lehrer, der die Einheit seines Handelns auch in der Übereinstimmung mit der Totalität seiner Person sucht, dieser „lebendige“ Lehrer unterhalb der funktionalen Lehrerrolle gerät zunehmend aus dem Blick. Und doch hängt letztlich von ihm die Glaubwürdigkeit des erzieherischen Handelns ab – jene Glaubwürdigkeit, die durch Sachverstand wohl gestützt, aber niemals ersetzt werden kann.

Es wäre ein Missverständnis, wenn diese abschließenden Bemerkungen den Eindruck erweckten, als solle das Spannungsverhältnis zwischen positiver Wissenschaft und personalem pädagogischen Ethos einfach dadurch behoben werden, dass man es einem „idealen Lehrer“ delegiert. Der bequeme Weg über Ideale und Utopien bringt selten praktikierbare Alternativen und legitimiert meistens das, was er in Frage stellt, durch wirklichkeitsferne Antworten. Der glaubwürdige Lehrer aber (und der glaubwürdige Erzieher), der seine eigene Personalität zwischen Professionalität und Selbstrepräsentanz zu „definieren“ sucht, ist kein synthetisches Produkt idealisierender Einbildung, sondern praktische „Lebenstatsache“. Die wissenschaftliche Bekümmernung um die „Lehrerrolle“ mag davon ablenken, die Praxis in unmittelbarer Betroffenheit nicht – es sei denn, man verweigerte sich ihrer Herausforderung. Und das pädagogische Denken, von dem hier die Rede war, ist nichts anderes als eine fortlaufende Beratung über eben diejenigen Grundphänomene der praktischen Lebenswelt, die vor aller Wissenschaft (und diese begründend) die menschliche und mitmenschliche Betroffenheit ausmacht, in der die Glaubwürdigkeit jeglichen Handelns ihren Ursprung hat. Und wenn solche

Beratung im unpräzisen Sinne „Philosophieren“ genannt werden kann, dann dürfte dieses Philosophieren in der Ausbildung des Lehrers nicht fehlen, und zwar weder in den fachwissenschaftlichen noch in den erziehungswissenschaftlichen Komponenten. Das bedeutete jedoch nicht einfach die Einführung oder Verstärkung einer Disziplin mit Namen „Philosophie“, sondern die grundsätzliche Öffnung der professionellen Ausbildungsthemen für ihre Thematisierung im Horizont der Selbstrepräsentanz.

Am Ende also besteht das pädagogische Ethos wesentlich in der existentiellen Glaubwürdigkeit des Erziehers, der auch dann noch glaubwürdig ist, wenn seine Entscheidungen im Einzelnen nicht nachvollzogen werden. Schließlich kann auch der verweigerte Konsens seine Glaubwürdigkeit haben und sicherlich mehr noch als die gedankenlose Zustimmung. Aber es ist gerade diese elementare Erfahrung (die wohl jeder schon einmal gemacht hat), welche in der Ideologisierung der Inter-subjektivität zum ausschließlichen Wahrheitskriterium denunziert wird. Und es waren nicht zuletzt eigene Erfahrungen mit der existentiellen Glaubwürdigkeit von Lehrern durch Dissens und Kontroverse hindurch, die in diesen Anmerkungen zum Thema „Wissenschaft und pädagogisches Ethos“ die Feder führten – vor allem in der Hoffnung, darlegen zu können, dass der Pädagoge vor dem „Mut zur Erziehung“ die „Erziehung zum Mut“ braucht, mit Kierkegaard: die Erziehung zum Mut des Subjektivwerdens, dem die Wahrheiten nicht gleichgültig geworden sind.

Literatur

- Blankertz, Herwig. 1971. *Curriculumforschung*. Essen.
- Blankertz, Herwig. 1975. *Theorien und Modelle der Didaktik*. München.
- Brezinka, Wolfgang. 1978. *Metatheorie der Erziehung*, 4 Aufl. München.
- Derbolav, Josef. 1976. *Kritik und Metakritik der Praxeologie*. Kastellaun.
- Husserl, Edmund. 1962. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in phänomenologische Philosophie*, hrsg. W. Biemel. Haag.
- Klafki, Wolfgang. 1963. *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim.
- Kierkegaard, Soeren. 1976. *Philosophische Brosamen und Unwissenschaftliche Nachschrift*, hrsg. H. Diern und W. Rest. München.
- Fink, Eugen. 1959. Die Fragwürdigkeit des modernen Erziehers. *Die Deutsche Schule* 51 (4): 149–162.

2.8 Über Verstehen und Verständigtsein

I.

Schon der alltägliche Sprachgebrauch – und nicht erst die wissenschaftliche Kontroverse um Wert und Status der „verstehenden Methode“ – zeigt eine merkwürdige und bedenkenswerte Bandbreite von Bedeutungsschattierungen im Verstehensphänomen. Da ist etwa die Rede davon, dass jemand „sein Geschäft verstehe“. Gemeint ist die Tatsache, dass er sein Handeln zweckmäßig und zielgerecht zu betreiben wisse. Verstehen hat hier die Bedeutung einer bestimmten Handlungskompetenz, einer Fähigkeit und Geschicklichkeit, die Achtung abnötigt, und zwar selbst dann noch, wenn man sich mit den Zielen desjenigen nicht identifizieren kann, der „sein Geschäft versteht“. Wiederum alltäglich, aber doch in einem anderen Sinne, wird das Wort „Verstehen“ verwendet, wenn man zum Ausdruck bringen will, dass jemand über die – anscheinend immer seltener werdende – „Gabe“ verfügt, einen anderen Menschen zu verstehen. Gemeint ist damit die innere und äußere Bereitschaft, zumindest zeitweise von der *egoität* abzusehen und sich, wie man sagt, die Probleme eines Mitmenschen, eines fremden wie eines vertrauten, „zu eigen zu machen“, also sie so anzunehmen, als wären es die eigenen. Wenn sich etwa Pestalozzi an die „Menschenfreunde“ wendet, so liegt in diesem Wort ein Aufruf zu mitmenschlichem Verstehen, das eine ethische Qualität besitzt und somit jenseits jener berufsnotorischen Gleichgültigkeit steht, mit deren Attitüde der Verstehensexperte auftritt, der seine Beratungskapazität auf Abruf und gegen Honorar zur Verfügung stellt. Verstehen hat hier also den Charakter einer ganz persönlichen Lebensleistung, die zwar Erfahrung – nicht unbedingt Wissenschaft – voraussetzt, die aber nicht nur das einfache Ergebnis von Erfahrung oder Wissen ist, sondern zu ihrer Entwicklung und Praxis eines prinzipiellen Entschlus-

ses bedarf, der nur persönlich getroffen werden kann. Und es ist offenbar, um es noch einmal zu betonen, eine besondere Eigenschaft dieses mitmenschlichen Verstehens, dass derjenige, dem sich dieses Verstehen zuwendet, in seinem Sosein zugleich angenommen und ohne forderndes Drängen geachtet wird. Es handelt sich um ein Verstehen, das zugleich unaufdringlich und akzeptierend, aber deshalb nicht folgenlos ist. Und dieses Verstehen findet sich nicht nur in mitmenschlichen Bezügen, sondern gewinnt Ausdruck auch in einer Sachlichkeit (im Sinne Th. Ballauffs), der man sich etwa anvertraut, wenn man mehr von den Dingen erfahren und wissen will, als es ihr Traktieren in gegenständlicher Perspektive eröffnet. Solche „verstehende Sachlichkeit“ findet ihre Schätzung auch im lebensweltlichen Alltag, beispielsweise dann, wenn man dem „Naturkundigen“ Achtung erweist, dessen besonders verstehender Blick Sachverhalte und Zusammenhänge aufschließt, die in gewohnten Perspektiven pragmatischer Sachkennerschaft verdeckt werden. Auch hier kommt ein „Ethos des Seinlassens“ ins Spiel, das diesem Verstehen eine vorpragmatische Dignität verleiht, die einer gewissen Breite der Anerkennung sicher sein kann. – Weniger am alltagssprachlichen Wortgebrauch ablesbar, wohl aber als bekanntes vorwissenschaftliches Verstehensphänomen aufweisbar, ist die Einschätzung des verstehenden Umgangs eines Menschen mit sich selbst, das heißt mit den Erlebnissen und Erfahrungen, die seine Lebensgeschichte, seine „Biographie“ ausmachen. Diese Praxis des „Selbstverstehens“, die als persönliche Handschrift eines Lebens auf entwickeltem Stande Unverwechselbarkeit verbürgt, ist immer dann angesprochen, wenn von „Persönlichkeit“ die Rede ist oder im vorterminologischen Sinne auch von „Bildung“, die Einheit und Kontinuität gegen die Wechselfälle des Lebens durchhält und gleichsam das Fundament einer persönlich verlässlichen Urteilskraft bildet.

II.

Überblickt man die knappen phänomenalen Hinweise auf das Verstehensphänomen, wie es sich in alltäglicher Erfahrung und umgangssprachlich bekundet, so heben sich offenbar *zwei* Grundweisen des Verstehens voneinander ab: einmal Verstehen im Sinne von „Verständnis (Wissen) haben von etwas“ und sodann im Sinne von „Verständnis haben *für* etwas“. Die nicht ganz glückliche, aber vielleicht zum Zwecke deutlicher Kennzeichnung erlaubte, Wendung „Verständnis haben ‚von‘ etwas“ meint die Modalität des wissenden Verstehens oder des durch Verstehen gewonnenen Wissens, über das man als Sach-Verständiger (wobei die Sachverständigkeit den Menschen und menschliche Belange einschließt) gewissermaßen „verfügt“. Das Sachverständnis des Sachverständigen, des „Experten“, hat grundsätzlich die Tendenz zu einem objektiven Wissen und zur Objektivierung des objektiven Wissens in Form einsetzbarer und abrufbarer Qualifikationen. Von

dieser Art ist – oder sollte seinem Anspruch nach sein – zumeist das Sachverständnis eines Schulrats, der Unterricht beurteilen oder pädagogische Handlungsempfehlungen aussprechen möchte. Verstehen als Verständnis haben „von“ etwas liegt aber auch in der Intention eines Philologen, der sich bemüht, einen Text immanent oder von bestimmten Bezugsrahmen her (psychoanalytisch, zeitgeschichtlich, soziologisch) zu begreifen. Schließlich versteht auch derjenige etwas von einer Sache im Sinne eines objektiven und objektivierbaren Wissens „über“ sie, der mit anderen als genuin verstehenden Methoden, nämlich auch mit kausal-analysierenden Verfahren ein Sachverständnis erwirbt – der Techniker im Entwicklungsbüro ebenso wie der Städteplaner oder der erfahrene Mechaniker, der die Regeln seines Handwerks beherrscht. Verstehen also in der Bedeutung von „etwas verstehen“, „sich auf etwas verstehen“, oder auch in der Bedeutung von „jemanden in seinem Verhalten verstehen“ (z. B. im Aufweis der objektiven Beweggründe dieses Verhaltens) ist nicht gebunden an eine bestimmte Methode der Erfahrung oder der Wissenschaft, wohl aber an eine bestimmte Intention, nämlich an die Intention, objektiv teilbares und vermittelbares Wissen zu gewinnen, das sich nach Möglichkeit in Handlungs- und Verfahrensregeln umsetzen lässt.

Verständnis haben *für* etwas ist offenbar eine qualitativ andere Grundweise des Verstehens. Um sie zu verdeutlichen: Es ist bekannt, dass es professionelle Theologen, Mediziner, Politiker und selbstverständlich auch Pädagogen gibt, denen niemand eine hohe Qualifikation auf der Ebene des „objektiven Verständnisses“ von ihrem „Gegenstand“ absprechen kann. Sie sind hochkarätige Fachkenner, verfügen über ein beachtliches Arsenal von Wissensbeständen und theoretischen Erklärungsmustern. Sie kennen sich bestens aus – und doch, geht man mit ihnen um, kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass sie kein „Verständnis“ für ihren Gegenstand haben, was sich zumeist in Situationen erweist, in denen sie ihr genuines Wissen „einlösen“ wollen. Es wäre jedoch billig, das nur hämisch zu vermerken, und noch billiger, mit einer bornierten Reklamation von Praxis zu reagieren. Es ist allerdings auch nicht sonderlich hilfreich, den „Geist der Verständigung“ zu beschwören oder rhetorisch zu postulieren, man müsse sich nicht nur auf eine Sache und den Umgang mit Menschen verstehen, sondern Sachen und Menschen *selbst* begreifen. Die Empfehlung eines Verhaltens ist bekanntlich nicht seine Praxis, so wenig wie die Analyse eines Problemsachverhalts bereits dessen Lösung darstellt. Das gilt auch für eine phänomenal ausweisbare Unterscheidung zwischen Verstehen als Verständnis (Wissen) haben von etwas und Verstehen als Verständnis haben für etwas. Die Tatsache, dass es beide Verstehensweisen gibt, ist nicht schon die Lösung, ja nicht einmal die Explikation des Problems, warum sich die Diskrepanzen zwischen beiden Verstehensmodalitäten offensichtlich verschärfen in einer Situation, in der die wechselseitige Verstehensfähigkeit –bei-

spielsweise zwischen den Generationen – fast in demselben Maße abnimmt, in dem das objektive und objektivierbare Wissen um Verstehensprozesse und ihre Bedingungen zunimmt.

Für diesen Sachverhalt, also dafür, dass die Qualität des Verständnishaftens für etwas und für jemanden schwindet, lassen sich sicherlich schnell eine Reihe von Gründen und Motiven nennen: Ich-Bezogenheit, die sich weigert, über die Grenzen sichernden Selbstinteresses hinauszugehen; objektiver Rollenstress, der auch den Gutwilligen daran hindern kann, nach Chancen unmittelbarer Verständigung Ausschau zu halten; Inflationierung von Therapie-Angeboten, die teilweise suggerieren, man könne subjektiv empfundene Verständigungsprobleme auf der Ebene objektiver Verfahrenstechniken restlos beseitigen; Erscheinungen der inneren und äußeren Emigration zu den Schutzinseln der Privatheit oder in die Protestformen der Alternativen als Versuche, in einer Gegen-Öffentlichkeit neue kollektive Lebensformen zu praktizieren. Die Reihe der Gründe und Motive ließe sich leicht erweitern. Doch es fragt sich, ob man mit ihrer Addition an die Substanz des Vorgangs heranreicht, der Verstehen im Sinne von Verständnis haben für jemanden und für etwas so gravierend erschwert. Denn es handelt sich ja nicht mehr nur darum, eine zunehmende Anzahl von Missverständnissen mit bewährten Methoden zu beseitigen, vielmehr darum, dass das „verstehende Verstehen“ (im Unterschied zum „wissenden“ Verstehen) im Zuge eines elementaren Sich-fremd-werdens grundsätzlich in Frage gestellt wird. Und dieses Sich-fremd-werden reicht bis in die einzelne Biographie hinein, deren gesuchte Kontinuität sich in eine nicht mehr integrierbare Folge von disparaten Zufälligkeiten aufzulösen droht. Die bekannte Frage, ob moderne Staaten und Gesellschaften noch eine „Identität“ ausbilden können, ist nur der objektive Reflex jener „existentiellen“ Situation, in der lebensgeschichtlich vermittelte und in sinnhaften Erinnerungen aufgebaute Persönlichkeit bis an die Grenze ihrer Belastbarkeit herausgefordert wird, und zwar dadurch, dass nicht nur das „Verbindliche“, vielmehr – was jetzt noch mehr bedeutet – das *Verbindende* suspekt geworden ist.

III.

Doch was ist das hier noch sehr undeutlich angesprochene „Verbindende“, von dem die Möglichkeit des verstehenden Verstehens im Hinblick auf die Entfaltung des Selbstverständnisses wie auf Praxis mitmenschlichen Verstehens abhängen soll? Diese Frage sei zunächst nicht „inhaltlich“ gestellt, sondern als strukturelles Problem von Verstehensvollzügen bedacht. Das Phänomen der Sprache möge zur Verdeutlichung helfen. J. Habermas hat in seinem Materialien-Band „Zur Logik der Sozialwissenschaften“, und zwar im Zusammenhang einer Diskussion der Positionen von Wittgenstein und Gadamer zum Thema „Hermeneutik“ den

Satz formuliert: „Miteinander sprechen heißt beides: sich überhaupt verstehen und sich im gegebenen Fall verständlich machen können“ (Habermas 1971, S. 254). Für die Frage nach Stellenwert und Struktur des „Verbindenden“ in Verständigungsprozessen ist wichtig, was der erste Teil der Doppelbedeutung von Gespräch – denn Gespräch heißt: miteinander sprechen – meint, also das, was Habermas als „sich überhaupt verstehen“ bezeichnet. Mehrere Deutungen sind hier denkbar. Das „Sich-überhaupt-Verstehen“ kann anzeigen: ein Verstehen im Allgemeinen und Ungefähren, ein habitualisiertes, unausdrückliches Verstehen im Sinne eines geläufigen Vorverständnisses, mit dem man etwa versteht, dass „irgendjemand“ ein Mensch ist oder dass der Gesprächspartner – als Mensch – über die Qualifikation der sprachlichen Verlautbarung verfügt. Dann hätte das Sich-überhaupt-Verstehen die Bedeutung einer relativ leeren Allgemeinheit, die zum Besonderen hin im Falle des faktischen Gesprächs präzisiert werden kann. Eine andere Bedeutung gewinnt das Sich-überhaupt-Verstehen, wenn mit ihm auf das Faktum hingewiesen werden soll, dass jedes Gespräch gewissermaßen „sprachkulturell“ durch die Zugehörigkeit zu bestimmten Sprachspielgemeinschaften bedingt ist. Man kann nur miteinander sprechen auf dem Boden geteilter Sprachspiele, als „Mitspieler“ einer Sprachgemeinschaft. Und sofern Gespräche nicht problematisch werden, nicht den Charakter einer „Auseinandersetzung“ annehmen, sind sie Vollzüge des Sich-überhaupt-Verstehens in ungetrübter Kommunikation. Das Sich-überhaupt-Verstehen würde dann vor allem im ritualisierten Sprachgeschehen deutlich werden, in jenem Sprechen, das keiner ausdrücklichen Verständigung bedarf. Es wäre das Alltagsverstehen. Vom ritualisierten und institutionalisierten Verstehen im alltäglichen Umgang hebt sich ab das hermeneutisch-ausdrückliche Verstehen, das gerade dann einsetzt, wenn das selbstverständliche Verstehen des Alltags in Missverständnissen thematisch wird. Dann bedarf es der Interpretation, der spezifischen Vergewisserung vermeinter Bedeutungen oberhalb eingespielter Verstehensprozesse, damit „man sich überhaupt (*wieder*) verstehen“ kann. So steht die methodische Hermeneutik des ausdrücklichen Verstehens in einer doppelten Beziehung zum „Sich-überhaupt-Verstehen“, denn dieses ist einmal die lebensweltlich-umgangssprachliche Voraussetzung für die Möglichkeit rational disziplinierter Verstehensprozesse, und es ist sodann auch deren Gegenstand und Provokation. Und im Hinblick auf die vorangestellte Frage nach dem Charakter des „Verbindenden“ wäre aus dieser Perspektive zu sagen: Das Verbindende liegt im Faktum kulturell geteilter Sprachlichkeit, und personale und soziale Identität bauen sich auf (oder stellen sich wieder her) im gelingenden Vermittlungsgespräch unter Einschränkung widerstrebender objektiver und subjektiver Bedingungen. Man kann also folgern: Wenn das „verstehende Verstehen“ in alltäglicher sprachhafter Verbundenheit in eine Krise gerät, dann kommt es darauf an, die Brüche im

Sich-überhaupt-Verstehen umgänglichen Sprechens durch gezielte und konsensfähige Interpretationen so zu beseitigen, dass Artikulationsfähigkeit und Verständlichkeit wieder gesichert werden.

Aber ist die Krise des Verständnishabens für Menschen und Dinge tatsächlich nur das Problem einer Erneuerung „natürlicher“ Verstehensabläufe durch sprachliche Hilfsmaßnahmen im Zuge intensiver Kommunikation? Kommt es im Falle einer tiefgreifenden Verständniskrise lediglich auf die Erweiterung sprachlicher Geschicklichkeit durch wechselseitige hermeneutische Aufklärung an, um wieder miteinander verständigt zu sein? Oder ist möglicherweise das Sich-überhaupt-Verstehen – Habermas spricht an anderer Stelle vom „primären Verständigtsein“ – gar nicht nur ein sprachpraktisches und sprachlich disponibles Phänomen? Der Frage-Akzent liegt jetzt auf dem Verständigtsein und nicht so sehr auf ausdrücklichen oder unausdrücklichen sprachlichen Verstehens- und Verständigungsvorgängen. Es wäre zu fragen, ob nicht das primäre Verständigtsein – gleichsam als Boden des Sich-überhaupt-Verstehens – allen Verständigungsakten so vorausliegt, dass dessen Erschütterung zwar sprachlich registriert, aber nicht ohne weiteres sprachlich „behooben“ werden kann. Anders gewendet: Setzen nicht alltägliche, habitualisierte oder methodisch geführte Verständigungsprozesse, sollen sie gelingen, etwas voraus, das als grundlegende Vermittlung vor aller faktischen Artikulation in Eintracht und Streit fungiert und fungieren muss, wenn überhaupt Verstehen aller Schattierungen möglich sein soll? Und ist nicht Sprechen als Praxis und Kunst der Mitteilung je schon auf ein elementares menschliches Mitgeteiltsein bezogen, und zwar auf die Bedingung seiner Möglichkeit? Und man muss die Frage noch weitertreiben: Ist dieses Mitgeteiltsein selbst ein sprachliches Phänomen oder schwingt es in zwischenmenschlichen Grundverwiesenheiten und Bezügen, die zwar sprachlich aufgelichtet, jedoch nicht – jedenfalls nicht im Sinne instrumentellen Sprachgebrauchs – sprachlich konstituiert werden? Doch wie lässt sich dieses Verständigtsein begrifflich fassen? Offenbar schillern Begriff und Phänomen auf verschiedenen Ebenen. Verständigtsein kann bedeuten: ein Minimum geteilter Überzeugungen, Ideen, Ideale, Werthaltungen, praktischer Auskenntnisse – kurz das Minimum jener Deutungen und Bedeutungen, das vorausgesetzt werden muss, damit faktische Verstehensprozesse ausdrücklich oder unausdrücklich in konkreten Situationen ablaufen können. Verständigtsein wäre ein bestimmtes gruppen- oder kulturspezifisches Reservoir von Auslegungen, an denen auch Zeitprofile abgelesen werden können. Selbst der engagierte Zeitkritiker kommt nicht ohne Bezug auf dieses historisch-konkrete Verständigtsein aus, weil es Voraussetzung des Gegenstands seiner Kritik ebenso ist wie ihrer sinnhaften Mitteilung. Dass dieses konkrete Verständigtsein indes nicht nur die gemeinsame Verfügung über sprachlich artikulierte Bedeutungen ist, mag man daran ablesen, dass ein großer

Teil menschlichen Umgangs mit materiellen Objektivationen – z. B. der Technik – sich in gekonnter vor- oder nachsprachlicher Weise vollzieht. So steigert sich die geschickte Handhabung eines Werkzeugs in dem Maße, in dem dessen Bedeutung selbstverständlich und unauffällig wird. Verständigtsein im hier vermeinten Sinne der Auskenntnis in allgemeinen ideellen und materiellen Lebensbedeutsamkeiten, die die „Reallage“ bestimmen, also im Sinne eines mehr oder weniger pragmatisch geteilten Bedeutungsinventars ist aber gewissermaßen nur die oberste Schicht eines tiefergreifenden Verständigtseins, das man als Eingebundensein in einen Überlieferungszusammenhang ausweisen kann, der das konkret-situative Verständigtsein mehr oder weniger deutlich und verbindlich trägt. Dieses Verständigtsein in der Tradition und durch sie wird in dem Maße gegenwärtig und problematisch, in dem die Tradition als Tradition gewusst und nicht als schlechthin geltende Lebenslehre gelebt wird. Das Wort Tradition deutet im Grund immer schon eine vergegenständlichende Optik auf Überlieferungszusammenhänge an. Die Geschichte wird zur Historie. Anders gesagt: Man spricht „über“ Tradition, wenn sie in ihrer Substanz nicht mehr selbstverständlich ist. In diesem Kontext diagnostiziert Dilthey (1938, S. 137) die Rolle der Geisteswissenschaften als „Widerstreit“ zum geschichtlich sich fortspinnenden Leben: „(Das) unmittelbare Verhältnis, in dem Leben und die Geisteswissenschaften zueinander stehen, führt in den Geisteswissenschaften zu einem Widerstreit zwischen den Tendenzen des Lebens und ihrem wissenschaftlichen Ziel. Wie Historiker und Nationalökonom, Staatslehrer, Religionsforscher im Leben stehen, wollen sie es beeinflussen“. Also nicht nur ein „Widerstreit“ zwischen Wissenschaft und in unproblematischen Überlieferungsvollzügen gesichertem Leben wird verzeichnet, sondern auch die Tendenz, diesen Widerstreit zugunsten wissenschaftlicher Einflussnahme zu nutzen. Skepsis und Zuversicht liegen dann in Zwietracht darüber, wie weit Traditionen durch wissenschaftliche Reflexionen steuerbar sind und ob es gelingen könne, den Gesamtzusammenhang eines Traditionszuges reflexiv zur Disposition zu stellen.

Die Diskussion um die Verbindlichkeit des Verständigtseins *in* der Tradition und *durch* den Überlieferungszusammenhang hat sich seit Dilthey verschärft. Der Stachel wissenschaftlicher Reflexion, die schon bei Dilthey den Lebenskontext nicht nur spiegeln, sondern ihn vorgreifend oder wenigstens mitsprechend beeinflussen wollte, ist geblieben und tiefer ins Leben eingedrungen. Hatte die Theorie der hermeneutischen „Einfühlung“ dem Verstehen auf dem Grunde des Verständigtseins noch eine hohe Chance diachroner Identifikation gegeben, so wurde bei Gadamer der sympathetische Zug dieser romantischen Hermeneutik durch den Hinweis auf die „Applikation“ in eine „Spannung“ gesetzt, „die zwischen dem gesetzten Text [...] auf der einen Seite und auf der anderen Seite dem Sinn besteht, den seine Anwendung im konkreten Augenblick der Auslegung erlangt“ (Gadamer

1976, S. 328). Diese Applikation unterbricht in gewisser Weise den „natürlichen“ Überlieferungsstrom, und zwar nicht nur durch seine methodische „Vergegenwärtigung“, vielmehr vor allem durch seine Indienstnahme im Horizont aktueller Sinnproblematik. So wird das Moment der Reflexion im Verstehen pragmatisch, indem es nicht nur ein gelebtes Vorverständnis aufklärt, sondern Selbstverständnis als eigenes Recht an der Geschichte fortschreibt. Kann man also Diltheys hermeneutische Reflexion als „sympathetisch“ beschreiben, so gewinnt sie bei Gadamer einen wirkungsgeschichtlich vermittelten Grundzug applikativer Distanzierung und bei Habermas schließlich einen Grundzug der „Kritik“. Dieser wendet sich auch gegen die hermeneutische Philosophie Gadamers. Sie ist für Habermas letztlich – der applikativen Distanzierung und Vermittlung zum Trotz – zu autoritäts- und traditionshörig. Zwar wisse Gadamer anwendendes Verstehen, so wird argumentiert, dass man den Standort des Interpreten nicht außer Acht lassen dürfe, „aber aus der strukturellen Zugehörigkeit des Verstehens zu den Traditionen, die es auslegend auch fortbildet, folgt nicht, dass sich das Medium der Überlieferung durch wissenschaftliche Reflexion nicht tiefgreifend verwandelte“ (Habermas 1971, S. 47). Gadamer hat darauf mit dem Hinweis geantwortet, dass der strittige Punkt zwischen seiner philosophischen Hermeneutik und Habermas' kritischer Theorie des Verstehens offensichtlich in der Einschätzung der Kraft und des Stellenwertes der Reflexion überhaupt liege. „Was strittig ist, ist ... ob Reflexion immer die substantiellen Verhältnisse auflöst oder sie gerade auch in Bewusstheit übernehmen kann“ (Gadamer 1971, S. 74). Aus der Sicht Gadamers erliegt Habermas einem dogmatischen Reflexionsbegriff, zu dessen Auflösung Hermeneutik zu empfehlen wäre. Sie könnte zeigen, wie Reflexion auch in einer unausdrücklichen Gestalt, nämlich als vorthematische Mitwisserschaft sich vollziehe und nicht nur als alles vergegenständlichende BewusstseinsEinstellung, die nachweislich ein Spezifikum nur der abendländischen Sprachgeschichte sei. Von dort aus wird Gadamers Bemerkung verständlich: „Die Wendung „Anschluss an die Tradition“ ... meint nur, dass Tradition nicht aufgeht in dem, was man über seine Herkunft weiß und dessen man sich bewusst ist, so dass Tradition nicht in einem adäquaten Geschichtsverständnis aufgehoben werden kann“ (Gadamer 1971, S. 307). Am Ende zeichnen sich also zwei Positionen in der Einschätzung des Verhältnisses von Tradition und Reflexion ab: eine rigoristische Position, die der Reflexion die Kraft vindiziert, Traditionsbezüge, in die Leben eingelassen ist, notfalls revolutionär abzusprengen und geschichtliches Leben und Reflexion in einen „schneidenden“ Gegensatz zu bringen – jedenfalls in einen Gegensatz, der die „Substanz“ der Überlieferung „tiefgreifend“ verwandelt. Das wäre die Position „auf Dauer“ gestellter Kritik. Ihr nicht folgen würde die Position einer ausdrücklichen Vermittlung, die, im übergreifenden Überlieferungszusammenhang stehend, sich diesen reflexiv aneignet

in anwählenden oder abwählenden Akten, ohne der Reflexion die Chance einzuräumen, den Zusammenhang im Ganzen zu überblicken und zugunsten globaler Neuentwürfe zu stornieren. Das wäre die Position einer vermittelnden Reflexion, die einerseits Distanz zum geschichtlichen Verständigtsein begründet, andererseits aber einen *salto mortale* in gegen- und übergeschichtliche Bewusstseinsmöglichkeiten ausschließt. Beiden Positionen aber ist gemeinsam, dass sie von einer Grundspannung zwischen Reflexion und geschichtlichem Leben ausgehen, die den Überlieferungszusammenhang zumindest partiell zur Diskussion stellt.

IV.

Die Frage richtet sich auf das Verständigtsein, auf das Sich-überhaupt-Verstehen, das als Basis und elementar Verbindendes allen intentionalen Verstehenshandlungen, und zwar diese ermöglichend vorausliegt. Von ihm, so ist anzunehmen, hängt ab, ob und wie weit jenes „Verständnishaben für etwas“ möglich ist, das in der nur scheinbar tautologischen Formulierung des „verstehenden Verstehens“ näher gekennzeichnet wurde. Ist diese Basis in dem situativ begrenzten Überzeugungsinventar einer Gruppe zu finden? Oder muss man, um sie zu entdecken, auf den Überlieferungszusammenhang zurückgehen, der in konkrete Verständigungssituationen hineinragt? Und wenn man auf das Überlieferungsgeschehen der Tradition abhebt, in welcher Variante hermeneutischer Vergewisserung soll das geschehen – im Sinne „sympathetischer“ oder „applikativer“ oder „kritischer“ Erinnerung? Oder sind alle diese methodisch-reflexiv akzentuierten Erinnerungsweisen – die ihrerseits wiederum eine eigene Tradition, die Tradition der „Auslegung der Auslegung“ darstellen – auch nur *Hinweise* auf das „primäre Verständigtsein“, nicht aber dieses selbst? Zwar ist nicht zu bezweifeln, dass es konkret-situatives Verständigtsein ebenso gibt wie Verständigtsein als Produkt methodischer Akte der Auslegung des Überlieferungsgeschehens. Ist damit jedoch bereits die *Grunddimension* allen Verstehens gewonnen oder liegt diese gleichsam „noch tiefer“? Damit nähert man sich der aus mehreren Gründen heiklen Frage, ob es überhaupt möglich sei, hinter das Überlieferungsgeschehen zurückzudenken, in das sich jeder eingestellt findet. Denn, so wird vielfach eingewendet, es sei schlechthin unmöglich, der Geschichte zu entkommen, und jeder Versuch, ein „Beständiges“ zu denken, zeuge nur davon, dass man die Bedingungen vergessen habe, unter denen menschliches Denken grundsätzlich stehe: die Bedingungen der fließenden Endlichkeit, die nur bei Strafe der „Selbstverdinglichung“ übersprungen werden könnten.

Indes, sosehr der Hinweis auf die Historizität faktischen Lebens als positive Bedingung des Nachdenkens und Sich-Verständigens zur Vermeidung ontologischen Übereifers angebracht sein mag – *dass* in aller Geschichtlichkeit, vorsichtig formuliert, historisch hochresistente „Strukturen“ vorhanden sind, die mit der

„Menschlichkeit des Menschen“ zusammenfallen, lässt sich nicht bestreiten. Das ist auch „phänomenal“ auszuweisen. Denn wie etwa sollte man hochdivergente Kulturen überhaupt *als Kulturen* erkennen können, wenn man nicht über ein primäres Verstehen der Grundweisen der *conditio humana* verfügte? Und wie wären Beschreiben und Verstehen von historischen Veränderungen möglich, wenn sich nicht in allen Veränderungen der „Anblick“ des Menschen durchhielte? Auf eine logische Formel gebracht: Veränderung kann nur vor dem Hintergrund eines Beharrlichen erscheinen und – selbstverständlich – Beharrliches nur vor dem Hintergrund der Veränderung. Selbst wenn man also sagt, menschliches Leben sei ein offener Prozess ideeller und materieller Selbstauslegungen, die sich vorübergehend zu bestimmten Kulturgebilden verdichten, so wird doch die anthropologische Struktur der Auslegung selbst als *konstantes* Phänomen gedacht, also als ein Grundphänomen, über das man *je-schon* verständigt ist, *bevor* man *bestimmte* biographische oder historische Auslegungen als solche *ausdrücklich* versteht. Das sogenannte „wirkliche“ Verstehen hat als Fundament offenbar ein elementar „wirkendes“ Verstehen, das der philosophierenden Rückbesinnung zugänglich ist im Sinne der Selbstvergegenwärtigung – man könnte auch sagen: im Sinne der Selbsterkenntnis – menschlichen Lebens als das, was es in seinem „Grunde“ *ist*. Das „als“ dieses elementaren Selbstverstehens unterscheidet sich vom „als“ positiver Verstehensakte dadurch, dass in ihm nicht irgendwelche „faktischen Rollenzuschreibungen“ erfolgen. Vielmehr wird jetzt eine Selbst-Thematisierung in der Weise vor-wissenschaftlicher Selbstbesinnung angezielt, deren Problem man als „Archäologie menschlicher Existenz“ anzeigen kann.

Die „Archäologie menschlicher Existenz“ – bildfrei könnte man von elementaren Strukturen menschlicher Befindlichkeit sprechen – lässt sich anzeigen in immer wiederkehrenden Sinnpolaritäten, die Leben durchspannen und es in seiner Verfassung und Verfassungsgeschichte als archetypischer Lebensgrund bestimmen. Solche polaren Strukturen elementaren Verständigtseins sind sicherlich „Lachen und Weinen“, „Hass und Liebe“, „Mühe und Entlastung“, „Freude und Trauer“, „Not und Notwendung“, „Erinnerung und Vergessen“, „Gewalt und Ohnmacht“, „Schuld und Verzeihung“, „Zeugung und Tod“, „Bejahung und Verneinung“. *Ist* nicht, so wäre zu fragen, jeder schon verständigt *in* der elementaren Bedeutsamkeit von „Lachen und Weinen“ im Sinne menschlicher Grundstimmungen, in denen Welt und Mitwelt verschaltet oder aufgelichtet „erscheinen“, und zwar verständigt, *bevor* semantisch eindeutig artikulierte Theorien diese polaren Grundstimmungen *als* Triebspannungen etwa und deren Aufhebung erklären? Gibt es nicht immer schon ein Verständnis für das Lachen oder Weinen eines Kindes oder Erwachsenen, und zwar unabhängig davon, was der besondere Anlass dieser „Ausdrucksgeboten“ ist? Anders gesagt: Man weiß schon um den Sinn – den ursprünglichen Sinn

– von Lachen oder Weinen, ehe man deren bestimmte Bedeutung durch methodische Verstehensakte einholt. Ein anderes Beispiel für elementare Sinnstrukturen des Daseins: Versteht nicht „Jedermann“ das gegenwendige Spannungsgefüge von „Hass und Liebe“ als „Wesensmöglichkeiten“ mitmenschlicher Zu- und Abwendung, als ebenso elementare wie spontane „Auslegungen“ und existentielle Sinnvollzüge, bevor Theorien im alltäglichen oder wissenschaftlichen Verständnis ihr Erscheinen an bestimmten Personen oder Gruppen etwa als „Aggressionen“ oder „Libido“ zu begreifen suchen? Der „eigentliche“ Sinn von Liebe und Hass entsteht nicht erst durch ihre kausale oder motivationale Analyse. Er ist „daseinsmäßig vorgegeben“ als grundsätzlich polare Weise mitmenschlichen Eröffnetseins, deren Vorkommen in konkreten Situationen man zwar aufklären, vielleicht auch aufheben oder unterstützen kann, die aber unabhängig davon „konstitutiv“ die *condition humaine* sinnhaft prägt. Oder die elementare Erfahrung sinnstiftender Polarität von Zeugung und Tod – ist sie nicht auch eine fundamentalanthropologische Struktur, die jeder sexualwissenschaftlichen oder thanatologischen Deutung „wesenhaft“ vorausliegt, und zwar nicht im Sinne eines formalen Apriori, sondern als Sinn-Apriori von Existenz, die Zeugung jeweils schon auf den Tod hin versteht, nämlich als eine „Antwort des Lebens“, und die vom Tod her das Ungenügen aller Antworten aus endlicher Befangenheit erfährt? Wieder anders und doch ähnlich ist das sinnhafte Verständigtsein in „Erinnerung und Vergessen“. Man kann diese Strukturpolarität zum Gegenstand gerontologischer Forschung erheben, sie unter dem Gesichtspunkt gedächtnismäßiger Leistungsfähigkeit befragen, deren Entwicklungskurve vielleicht den Erwachsenenbildner interessiert. Aber ist damit auch „erfasst“, wie Erinnerung und Vergessen zur Unverwechselbarkeit einer Biographie zusammenspielen, wie sie als grundsätzliche Weisen der Selbst- und Fremderöffnung Zeit nicht nur metrisch-formal, sondern lebensmäßig sinnfällig werden lassen? Die Sinnstruktur der Temporalität des Daseins mag immer wieder anders gedeutet werden – zyklisch, evolutionär, regressiv –: alle diese Deutungen jedoch bewegen sich auf dem Boden des Widerspiels von Erinnerung und Vergessen, auf das sich der Mensch „je schon“ versteht und nicht erst dann, wenn er es geschichtsphilosophisch oder gesellschaftlich-politisch zum Thema macht. Auch die gegenwendige Verspannung der Sinnpolaritäten von „Mühe und Entlastung“ oder „Not und Notwendung“ gehört in das elementare Feld menschlich-mitmenschlichen Verständigtseins. Zumindest Anzeichen arbeitshafter Mühsal lassen sich wohl in allen Kulturen finden, selbst dort, wo die Üppigkeit der Naturvorsorge paradiesische Zustände zu verheißen scheint. Und jede Geschicklichkeit, von der auch das einfachste Werkzeug zeugt, signalisiert produktives Selbstverständnis aus dem Horizont der Entlastung, ist also „entsprechende“ Antwort auf den wesenhaften Existenzgrundzug eines nothaften Selbst- und Naturbezugs, der in

konkreter Besorgung der Lebensmittel augenscheinlich und universell verstehbar ist. Dass die Sinnpolarität von „Gewalt und Ohnmacht“ Lebensartikulation als politische Aufgabe evoziert, und zwar nicht unabhängig von der Weise, wie materielle Nöte abgewendet werden und Mühseligkeiten auf Entlastungen drängen, gehört ebenso zur „Archäologie der Existenz“ wie die Spannung von Schuld und Verzeihung, in der sich sittliches Handeln aufbaut.

Man könnte (und müsste) diese elementaren Sinnstrukturen weiter ausführen. Hier ging es nur um einige – vielleicht evidente – Hinweise darauf, dass es so etwas wie eine „ursprüngliche Sinnstruktur“ der Verstehenspraxis gibt, die nicht durch ausdrückliche Verstehensakte „produziert“ wird, sondern solchen Produktionen grundsätzlich vorausliegt – gleichsam als „existentielle“ Intersubjektivität vor der methodisch begründeten Intersubjektivität. Aber, vorausgesetzt man akzeptiert die Evidenz der elementaren Sinnstrukturen, könnten sie zu jenem „Verständnishaften für etwas und für jemanden“, zu jenem „verstehenden Verstehen“ beitragen, auf dessen Schwinden anfänglich hingewiesen wurde? Oder wären diese polaren Strukturen auch nur positiv „gegebene“ Elementaria, der Versuch ihres Aufweises vielleicht sogar ein Positivismus auf ontologischer Stufe? Diese Fragen sind berechtigt, mehr als das: sie sind zwingend aus dem Blickwinkel des theoretischen und praktischen Pädagogen, der nicht nur objektives Verständnis (Wissen) vermitteln, sondern mitmenschliche Verstehenspraxis ermöglichen und entfalten möchte. Die Antwort auf diese Fragen kündigte sich indes schon an. Denn die hier skizzierten elementaren Sinn-Strukturen des Verständigtseins unterhalb konkret-situativer und über Traditionsbestände vermittelter Verständigungspraxis entwickeln, indem sie bedacht werden, eine kritische Valenz gegenüber den Reduktionsformen, die sie in lebens technischer und objektivistisch verkürzender Perspektive gewinnen. Wenn etwa die polare Sinnspannung von „Lachen und Weinen“ durch Uniformierung der Lebensvollzüge zu Oblomowscher Langeweile verdeckt wird, wenn „Hass und Liebe“ nur als psychische Exaltationen vorgestellt werden, denen man in der einen oder anderen Weise „therapeutisch“ zu begegnen hat, wenn „Mühsal und Entlastung“ nur noch als Problem der Sozialfürsorge der Gesellschaftsapparatur diskutiert werden, wenn „Schuld und Verzeihung“ lediglich als Restbestände aus Zeiten mit unterentwickelter Motivationspsychologie registriert werden, also als Ausdruck eines „kognitiven Mangels“, der noch nicht die Einsicht erlaubte, dass Schuld sich durch Kenntnis ihrer Motive entschuldet, wenn „Erinnerung und Vergessen“ nur noch im Lichte von Qualifikationen erscheinen, die man auf Abruf einzusetzen hat, wenn „Gewalt und Ohnmacht“ lediglich als technische Probleme pragmatisch opportuner Verteilung und nicht auch als subjektiv verantwortete Sinn-Fragen mit ethischer Brisanz angesehen werden, wenn „Zeugung und Tod“ nichts anderes sein sollen als bestenfalls klinische Probleme und schlimmstenfalls

nur persönlich vermerkte Zwischenfälle, die die Gattungsgeschichte nicht tangieren – wenn also diese Einebnungen der elementaren Sinn-Spannungen sich als Signatur eines objektivistischen Zeitalters durchsetzt, dann fällt tatsächlich das Verständnishaften für den Anderen und das Andere in eine tiefe, vielleicht nicht einmal mehr empfundene Krise.

Was sich am Ende abzeichnet, ist eine tiefgehende Spannungsdifferenz verschiedener Ebenen des Verstehens – der Ebene des pragmatisch-situativen Verstehens in den gekonnten Lebensvollzügen des Alltags, der Ebene des methodisch vermittelten, nach disziplinären Regeln geübten Verstehens und der Ebene des elementaren Verstehens, der grundsätzlichen Vergewisserung polarer Sinn-Strukturen, die gleichursprünglich mit menschlichem Dasein gesetzt sind und die unterhalb jeder Besonderheit das Verbindende und Verbindliche ausmachen „seit ein Gespräch wir sind“, wie Hölderlin (1990, S. 186) im Bruchstück einer späten Hymne („Versöhnender, der du nimmergeglaut“) sagt.

Die Problematik dieser Ebenen ist mit der Analyse ihrer Unterscheidung allerdings erst aufgeworfen und nicht entschieden. Man kann jedoch sagen: Erst mit dem Versuch eines Rückgangs auf die Ebene „elementarer Hermeneutik“ ergibt sich die Chance eines nicht nur subjektivistisch verstehenden Verstehens, das über situative und methodische Begrenzungen hinweg jenes Verbindende erinnert, das es letztlich überhaupt erst sinnvoll werden lässt, nach der Auflösung von Missverständnissen zu fragen. Bleibt die Intersubjektivität des Verstehens allein auf der Ebene objektiv-wissenschaftlicher Verfahren oder pragmatisch eingespielten Austausches wechselseitiger „Ansprüche“, so wird das Gespräch, „das wir sind“, zur „Diskussion“, die wir betreiben, oder zum Bedürfnis, das wir äußern und in dem wir Erwartungen anmelden. Die nicht zu übersehende Tendenz, Hölderlins Gespräch in gegenständliche Diskussion und pragmatische Bedürfnisäußerung aufzulösen – in Worten unserer Überlegung: gegen die elementar verbindenden Sinnphänomene abzublenden – erzeugt das Zerrbild nur scheinbar effizienter Verständigungsrituale, die letztlich niemanden mehr treffen oder gar betreffen, und ebenso erzeugt diese Tendenz das Zerrbild einer Aufklärung, die sich theoretischer Verstehensbestände zu persönlich konsequenzloser Beleuchtung zwischenmenschlicher Sachverhalte auf der Bühne der Gesellschaft bedient. Damit soll nicht gesagt sein, pragmatisch eingespielte Fähigkeit der Äußerung und methodisch disziplinierte Akte des Verstehens von Menschen und Sachen seien überflüssig. Sie werden nur *leer*, wenn sie sich von der Besinnung auf elementare Strukturen des Verständigtseins ablösen, wenn sie danach nicht einmal mehr fragen. Denn dann wird das schauerliche Bild zur Wirklichkeit, das in einer Zeitung zu den diesjährigen Frankfurter Römerberggesprächen (Thema: „Innerlichkeit – Flucht oder Rettung“) gezeichnet wurde: „Einer will nicht mehr. Steht draußen auf

dem schmalen Fensterabsatz, hält sich, ängstlich und entschlossen zugleich. Unten sammeln sich die Leute. Lauter Experten. Überschlagen die Sturzhöhe, berechnen die Fallgeschwindigkeit, verweisen auf historische Beispiele, beziffern die Überlebenschancen. Es geht ganz sachlich zu. Keinerlei Aufregung, nicht die Spur von Unruhe“ (Bad. Zeitung vom 25. 5. 1981). Hier wird offenbar alles verstanden – nur eines nicht: die Verzweiflung des lebendigen Menschen. Und sie wird nicht verstanden, weil die Sachverständigen sich in ihrem Sachverstand aufgelöst haben, unfähig des Gesprächs, das wir „sind“. Ihr versammelter Sachverstand versteht alles an dem Vorgang, der sich da abspielt, aber die Experten sind ohne jedes Verständnis *für* ihn. Der Verzweifelte also wird stürzen, weil keiner mehr begreift, was Plessner in die scheinbar lapidare Feststellung fasst: „Der Schmerz ist das Auge des Geistes“ (Plessner 1979, S. 239).

Literatur

- Dilthey, W. 1938. Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In *Gesammelte Schriften*, Bd. 7. Stuttgart.
- Gadamer, H.-G. 1971. Rhetorik, Hermeneutik und Ideologiekritik. Metakritische Erörterungen zu „Wahrheit und Methode“. In *Hermeneutik und Ideologiekritik*, hrsg. K.-O. Apel et al., 57–82. Frankfurt a. M.
- Gadamer, H.-G. 1976. Das hermeneutische Problem der Anwendung. In *Seminar. Philosophische Hermeneutik*, hrsg. H.-G. Gadamer und G. Boehm. Frankfurt a. M.
- Habermas, J. 1971. Zu Gadammers „Wahrheit und Methode“. In *Hermeneutik und Ideologiekritik*, hrsg. K.-O. Apel et al., 45–56. Frankfurt a. M.
- Habermas, Jürgen. 1970. *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. Frankfurt a. M.
- Hölderlin, Friedrich. 1990. *Werke in einem Band*, hrsg. H. J. Balmes. München.
- Plessner, Helmuth. 1979. *Zwischen Philosophie und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.

2.9 Anthropologie zwischen Selbsterkenntnis und Selbsterfahrung

Moderne Anthropologien begreifen sich als Synthese von empirischen Befunden und philosophischen Aussagen. Es bleibt die Frage, ob eine solche Synthese wirklich gelungen ist, ja ob sie überhaupt gelingen kann. Wir verfügen über eine große Menge von anthropologischen Daten, und schon die Zahl derjenigen Wissenschaftsdisziplinen, die Wissen zur Lehre vom Menschen beisteuern (von der Medizin bis zur Ethnologie) ist so groß, dass das individuelle Gedächtnis sie kaum noch zu speichern vermag. Daher ist eine Wiedergabe des anthropologischen Wissens auf der Höhe des jeweiligen Forschungsstandes auch nur im Team der Fachleute möglich. Selbst die Darstellung anthropologischen Wissens unter der Perspektive seines Beitrags für die Erkenntnis des Menschen als „Homo educandus“ kann kaum noch durch einen Einzelnen und ohne permanente Rückkoppelung mit Fachkollegen geleistet werden. Anders gesagt: Das Feld einer Anthropologie in empirischer Absicht ist dem einzelnen Bewusstsein quantitativ und enzyklopädisch nicht mehr kongruent. Eine notwendige Folge wäre der Einsatz von Speicher- und Abruftechniken, um den jeweiligen Forschungsstand gemäß bestimmter Kriterien anfordern zu können.

Die quantitativen Probleme empirisch-anthropologischer Forschung machen aber nur einen Aspekt der anthropologischen Problematik aus. Vielleicht einen technisch lösbaren Aspekt. Ein anderer, qualitativer Aspekt zeichnet sich ab mit der Frage, ob auch eine restlose Verfügung über anthropologisch relevante und wissenschaftlich erhobene Informationen das Thema der Anthropologie tatsächlich erschöpfen würden. Zweifel kommen hier deshalb auf, weil das, was der Mensch positiv und intersubjektiv bestätigt über sich selbst weiß, den *Sinn* einer Anthropologie nicht erschöpft. Das sei hier erläutert. Die wissenschaftliche Selbstbefragung

des Menschen unter dem Namen „Anthropologie“ macht ihn als objektiven Gegenstand unter anderen Gegenständen zum Thema, sie objektiviert ihn im Interesse eines theoretischen Wissens, von dem man erwartet, dass es analysiert, erklärt und informiert. So analysieren und erklären Lerntheorien und Sozialisationstheorien Prozesse der Wissensaneignung, der Bildung von Einstellungen, der Eingliederung in kulturelle und soziale Kontexte usw. Doch dieses Wissen von uns und über uns setzt uns immer schon als ein „Gegebenes“ voraus. Das heißt: Die empirisch-positive Anthropologie – so erstaunlich das klingen mag – fragt entscheidend nicht nach dem, *was* der Mensch sei, sondern *wie* er historisch in natürlichen und mitweltlichen Bezügen erscheint, d. h. er wird abgeblendet gegen das Eigentümliche des Menschseins zugunsten eines Ideals der Objektivität, das wissenschaftlich nur einzulösen ist, wenn sich der Mensch in dieser Selbstzuwendung als „Sache“ und als funktionierendes „Lebenssystem“ unter anderen funktionierenden Systemen fasst. Genauer: Um positiv (und empirisch gehaltvoll) Anthropologie betreiben zu können, muss der Mensch, in versachlichender Einstellung, von sich selbst (von seinem eigentümlichen Selbstsein) absehen. Schärfer gefasst: Positive empirisch-anthropologische Forschung gewinnt und fasst ihren Gegenstand, den Menschen, indem sie ihn zum Objekt unter Objekten egalisiert, indem sie das eigentümliche Seinsverständnis, das der Mensch als existierendes Selbstverhältnis ist, „vergisst“. Was hier vorliegt, ist eine spezifische Form der Reduktion, deren Voraussetzung allein anthropologische Forschung positiven Stils ermöglicht.

Nun ist gegen eine „erfahrungswissenschaftliche“ Reduktion der wissenschaftlich-anthropologischen Selbstvergegenständlichung des Menschen zunächst gar nichts einzuwenden. Niemand kann vernünftigerweise wollen, dass empirisch-anthropologische Forschung eingestellt werde, weil der Mensch sich darin in seiner Eigentlichkeit nicht ansichtig werde, sondern nur in seiner Gegenständlichkeit, in seinen Aspekten als Forschungssache und Forschungstatsache. Niemand – und vor allem der Pädagoge – kann darauf verzichten, motivationale und kausale Zusammenhänge des menschlichen Verhaltens etwa als Voraussetzung seiner Arbeit zu kennen. Problematisch wird es aber, wenn die Bedingungen aus dem Blick geraten, unter denen das Sachwissen über den Menschen zustande kommt. Denn dann wird die eigentümliche Perspektive der Forschung unversehens umgefälscht in eine „Wesensbestimmung“. So ist dann Lernen „nichts anderes als“ Einschleifen von wünschbaren Verhaltensweisen und es besteht nur ein gradueller Unterschied zwischen Dressur und Unterweisung. Oder die Perspektive der Sozialisation wird verabsolutiert, indem das Analyse-Schema (Analyse des Einflusses sozialer Bedingungen auf Prozesse von Erziehung und Unterricht) zur wesensbegründenden Handlungsnorm hypostasiert wird. Erziehung wäre dann nichts anderes als Sozialisation, als die pädagogische Konstruktion eines zeitgemäßen Sozialcharakters.

Die Umdeutung eines forschungsbedingten Sachaspekts zum Wesensaspekt kann nur verhindert werden, wenn positive und empirisch-anthropologische Forschung weder als das letzte Wort noch als das einzig legitime „methodische Design“ betrachtet wird. Damit aber artikuliert sich die Aufgabe einer philosophischen Anthropologie. Diese liegt nicht auf der gleichen Ebene oder in der gleichen Fragedimension der empirischen Anthropologie. Deshalb ist es auch voreilig, ohne genauere Analyse der Intention einer philosophischen Anthropologie von einem wechselseitigen Korrekturverhältnis beider Formen anthropologischer Selbstbekümmern zu sprechen. In der philosophischen Anthropologie radikalisiert sich die Selbstbefragung des Menschen im Sinne der Frage nach seinem „Wasein“ und „Eigentlichsein“. Dann aber muss hinter die Standards der Objektivität zurückgegangen werden, was allerdings nichts zu tun hat mit der Freisetzung willkürlichen und subjektiven Für-wahr-Haltens zum Thema Mensch. Man kann die Intention einer philosophischen Anthropologie in vor-wissenschaftlicher und nach-wissenschaftlicher Absicht als Übergang von der *Selbstkenntnis* zur *Selbsterkenntnis* fassen, für welche Wissenschaft hilfreich, aber nicht erschöpfend ist.

Konstitutiv für die Differenz zwischen einer philosophischen Anthropologie und einer empirisch-wissenschaftlichen Anthropologie wäre also die Unterscheidung der Grundintentionen von Selbstkenntnis und Selbsterkenntnis. Aber ist das nicht nur ein Spiel mit Worten? Kann eine philosophische Anthropologie im wissenschaftlichen Zeitalter etwas anderes sein als die Integration anthropologischer Daten im interdisziplinären Gespräch? Fällt sie nicht hinter einen erreichten „Bewusstseinsstand“ der Gattungsgeschichte zurück, wenn sie darauf besteht, gleichsam in eigener Regie und Verantwortung Fragen zu stellen und zu beantworten, und zwar in der Überzeugung, dass diese nicht mit wissenschaftlichen Verfahren beantwortet werden können? Ist nicht der Anspruch, „Wesensfragen“ stellen zu können und zu müssen, historisch obsolet geworden? Und muss man daher nicht sagen, entweder eine (erfahrungs-)wissenschaftliche Anthropologie oder gar keine – weil sonst nur spekulative – Anthropologie, die jeden sachlichen Gehalt entbehren muss, es sei denn, er ließe sich in wissenschaftlichen Verfahren erhärten? Was sollte schließlich die Differenz von Selbstkenntnis und Selbsterkenntnis begründen? Ist Selbsterkenntnis nicht nur die „moralische Seite“ der Selbstkenntnis? Und sind wir nicht immer sicherer in unserer Selbsterkenntnis, je mehr Selbstkenntnis im positiven Sinne wir von uns besitzen? Wollte man diese letzte Frage positiv beantworten, so müsste daraus folgen, dass es bislang kein Zeitalter in der rekonstruierbaren Geschichte gegeben hat, das dem unseren an Selbsterkenntnis überlegen gewesen wäre. Der Weg in der Entfaltung der Wissenschaften wäre in der Tat als ein Weg zur Vervollkommnung des Menschen zu begreifen, und wir hätten heute, im Rückblick, offenbar allen Anlass, moralisch zu triumphieren und die „finsternen“

Vergangenheiten zu bedauern. Und dennoch wird dieser Aufklärungsoptimismus von niemandem geteilt. Nicht von denen, die aus der philosophischen Besinnung eine Lebensaufgabe gemacht haben, und auch nicht von den vielen anderen, die in ihren täglichen Geschäften mit dem objektiven Zeitgeist kollidieren und massiv dazu gedrängt werden, Humanisierung als Rehabilitation des Subjekts und der Person zu fordern. Diese Forderung stellt sich nicht auf dem Grunde zunehmender Selbsterkenntnis, sondern sie stellt sich trotz eines inflationären Angebots von Informationen über Menschen und menschliche Belange. Wie also steht es mit der Wirklichkeit der Selbsterkenntnis? Wie steht es mit dem Satz „Wissen ist Macht“? Können wir ihn mit dem subjektiven Recht unserer Zeiterfahrung nicht auch negativ formulieren, nämlich mit der These „Wissen ist Ohnmacht“?

Etwas Seltsames scheint sich abzuspielen: Die Kenntnisse, welche die Anthropologie (und die Anthropologien) über den Menschen vermitteln, drohen ihn aufzulösen, zu parzellieren und zu fraktionieren. Die Kenntnisse über uns selbst lassen das Selbst, als das wir existieren, in sich verschwinden, wenn sie nicht gekontert werden in einer Besinnung, die nicht den Geboten und Standards der Inter-subjektivität folgt, sondern jener radikalen Weise der Selbstbesinnung, die den Mut hat, „Ich“ zu sagen, indem sie die Hoffnung damit verbindet, den Anderen zu treffen. Das existierende Selbst (im Unterschied zum erforschten Selbst – zum Selbst-Objekt) ratifiziert in der radikalisierten Anstrengung der Selbsterkenntnis unterhalb der Wissenschaften und durch sie hindurch die eigentümliche Ausgesetztheit des Menschen unter den Dingen und im Horizont der Welt. Nicht aber, indem es sich in prüfbareren Aussagen und kontrollierbaren Handlungserfolgen auf den Anderen bezieht, sondern indem es sich entschlossen in einen Dialog einbringt, in dem man nicht „über sich selbst“ oder „von sich selbst“ redet, in dem man vielmehr selbst spricht. Würde das aber nicht bedeuten, die Philosophie, das Denken an den Stammtisch zu bringen? Was kann ich denn selbst anderes sagen als das, was das Zufällige meiner Erfahrungen und Meinungen ist – wie sollte aus dem Zufälligen von Erfahrungen und Meinungen sich eine Anthropologie „ergeben“, die den positiv-wissenschaftlichen Anthropologien nicht nur gewachsen, sondern möglicherweise überlegen wäre? Sind etwa die Selbsterfahrungsgruppen anthropologische Symposien im Sinne der philosophischen Besinnung? Wohl kaum. Eher sind sie der verständliche Versuch, den Rollendiktaten zu enttrinnen, indem eine neue Rolle gespielt wird: die Ich-Rolle, die eben auch nur eine Rolle, wenn auch eine Protestrolle ist.

Was aber, wenn nicht das befangene Ich in seiner Befangenheit, soll dann reden? Wer oder was ist dieses „Selbst“, wenn nicht der Sammelname des Zufälligen einer Biographie? Und wie könnte zu seinen Gunsten plädiert werden im Sinne einer einschränkenden Kritik an wissenschaftlicher Selbsterkenntnis? Wir müssen

sehen: Setzen wir das substantielle Selbst der Existenz nur in die Individualität des Ich, kommen wir gar nicht aus dem Schatten heraus, den die objektive Selbstkenntnis verbreitet. Das gegen die Objektivität des wissenschaftlichen Geistes anthropologisch eingeforderte Ich ist nur Negation, es ist nicht das Selbst des Denkens, das wirklich aus der Subjekt-Objekt-Beziehung herausgetreten ist. Es ist nur das um die Sphäre des Objektiven verkürzte Ich. Es hat keine wirkliche Kraft, die Selbsterkenntnis der Selbstkenntnis entgegenzusetzen. Und eine solche Kraft kann es auch gar nicht aus sich beziehen, aus dem Zufallsgemisch seiner Lebenshistorie. Und wiederum stellt sich die Frage: Ist nicht doch die wissenschaftlich orientierte Selbstverständigung vorzuziehen, ehe man dem *Zufall* das Wort über die „Sache Mensch“ erteilt?

Doch was heißt Zufall? Die Unscheinbarkeit des Wortes droht eine wesentliche Bedeutung zu verschließen. Denn Zufall ist nicht einfach dasjenige, was am Rande des Notwendigen und der ehernen Gesetzmäßigkeiten liegt, nicht das Unkontrollierte, wissenschaftlich Belanglose, das Loch in der Kette von Kausalitäten und Motivationen. Die Konfrontation von Notwendigkeit und Zufall verleitet uns, abschätzig zu bedenken, was möglicherweise *wesentlich* ist für unser Selbstsein im nicht individualistisch verkürzten Sinne. Der Zufall ist vielleicht diejenige Störvariable, die, richtig erkannt, uns entdecken lässt, dass durch die Welt unserer Objekte und Objektivationen hindurch uns etwas zu-fällt, über das wir nicht selbst verfügen und das doch eine eigentümliche Daseinsmacht hat. Zunächst sperrt sich alles dagegen, die Phänomene des Zufalls im Rahmen einer anspruchsvollen Anthropologie überhaupt nur zu diskutieren. Wie sollte der Zufall bei uns, den handelnden Wesen der Erde, eine so bedeutende Rolle spielen können, dass ihm fundamentale Aufmerksamkeit gewidmet werden müsste? Aus einem einfachen, aber schwerwiegenden Grund: In der Daseinsmacht des Zufalls werden wir wesenhaft derjenigen Dimensionen inne, welche die Individualität und ihre Objektwelt überhöhen und die das Nachdenken auf die Welt hin erschließen, die unausdenkbar ist und gleichwohl im Denken erfahren werden kann. Einerseits die äußerste Verunsicherung, ist der Zufall andererseits eine hohe Versicherung, die Versicherung des Labyrinths der Welt, das das Selbst hält.

Die Erfahrungen, die uns im Zufall „zu-fallen“, sind unseren Prognosen und Handlungen, unseren objektiven Dispositionen inkommensurabel. Aber sie sind nur dann als irrational zu bezeichnen, wenn wir den Maßstab unseres Verstandes anlegen, wenn wir uns zum Maß aller Dinge machen und nicht wahrhaben wollen, dass auch unser Verfügen jeweils schon überholt ist durch ein Verfügtsein von Unverfügbarem, durch die Ganzheit der Welt, durch die Gewalt der Neigung, durch die Überraschung des Unvorhersehbaren, durch die ungewisse Gewissheit des Todes usf. Das Existieren in solchen elementaren Grenzerfahrungen, das unse-

re Selbsterkenntnis als Grenzerkenntnis definiert, ist in der Tat nicht einzuholen in einer nach Gesetzhypothesen suchenden wissenschaftlich-objektiven Anthropologie. Hier geht die „anthropologische Einsicht“ nur durch die unvertretbare Selbsterfahrung hindurch, und die Wahrheit liegt nicht in der Formalität prinzipieller Intersubjektivität, sondern in der gemeinsamen „Erlebniszeugenschaft“ der Daseinsmacht des Zufalls, die uns in die Grenzen unserer Selbsterkenntnis einweist. Und indem das Ich diese Grenzen seines Wollens, Denkens und Tuns erfährt – sei es im Erstaunen über das Unfassbare, über die objektive Unerschöpflichkeit der Menschen und Dinge, sei es in der Erfahrung der Gewalt einer „zufälligen“ Neigung, sei es in der Erfahrung der großen Rhythmen und Gezeiten des Lebens, welche die für uns so wichtigen „Augenblicke“ relativieren – indem das individuelle Ich diese Grenzerfahrungen macht, wird es zum exemplarischen Selbst der Selbsterkenntnis, die alle Selbstkenntnis übersteigt.

Die Anthropologie, das konnte hier nur angedeutet werden, kann in einem tieferen Sinne nicht nur die Lehre vom Menschen in wissenschaftlich-objektiver Einstellung sein. Eingespannt zwischen Selbstkenntnis und Selbsterkenntnis, zwischen unverzichtbaren Lebensleistungen und unverfügbaren Lebenserfahrungen, zwischen prognosegeführtem Handeln und zu-fallendem Erleben bleiben wir uns immer auch ein aufgegebenes Rätsel, das wir existierend einlösen. Den Doppelaspekt unserer Existenz als „Herren“ und als „Geschöpfe“ der Welt vergisst man nur allzu leicht, wenn sich der Blick starr auf das Handeln und Bewirken richtet, wenn man allein in der Analyse unserer Leistungssysteme Legitimation und Ziel einer Anthropologie sieht. Den anthropologischen Wissenschaften – das soll hier noch einmal betont werden – ist Notwendigkeit und Daseinsrecht nicht abzusprechen. Sie sind Instrumente unseres nothaften Bewirkens und Handelns. Aber ihr instrumenteller Sinn verkehrt sich gegen den Menschen (verdinglicht ihn), wenn nicht die philosophische Reflexion auf Grenzlagen des Daseins im Zufall und scheinbar „zufälligen“ Erfahrungen auf Selbsterkenntnis unterhalb der Ebene der Objektivität dringt. Nur wenig begreifen wir von unserer Weltoffenheit, wenn die Welt nur als Projektionsleinwand oder als Ton-Verstärkung unserer gattungsspezifischen „Eigenheiten“ aufgefasst wird, wenn wir uns nur in ihr spiegeln und nicht bemerken, wie sie sich in uns im Zu-Fälligen spiegelt. Man hat der Anthropologie den Vorwurf gemacht, sie sei der typische Ausdruck neuzeitlicher Anthropozentrik, die wissenschaftlich legitimierte Form, den Menschen zum Mittel- und Bezugspunkt aller Dinge zu machen. Diese Tendenz kann der Anthropologie zukommen. Aber nur, wenn man sie als ein historisches Spätphänomen europäischen Denkens begreift. Wo Anthropologie indes an die Tradition der philosophischen Bemühung um Selbsterkenntnis anknüpft, wo sie nicht nur nach der „Stellung des Menschen in der Welt“, sondern auch nach dem „Aufgang der Welt im Menschen“ fragt, legt

sie zwangsläufig die subjektivistische Egozentrik ab, welche diese Skepsis begründet.

Die pädagogische Anthropologie wird den Spannungscharakter ihres Themas weder unterschlagen noch einebnen dürfen. Es gibt kein Umschlagen quantitativer Selbstkenntnis in qualitative Selbsterkenntnis. Das spürbare Unbehagen an erfahrungswissenschaftlicher Pädagogik, die nur Erfahrungen zulässt, die man macht und kontrolliert, entsteht auch angesichts einer erfahrungswissenschaftlichen Anthropologie, die auch die philosophische Dimension aufzunehmen versucht, aber ihre eigentümliche Fragestellung nicht zulässt. Die Spannung zwischen Selbstkenntnis und Selbsterkenntnis lässt sich dann vielleicht für eine Weile verschleiern – sie bricht aber spätestens in dem Augenblick auf, in dem das reduzierte anthropologische Denken sich vor Erfahrungen gestellt sieht, die es nur unter einem unausgedachten Begriff des Zufalls „verrechnen“ kann. Solche Erfahrungen aber bestimmen auch den Unterricht. Dass sie nicht verdrängt werden mögen, sollte mit diesen Bemerkungen zur Anthropologie zwischen Selbstkenntnis und Selbsterkenntnis bedeutet werden. Und es sollte bedeutet werden, dass allen vorliegenden Anthropologien zum Trotz die anthropologischen Grundfragen noch keineswegs beantwortet – ja vielleicht als Fragen noch nicht einmal richtig exponiert sind, weil wir allzu sehr darauf bedacht sind, sie allein als wissenschaftliche Fragen zu stellen.

2.10 Handeln und die Transzendenz des Scheiterns

Die Überlegungen zum Thema „Handlungsforschung“ führen zur Frage nach den substantiellen Charakteren von Handeln selbst. Mit dieser Frage wird weniger nach der Theorie der Handlungsforschung, nach ihren methodologischen Prinzipien und akzeptierbaren Verfahren kritischer Ausblick gehalten, vielmehr: Das Handlungsphänomen, also der grundsätzliche Verständnishorizont, in dem dieser Forschungstyp seine Aufgabe zu formulieren sucht, stellt sich als Thema. Die Thematisierung des Grundphänomens Handeln bedarf offensichtlich eines anderen Zugangs als ihn wissenschaftliche Forschung selbst darstellt. Sicherlich kann man einzelne Handlungs- und Verhaltensweisen des Menschen mit den Instrumenten gegenständlicher Forschung untersuchen, kann etwa zum Problem erheben, wie sich politisches Handeln unter dem geschichtlichen Demokratisierungsanspruch faktisch darstellt oder wie pädagogisch die Steuerung von Handeln im Sinne autonomer und kritikfähiger Selbststeuerung gefördert werden kann; auch ist es möglich, die institutionellen Handlungsbedingungen und Handlungseinschränkungen einer skeptischen Analyse unter dem Vorzeichen möglicher Auflösung zu unterziehen – aber: Die positive oder kritische Analyse konkreter Handlungsstrukturen bewegt sich immer schon im Rahmen eines Vorverständnisses von Handeln, das im Schatten der analytischen Bemühungen bleibt und diese gleichwohl fundiert. Das ist weder ein Vorwurf an die Adresse der Wissenschaftler, noch ist damit die Zurückweisung des Anspruchs, sich der konkreten Handlungsbedingungen einer Zeit zu versichern, gemeint. Gemeint ist lediglich, dass „im Rücken“ positiver und skeptischer Thematisierung von Handeln die Frage nach seinem „anthropologischen Sinn“ auftaucht und dass der Rekurs auf diese Frage nicht in dem Augenblick obsolet wird, in dem man sich in einem ungefähren Verständnis dieses Phä-

nomens bewegt. Und so war es die ausdrückliche Anfrage bei diesem „ungefähren Verständnis“, die sich am Ende immer dringlicher stellte, und zwar nicht zuletzt deshalb, weil die formale Bestimmung von Handeln als „Veränderung“ – auch wenn man sie mit dem Attribut „emanzipatorisch“ versieht – nur wenig von der dimensional Vielfaltigkeit der Handlungsvollzüge und Handlungsorientierungen preisgibt.

Die phänomenologisch-strukturelle Aufschlüsselung des menschlichen Handlungsfeldes in die Dimensionen des produktiven, des politischen und des pädagogischen Handelns (eine skizzenhafte Aufschlüsselung, die keineswegs als vollständig bezeichnet werden kann) lässt zumindest erkennen, dass menschliches Handeln, und zwar in je anderer Modalität, grundsätzlichen Sinnverweisungen folgt. Und wenn es richtig ist, dass das empirische Handlungsfeld sich ohne Zweifel als vielfältiges Ineinander und Bezogensein unterschiedlicher fundamentaler Handlungsintentionen darstellt, dass aber die faktische Verflochtenheit – mit je anderen geschichtlichen Akzenten – einer ursprünglichen Dimensionierung unterliegt, dann ist der Rückgang darauf nicht nur ein akademisches Gebot anthropologischen (und pädagogischen) Denkens, das sich philosophischer Besinnung noch verpflichtet fühlt, sondern dieser Rückgang ist durchaus auch eine Forderung praktischer Aufklärung und Orientierung, die Unternehmungen wie derjenigen der Handlungsforschung zugutekommen kann. Denn die ursprünglichen Sinnstrukturen des Handelns schlagen als Differenzierung der Fragestellung auf das leitende Interesse dieser Forschung selbst durch, das heißt: Man wird sich fragen müssen, ob das Selbstverständnis der Handlungsforschung in seiner möglichen Reichweite zureichend begriffen ist, wenn es sich allein oder wesentlich aus dem politischen, dem produktiven oder dem pädagogischen Handlungsinteresse begreift. Konkreter: Handlungsforschung als Vermittlung von Theorie und Praxis im Felde der Politik, als Selbststeuerung und Selbstverfassung durch den gesellschaftlichen Kampf der Meinungen um den Umgang mit Macht und die Gliederung des Gemeinwesens steht vor anderen „Übersetzungsproblemen“ als technologische Forschung in der Sinnstruktur optimierenden Verfügenkönnens über naturhafte und gesellschaftliche Prozesse. Problematisch, wenn nicht sogar gefährlich ist es jedenfalls, durch Universalisierung eines einzigen fundamentalen Handlungsmotivs den Schein zu erzeugen, es bedürfe nur des umsichtigen und guten Willens, wolle man dem Antagonismus ursprünglicher Lebensintentionen entkommen und ein allseitig befriedetes Reich der Freiheit herstellen. Denn das ist doch der entscheidende Grundzug an den bislang aufgewiesenen Sinndimensionen menschlichen Handelns, dass sie nämlich nicht nur nicht ineinander überführbar sind, sondern dass sie auch spannungshaft aufeinander bezogen sind. Der Unmöglichkeit, diese elementaren Sinnphänomene kategorial ineinander zu überführen,

entspricht auf der Erfahrungsebene (ontologischer) Erfahrung ihre grundsätzliche Konfliktstruktur.

Nun ist zwar der Gedanke, menschliches Handeln entfalte sich immer als Zusammenhang innerer und äußerer Konflikte, keineswegs eine neue Erkenntnis, und moderne wissenschaftliche Disziplinen (Soziologie, Psychologie, Politik, Friedensforschung) haben sich sehr intensiv mit der Genese persönlicher und struktureller Konflikte befasst; die Handlungsforschung selbst kann als ein wissenschaftlich orientiertes Verfahren zur Minderung konfliktuöser Spannungen im wissenschaftlich instrumentierten Lebenszusammenhang industrieller Hochkulturen verstanden werden. Indes, diese Konflikte sind nur historische Ausprägungen der basalen Sinnspannungen, als welche Dasein seine Welthaftigkeit erfahren und durchleben muss. Der Arbeitskonflikt, der politische Konflikt, der pädagogische Konflikt – sie alle verweisen zurück in Urformen menschlicher Auseinandersetzung mit den Dingen, mit den Mitmenschen und mit sich selbst; sie zeigen an, dass die Aufgegebenheit des Daseins sich nicht von selbst erfüllt, dass sie in Entwürfen angenommen und geleistet werden muss. Und insofern ist keine Existenz wirklich erfüllbar. Der ruhige Blick im Alter auf ein erfülltes Leben, den Literatur und hoffendes Alltagsbewusstsein beschwören, ist ein seltenes und vielleicht sogar täuschendes Geschenk. Das gelebte Leben kennt keine Entlastung vom Handelnmüssen, keine ungetrübten Erfolge und Sicherungen, keine Entwürfe, in denen der verfügende und sich verfassende Wille über die Widerständigkeit der Dinge endgültig obsiegt. Die Routinen des Alltagslebens mögen häufig vergessen lassen, in wie irritierender Weise ihnen selbst revidierbare Entscheidungen zugrunde liegen, und die Selbstverständlichkeit habitualisierter Handlungsvollzüge sowie ritualisierter Verhaltensweisen lässt nur in existenziellen Schrecksekunden eine Ahnung davon aufbrechen, dass das Element des Scheiterns als drohender Schatten allen Triumphen des Handelns folgt. Insbesondere das gegenwärtige Bewusstsein, das Handeln an den äußeren Erfolg bindet, ja das die Erfolgskategorie zum Sinnkriterium des Handelns überhaupt stilisiert hat, gerade diese Fetischisierung des aktionistisch an den Erfolg gekoppelten Handlungsverständnisses verdeckt die uralte Erfahrung, dass Handeln auch eine tragische Kategorie ist. Zu leicht ist man unter den Bedingungen profitorientierter Handlungsinterpretation, in der Handelnkönnen selbst in die abstrakten Tauschgesetze des Marktes verrechnet wird, bereit, jenes Zwiespältige zu verdrängen, von dem die Tragödie wusste, wenn sie Handelnkönnen und Schuldigwerden als urtümlichen Zusammenhang in großen Schicksalen anschaulich machte. Die Verblendung eines Ödipus, die Machtbesessenheit eines *king* Richard, die verbohrte Kinderliebe eines *king* Lear, die hemmungslose Selbsttäuschung eines Bill Loman (im „Tod des Handlungsreisenden“), aber auch jene neuen „Leiden des jungen W.“, der dem Terror produk-

tionsverblendeter Lebensverkümmern zu entkommen sucht und seinen Tod den Nachbleibenden als *happening* inszeniert – das alles sind ebenso elementare wie archetypische Bezeugungen eines tragischen Handlungsverständnisses unterhalb alltäglicher Vollzugsroutine.

Dass Handeln also nicht nur ein zielgetreues Bewirken ist, Handelndkönnen nicht nur eine positive Kompetenz darstellt, sondern auch Verstrickung und Schuld bedeutet, bedarf zumindest der Erinnerung in einer Zeit, in der sich menschliche Selbstausslegung vorzüglich am Handlungsphänomen orientiert. Die existentielle Hintergründigkeit (und Abgründigkeit) auf Handeln verwiesenen Daseins, wie sie in den Schicksalen großer Handelnder anklingt, ist nicht nur „Literatur“. Sie ist Erfahrung jedes einzelnen, der in Entscheidungssituationen steht und weder absehen kann, welche tatsächlichen Folgen sein Handeln für ihn und andere in der Zukunft haben wird, noch die Chance besitzt, sich vom Handeln überhaupt zu entlasten. Es war Friedrich Nietzsche, der mit der Hellsichtigkeit des vom Doppeltgesicht der Dinge betroffenen Denkers formulierte: „Die Handlungen sind *niemals* Das, als was sie uns erscheinen!“ (Nietzsche 1988a, § 116, S. 108, Herv. im Orig.) Das widerspricht scharf jedem flächigen Handlungsoptimismus, der die Welt nur als Forum und Szene seines Wirkens zu begreifen vermag. Aber hat dieser Satz, der sich so trefflich zur Kritik optimistischer Handlungskonzepte eignet, auch einen eigenen Sinn? Woher weiß sein Autor, dass Handlungen nicht das sind, „als was sie uns erscheinen“? Was begründet seine lapidare Feststellung: „Das Wesen einer Handlung ist unerkennbar“ (Nietzsche 1988d, S. 164). Spricht nicht jeder Augenschein gegen derartig erkenntnisfatalistische Thesen? Muss man ihnen nicht entgegenhalten, dass, wenn überhaupt etwas in seinen Ursprüngen und in seiner Genese erkannt und verstanden werden könne, es das menschliche Handeln sei, da der Mensch hier immerhin der Zeuge seiner selbst zu sein vermag? Oder will Nietzsche etwa an der menschlichen Handlungsautorschaft zweifeln und jene pathologischen Situationen zum Paradigma erheben, in denen der Mensch nicht Herr seines Handelns ist?

Will man solchen eiligen Beurteilungen nicht erliegen, bleibt nur der Weg der genaueren Nachfrage und die Bereitschaft, sich vom eigenen Vorverständnis des Handelns als eines selbstmotivierten Bewirkens zu lösen. Denn Nietzsches Kritik zielt gerade auf die Verrechenbarkeit des Handelns in ausdrücklich gesetzte Motive – etwa in dem Satz: „Von allen Handlungen werden wohl am wenigsten die nach Zwecken verstanden“ (Nietzsche 1988a, § 127, S. 117). Auch das ist zunächst eine Verkehrung alltäglicher Ansicht. Denn es sind gerade die zweckgerichteten Handlungen, die als die verständlichsten erscheinen. Wie also gelangt Nietzsche zu solcher Aussage? Zunächst mit einem (scheinbar) psychologischen Argument: Zielgerichtete menschliche Handlungen, so meint Nietzsche, haben immer einen

Untergrund von Motiven, der sich nicht restlos bestimmen lässt. Was der Mensch als Motiv seiner Handlung benennen kann, ist immer nur das Ausdruck eines „bleichen Bewusstseinsbildes“ (Nietzsche 1988b, S. 263) und hat etwas von der erstarrten Oberfläche eines Vulkans, der zwar auf unterirdische Kräfte verweist, aber sie zugleich auch verdeckt. Es wird nicht bestritten, dass es rationale Motive zweckgerichteten Handelns gibt, aber es wird grundsätzlich bezweifelt, dass die nennbaren Motive den verschatteten Horizont menschlichen Handelns aufzuklären vermögen. Der rational gesetzte Zweck von Handeln reicht mit seinen Wurzeln zurück in eine geschichtliche und persönliche Tiefe, die letztlich unergründlich ist. Und es ist gerade dieser Sachverhalt, der am wenigsten in willentlich formulierten Handlungsvollzügen zu „erkennen“ ist. Mehr noch: Die oberweltlich klare Gestalt intentionaler Handlungen, die sich der planenden Vernunft verdanken, ist eine Täuschung über die gebrochene Lebensverfassung des Menschen. Sie täuscht, indem sie den Menschen suggeriert, dass ihnen die Welt und ihre Geschichte zur Verfügung steht. In Wahrheit jedoch ist jedes verfügende Handeln durchstimmt von einer unverfügbaren Herkunft. Und so geht für Nietzsche ein Riss durch den Menschen. Einerseits ist er der Handelnde, der sich sein Leben nach Zielen und Zwecken einrichtet, der seine Motive hat und setzt, der, in seiner höchsten Form, die Gestalten des Daseins spielerisch entwirft und verwirft – andererseits aber lauert in allem Handeln die Erfahrung der Abgründigkeit und Hintergründigkeit des Lebens, das sich in keinen Willen fügt. Die Spannung zwischen Intention und Chaos, zwischen unergründlichem Motiviertsein und selbstbegründeter Motivation, zwischen der apollinischen Lichtwelt menschlicher Erdentage und der dionysischen Welt des Rausches, der sich der vom Handelnwollen Entlastete zugleich hingibt und preisgibt – diese Spannung zwischen Licht und Dunkel in der Lebenswelt selbst macht alle selbstverdankten Handlungen des Menschen zutiefst fraglich.

So gewinnt das tragische Handlungsverständnis Profil. Jetzt geht es nicht mehr um das einfache Scheiternkönnen übersteuerter Handlungsprojekte, nicht mehr um „Fehlschläge“ im üblichen Sinne, die zu Misserfolgserlebnissen führen, die tunlichst zu vermeiden sind, da sie die Handlungsbereitschaft schwächen könnten. Es geht um das Selbst- und Weltverständnis des Handelnden, und zwar angesichts der Unbezwingbarkeit des Lebens durch seine eigenen Vorhaben im Menschen. In Nietzsches Denkbahn (und hier folgt er durchaus elementaren Welterfahrungen geschichtlichen Menschentums) holt der Mensch weder sich noch die Welt in seinem Handeln ein. Und man kann hinzufügen: So wie die Welt selbst apollinisch in den Tag aufleuchtet und in ihm die Nacht wissen lässt, so stellt sich der Menschenwille in seinen Taten dar und wird in ihnen selbst fraglich. Nietzsche betreibt nicht Psychologie, wenn er sagt: „Die Motive unserer Handlungen liegen im

Dunkel, und was wir als Motive *glauben*, würde nicht ausreichen, einen Finger zu bewegen“ (Nietzsche 1988b, S. 191, Herv. im Orig.). Hier geht es um eine philosophische Deutung handelnden Lebens. Dessen Dunkel motive wiegen mehr als die Setzungen des Tages, denn sie sind Bekundungen dessen, was in der Spätphilosophie Nietzsches mit der häufig missverstandenen Formel des „Willens zur Macht“ benannt wurde. Der Wille zur Macht will nicht etwas, er will nur sich selbst. Er ist Nietzsches Welt- und Lebensprogramm, der ontologische Daseinsnerv, der die Zeiten und Menschen sensibilisiert nach dem Zusammenbruch der Wertemeta-physik, in einer Situation also, in der die idealen Führungslichter des Denkens und Handelns als menschliche Setzungen durchschaut und wirkungslos geworden sind.

Die philosophische Handlungsdeutung Nietzsches – sei es in seiner frühen Ar-
tistenmetaphysik oder in der Spätphilosophie des Willens zur Macht – sollte nur
einige Hinweise geben auf Deutungsprobleme des Handelns, die in der derzeitigen
Handlungsfaszination vor allem der praktischen und verstehenden Sozialwissen-
schaften nur allzu leicht vergessen werden. Handeln als Grundphänomen mensch-
lichen Daseins ist eben nicht nur eine subjektive oder gesellschaftliche Kompe-
tenzfrage, nicht nur das Bewirken- und Veränderkönnen nach Maßgabe mehr oder
weniger durchschauter Motive und ausdrücklich oder unausdrücklich verfolgter
Ziele und Zwecke. Vielmehr: Handeln ist eine Grundbefindlichkeit menschlichen
Weltaufenthaltes, die dessen Endlichkeit und Geschichtlichkeit ebenso zur Erfah-
rung bringt wie die Unerschöpflichkeit und Unergründlichkeit der Welt selbst. Nur
wenig wird vom „weltaufschließenden“ Charakter des Handelns verstanden, wenn
man in ihm nur ein realisierbares Leistungspotential sieht, das sich vergegenständ-
lichend der Umwelt zum Zwecke des Oberlebens bemächtigt. Dass diesem Hand-
lungsaspekt auch ein Recht zukommt, wird derjenige nicht bestreiten wollen, dem
der Weltsinn von Handeln wesentlich ein philosophisches Problem ist. Aber die
Imperfektheit des Menschen, die das binnenweltliche Handeln listig macht, ist
nicht nur der naturale Befund eines Mängelwesens, das seine stiefmütterliche Be-
handlung durch die Natur rächt, indem es sie mit den Zwecken seiner Handlungen
überzieht, Kulturen entwirft, eigene Ordnungen stiftet. Imperfektheit (und damit
Handelnkönnen und Handelnmüssen) meint „Weltoffenheit“ auch noch in einem
anderen Sinne – nämlich im Sinne eines fundamentalen Ausgesetztseins in den
unauslotbaren Grund der Dinge und des Daseins und in den Wirbel unendlicher
Mannigfaltigkeit der Erscheinungen, denen kein endliches Bewusstsein und kein
endliches Handeln gewachsen ist.

Der empirische Bezug Handlungen erzwingender Imperfektheit auf die mensch-
liche Naturorganisation und auf die Art und Weise, wie nichtmenschliche Natur
darin erfahren wird, erschließt noch nicht jenes Weltverständnis, das Kant mit
seinem berühmten Wort vom „gestirnten Himmel über mir“ anzeigt. Auf den Weg

dieser Welterfahrung gelangt der Mensch aber, wenn er das Scheitern seines Handelns und Denkens nicht länger psychologisierend und rationalistisch bestimmten Leistungsdefiziten zuzuschreiben vermag, die man durch geschickte Dispositionen und qualifizierende Lernprozesse abbauen könnte. Selbstberechnungen in Dispositionen und Qualifikationen lassen die Welt nur als objektiv bestimmbares Widerstandsphänomen, als sachliche und gegenständliche „Um-Welt“ erkennen. So wird Welt zum biologischen Sonderfall eines biologisch bestimmten Sonderwesens – Welt wird zum Spezialfall von Umwelt. Als Spezialfall von Umwelt wird jedoch derjenige „seine“ Welt nicht mehr begreifen können, dem die handlungsmäßige Unausschöpflichkeit von Umwelten in der Transzendenz des Scheiterns deutlich geworden ist. Mit der Formulierung „Transzendenz des Scheiterns“ ist jene Urerfahrung gemeint, die etwa Hamlet in seinen radikalen Sinnzweifel stürzt. Dabei geht es nicht mehr um den Misserfolg einzelner Handlungen und die daraus entstehenden skeptischen Vorsichten, sondern es geht um den Zweifel am Sinn von Handeln überhaupt im Angesicht der Erfahrung labyrinthischer Unverfügbarkeit der Welt selbst, die sich gerade in ihrer Unverfügbarkeit als Transzendenz zur Geltung bringt. Dass mit solchen Überlegungen nicht eine im schlechten Sinne spekulative Verdoppelung des Weltbegriffs und der Welterfahrung betrieben wird, bedarf nur dort eines „Nachweises“, wo die in der Transzendenz des Scheiterns heraufkommende tragische Grundstimmung zu einem irrationalen und nachgeordneten Medium menschlicher Selbsterkenntnis erklärt wird. Wer jedoch den geläufigen Rationalisierungsdogmen im Vertrauen auf den Erschließungswert existentieller Erfahrungen Widerstand zu leisten vermag, der wird leicht „Belege“ für die hier angezeigte Welterfahrung aus der endlichen Gebrochenheit des Handelns biographisch beibringen können. Denn alle Biographien sind reich an Beispielen erlittener Schuld durch prinzipielle Unwägbarkeiten in notwendigen Handlungen.

Nun haben der tragische Aspekt und die ihm zugehörige tragische Welterfahrung offenbar einen bedenklichen Stellenwert in einer pädagogisch motivierten Thematisierung von Handlung und Handlungsforschung, Resignation, Fatalismus und Pessimismus sind anscheinend die notwendigen Konsequenzen, die sich aus dem philosophischen Aufriss einer tragischen Dimensionierung menschlichen Handelns ergeben. Nietzsches erkenntnisfatalistische These von der Unerkennbarkeit des Wesens einer Handlung für den Handelnden selbst wie für die Betroffenen scheint ebenso wenig eine pädagogisch wünschbare Handlungsermunterung zu sein wie der Hinweis auf die welterschließende Transzendenz des Scheiterns. Beides verträgt sich nicht, das wurde zugestanden, mit einem flächigen Handlungsoptimismus, der unbekümmert und ungebeugt in die Zukunft blickt. Um ein solches, wenn schon nicht unbekümmertes, so doch ungebeugtes „Blicken in die Zukunft“ aber sollte es doch dem Pädagogen gehen. Indes, dieses Bild vom Pädagogen ist

wohl ebenso einseitig wie die darin mitgedachte Vorstellung der Erziehungsaufgabe. Im zwischenmenschlichen Verhältnis der Erziehung ist die Sensibilisierung für die tragische Dimension des Handelns keineswegs zwangsläufig verbunden mit pädagogischer Resignation oder erzieherischem Defätismus. Im Gegenteil: Der Lehrer, der Erzieher, der sein Handeln auch in der existentiellen Fragwürdigkeit begreift, wird gegen zwei Überschätzungen gefeit sein, nämlich gegen die Überschätzung der Wirkmächtigkeit seines Amtes und gegen die Überschätzung des messbaren Erfolgs in der elementaren Funktion der Erziehung. Die Vermeidung solcher Überschätzungen jedoch erzeugt gerade diejenige Grundhaltung, die einer humanen Interpretation des Erziehungshandelns notwendig vorausliegt. Die Anerkennung des Anderen in seiner Andersheit ist nicht nur ein politisches Toleranzgebot aufgeklärter Zeitalter, sondern meint auch das pädagogische Grundgebot der Anerkennung des Menschen im Kind und Heranwachsenden. Und solche Anerkennung wird in dem Maße zwingend, in dem Unvertauschbarkeit biographieträchtiger Lebenshandlungen eingesehen ist. In äußerster Zuspitzung hat Nietzsche diesen Gedanken in den Satz gefasst: „Individuum est aliquid novum: Man hat keine Handlung mit Jemandem gemeinsam“ (Nietzsche 1988c, S. 362). Das ist keine Absage an gemeinsames Handeln, wohl aber ein Hinweis auf die Je-Eigenheit und Nicht-Delegierbarkeit der Handlungsverantwortung und des Handlungsschicksals. Woraus indes entspringt die Erfahrung der Je-Eigenheit und Unvertauschbarkeit des Handelns? Sie entspringt aus der Transzendenz des Scheiterns in der spätestens das Handeln auf seinen Autor zurückkommt, indem es ihm das Unerreichbare zeigt. Wenn also auch der Erzieher sein Handeln als in der Zwiespältigkeit des Scheitern- und Gelingenkönnens begreifen muss, dann heißt das nicht einfach, dass er mit beruflichen Misserfolgen zu rechnen hat, sondern es bedeutet, dass er in der Antizipation möglichen Scheiterns das „Woran“, den „Gegenstand“ seines Scheiterns, nämlich die ihm anvertrauten jungen Menschen in ihrer Eigenständigkeit akzeptiert. Das Scheiternkönnen der Erziehungshandlung im tragischen Sinne des Begriffs ist für den anthropologisch aufgeklärten Pädagogen ein Indiz für die mitmenschliche Würde seines Auftrags und insofern kein Anlass zur Resignation nach erfahrenem oder vorweggenommenem äußeren Misserfolg. Diese Argumentation mag sophistisch klingen – aber nur dann, wenn man Scheitern und Misserfolg in eins setzt.

Jedoch, auch noch in einer anderen Hinsicht ist die Verkoppelung von tragischer Handlungserfahrung und pädagogischer Resignation kurzschlüssig. Im zwischenmenschlichen Bezug der Erziehung geht es ja nicht nur um ein mögliches oder tatsächliches Scheitern pädagogischer Handlungsintentionen des Lehrers, in der die Eigenwelt des Heranwachsenden aufscheint und Anerkennung erzwingt, sondern es geht auch um Handelinkönnen und Handelnmüssen der Heranwach-

senden selbst. Für sie mag die elementare Fragwürdigkeit menschlichen Handelns zunächst noch wenig erschlossen sein. Gewiss ist, dass ihnen die Erfahrung dieser Fragwürdigkeit nicht erspart bleibt. In den Phänomenen der Freundschaft, der Liebe, des sozialen und politischen Engagements brechen für sie nicht nur die historischen, gesellschaftlichen, und daher verrückbaren Grenzen positiven Handelns auf, sondern es werden auch die fundamentalen Beziehungen zwischen Handeln-können und Schuldigwerden, zwischen Verfügungsintention und Unverfügbarkeit allmählich oder schockartig deutlich. Daraus erwachsen existentielle Krisen, deren äußere Symptomatik bekannt ist. Nun kann sich in solchen Situationen der Erzieher in die Rolle des Therapeuten begeben, der über Strategien der Hilfe und Heilung verfügt und sie erfolgreich anwendet. Das ist jedoch nur eine und gewiss nicht einfach zu diskriminierende pädagogische Haltung. Eine andere, vielleicht schwierigere und pädagogisch nicht schlicht disponierbare, liegt im Dialog auf dem Grunde existentieller Selbstbetroffenheit. Diese dialogische Haltung hat ihre eigene Realistik und ihr eigenes Risiko – ein Risiko deshalb, weil sie grundsätzlich nicht aus sachlicher Überlegenheit argumentieren, überzeugen und beraten kann, vielmehr nur existentielle Solidarität in gleicher Erfahrung zu signalisieren vermag. Es wäre dann die handlungsmäßige Unverfügbarkeit der Welt, die sich in solchem Dialog artikulierte, die Einsicht in die wesenhafte Inkongruenz von Denken, Handeln und Welt – am Ende die tragische Welterfahrung selbst, die ein Leben in Rücksicht und Umsicht zugleich fordert. Hier könnte der Vorwurf erneuert werden, dass eine derartige „Pädagogik der tragischen Welterfahrung“ den Heranwachsenden nicht dienen könne, weil sie zwangsläufig lähmen müsse. Aber dem ist entgegenzuhalten: Eine krisenhafte Erfahrung der Unerschöpflichkeit der Welt im Handeln und Denken und der Unverfügbarkeit des anderen Menschen (auch in Liebe und Neigung) ist nicht nur Erlebnis persönlicher Schwäche und persönlichen Leides, vielmehr auch die Erfahrung der Würde, die den Dingen und Menschen an ihnen selbst eignet.

Das aber entspricht keiner Pädagogik der Resignation. Der im Scheitern erlebte Eigenstand der Dinge und Menschen, die erfahrene Tiefe der Welt haben ihr positives Korrelat in der Hinführung zur Gelassenheit, in der Erzieher und Heranwachsende sich in wechselseitiger Achtung zu treffen vermögen – nicht, indem sie Handlungszwängen und Konflikten ausweichen, wohl aber indem sie sich der existentiellen Solidarität versichern, die mehr bindet als die geteilte Ideologie. „Gelassenheit“ meint also etwas anderes als eine distanziert-tolerante Einstellung, etwas anderes auch als die zum Weltmännischen stilisierten Züge der Lebenserfahrung weitgereister Zeitgenossen. Gelassenheit entspringt der Einsicht in die tragische Ambivalenz des Handelns, der erfahrenen Erkenntnis, dass dieses zugleich sein muss und doch nie vollständig gelingt, wenn man unter Vollständigkeit

das perfekte Zusammenfallen von Handlungsintention und Handlungswirklichkeit versteht. Und der Erzieher, der imstande ist, Gelassenheit in seinem „Geschäft“ zu üben und darin nicht eine Berufsqualifikation, wohl aber eine elementare menschliche Tugend zu sehen, hilft in der Substanz einer nachwachsenden Generation mehr als der beflissene und therapeutisch versierte pädagogische Fachmann, der Handlungs- und Verhaltenskrisen nur als Zielhindernisse zu sehen und zu beurteilen vermag.

In der Studentenbewegung der endenden sechziger und der beginnenden siebziger Jahre und in der ihr folgenden „kritischen“ Pädagogik gab es ein beliebtes negatives Etikett, nämlich das Wort „affirmativ“. Dieses Etikett scheint sich anzubieten zur (Dis)Qualifizierung einer „handlungsorientierten“ Pädagogik im hier angedeuteten philosophischen Sinne des Handlungsbegriffs. Zu wenig ist anscheinend die Rede von „Veränderung“ und „Kritik“, zu sehr ist offenbar alles abgestimmt auf Passivität, Hingabe und Hinnahme. Aber der Anschein trügt: Denn die Transzendenz des Scheiterns ist ein kritisches Motiv aus der anthropologischen Selbsterfahrung des Handelns, und zwar ein Motiv, das über wissenschaftlich instrumentierte Veränderungen hinausgreift und sie einer „anthropologischen“ Positivismuskritik unterzieht. Diese stellt letztlich auch die Positivität kritischen Handelns in Frage – freilich, ohne hier Verzicht anzuraten. Anders gesagt: Die Pädagogik der Gelassenheit, die um die Erfahrung des Scheiterns weiß, ist keine unkritische Verzichtpädagogik, die man als Ausdruck repressiver politischer Ideologien zu verstehen hätte. Sie ist vielmehr eine Pädagogik, die aus dem Wissen um das elementare Risiko menschlichen Handelns programmierte politische und pädagogische Lebenslehren in ihrem Anspruch befragt. Und in dieser Befragung versucht sie, eine Gemeinsamkeit menschlichen Handelns zu erinnern, die im geschichtlich experimentellen Charakter des Daseins in der Weltoffenheit liegt. In dieser Optik wäre das Attribut affirmativ in der Tat eher auf optimistische, anthropologisch blinde Handlungsforschungskonzepte anzuwenden, als dass es einer in der Gelassenheit stehenden Handlungspädagogik zukäme, die auf das Notwendige des Handelns nicht verzichtet, indem sie um seine Fragwürdigkeit weiß. Martin Heidegger hat in einer Rede zum 175. Geburtstag des Komponisten Conradin Kreutzer 1955 über Gelassenheit gesprochen, und er hat sie nicht als eine effektive soziale Tugend beschrieben, sondern als eine Weise des Denkens, die unter Bedingungen des wissenschaftlichen und technischen Zeitalters denkgeschichtlich eingefordert wird. Das ist keine philosophische Neuauflage sentimentaler und weltvergessener Kulturkritik. Denn Heidegger sagt: „Wir können „ja“ sagen zur unumgänglichen Benutzung der technischen Gegenstände, und wir können zugleich „nein“ sagen, insofern wir ihnen verwehren, dass sie uns ausschließlich beanspruchen und so unser Wesen verbiegen, verwirren und zuletzt

veröden“ (Heidegger 1959, S. 22f.). Gelassenheit aber ist nichts anderes als diese Fähigkeit, denkend und handelnd „ja“ zu sagen und „nein“ zu sagen zu den Gegenständen und in ihnen den Dingen selbst begegnen zu können. Ihnen begegnen zu können heißt, sie unterhalb ihres Verwendungsaspektes aufzusuchen und den Verweisungssinn der technischen Welt zu erfahren vermögen. Diese Erfahrung aber nennt Heidegger „Offenheit für das Geheimnis“. „Gelassenheit zu den Dingen“ und „Offenheit für das Geheimnis“ – vielleicht ist das der richtige Ausdruck für die „Transzendenz des Scheiterns“ und ein entscheidender Hinweis auf eine Pädagogik der Gelassenheit, die aus der Mitwisserschaft auch um die tragischen Grundzüge menschlichen Handelns entspringt. Bis dahin hätte die Handlungsforschung allerdings erst noch zurückzufinden.

Literatur

- Nietzsche, F. 1988a. Morgenröthe. In *Kritische Studienausgabe*, Bd. 3, hrsg. G. Colli und M. Montinari, 9–332. Berlin/New York.
- Nietzsche, F. 1988b. Nachgelassene Fragmente 1880–1882. In *Kritische Studienausgabe*, Bd. 9, hrsg. G. Colli und M. Montinari. Berlin/New York.
- Nietzsche, F. 1988c. Nachgelassene Fragmente 1882–1884. In *Kritische Studienausgabe*, Bd. 10, hrsg. G. Colli und M. Montinari. Berlin/New York.
- Nietzsche, F. 1988d. Nachgelassene Fragmente 1884–1885. In *Kritische Studienausgabe*, Bd. 11, hrsg. G. Colli und M. Montinari. Berlin/New York.
- Heidegger, Martin. 1959. *Gelassenheit*. Stuttgart.

2.11 Freiheit als Problem anthropologischer Aufklärung

Wer als wenig beteiligter, wenn auch keineswegs unbetroffener Zuschauer und Zuhörer die Szene der programmatischen politischen Äußerungen und Auseinandersetzungen betrachtet, könnte eigentlich zufrieden sein: Nichts scheint so klar und gesichert zu sein wie die „Freiheit“, denn Politiker und öffentliche Persönlichkeiten aller Schattierungen und Färbungen reklamieren programmatisch Freiheit und wollen sich darin von niemandem übertreffen lassen. Freiheit hat offensichtlich einen hohen – wenn auch nicht höchsten – Stellenwert auf der Skala menschenfreundlicher Gesinnungen, und der Begriff verliert selbst durch wiederholten Gebrauch kaum etwas von seiner magischen Funktion. Freiheit bewährt sich wie ein Zauberwort, das eine tiefsitzende Sehnsucht beschwört: das Verlangen, Ketten zu durchbrechen, Zwänge zu beseitigen, Ungerechtigkeiten aufzuheben – Humanität zu vollenden. Dieser pathetische Freiheitsbegriff, der die Verwirklichung des Menschen als Freiheit fordert und feiert, Selbstbestimmung sucht, für Vernunft und Gerechtigkeit votiert, ist ein Erbe der Aufklärung und des Idealismus, das heißt jener geschichtlichen Epoche, in welcher der Mensch seine totale Selbstermächtigung gegenüber alten über- und außermenschlichen Autoritäten mit Nachdruck betrieb und – mit einem Wort Fichtes – im Bewusstsein lebte, dass alles Handeln unter Geboten einer Autorität verantwortungslos sei.

Der aufklärerisch-pathetische Freiheitsbegriff hat, wie bereits angedeutet, von seiner Suggestionskraft noch wenig verloren. Freiheit zu versprechen, ist immer noch ein sicherer Wechsel auf das Konto individueller und gesellschaftlicher Hoffnungen und auf politische Akklamation. So mag es als ungebürlische Skepsis erscheinen, wenn man in dieser Situation das Nachdenken nicht einfach den Beteuerungen und Euphorien folgen lässt, die sich um das Freiheitsphänomen nur allzu

geläufig ranken. Die Tatsache, dass Freiheit hoch geschätzt wird, bedeutet für den Nachdenklichen unter den Zeitgenossen noch nicht, dass in dieser Hochschätzung auch bereits die „Sache der Freiheit“ zureichend bedacht und analysiert ist. Sofern aber Freiheit und Vernunft zusammengehören sollen, wäre es unbillig, wollte man gerade jenes Phänomen von einer vernünftigen und das heißt immer auch kritischen Analyse ausnehmen, das im Verein mit Vernunft Humanität zu verbürgen scheint. Nichts wäre in Sachen Freiheit problematischer als die Bereitschaft, Freiheit als Thema vernünftiger Argumentation und kritischen Nachdenkens zu tabuieren und eine Diskussion über Freiheit als geschichtliches Sakrileg anzuprangern. Das reine Bekenntnis zur Freiheit ohne ihren ausgeführten Begriff ist bestenfalls gutgemeinte Reklame – schlimmstenfalls ist es ein dogmatischer Irrationalismus in Gestalt von Leerformeln, in denen das Problem, das Freiheit für den Menschen ist, zum Schweigen gebracht wird.

Wir unterscheiden also einen *problematischen* Begriff der Freiheit von einem *naiv-pathetischen* Freiheitsbegriff. Den problematischen Begriff von Freiheit muss man nicht erst akademisch erfinden. Er stellt sich über so aktuelle Fragen ein wie derjenigen nach dem Freiheitsverständnis von Terrorismus aller Spielarten, der einen zynischen Gebrauch von Freiheit macht, indem er etwa die vielfältigen neuralgischen Punkte hochentwickelter Gesellschaftssysteme nutzt, um eine Kette von Handlungszwängen auszulösen, die notwendig sind, die empfindliche Balance komplexer Sozialstrukturen zu erhalten. Der Freiheitsanspruch wird in solchen Erscheinungen radikal und totalitär – radikal, indem er sich von allen menschlichen und gemeinschaftlichen Bedingungen freisetzt, und totalitär, indem er mit einem subjektiven Rechtsanspruch auftritt, der absolut und ungeprüft gelten soll. Man muss allerdings nicht erst auf solche erschütternden und provozierenden Phänomene wie den Terrorismus der internationalen und nationalen Szene verweisen, um Skepsis gegenüber einem naiv-pathetischen Verständnis von Freiheit zu entwickeln und die Ambivalenz der Freiheit als daseinsmäßiges Verhalten des Menschen zu Möglichkeiten zu entdecken. (Womit eine erste formale Definition gegeben wäre.) Es gehört bereits zum Kernbestand der Exposition eines problematischen Freiheitsbegriffs, auf den Zusammenhang von Freiheit und Herrschaft zu verweisen. Indes, die einfache Reklamation von Freiheit gegenüber Herrschaft, die schlichte Entgegensetzung von Freiheit und Herrschaft unterschlägt nur allzu leicht die Tatsache, dass politische „Herrschaft“ immer auch eine Form der Selbstverfassung von Freiheit ist. Die Modelle der politischen Verfassung von Freiheit (= Herrschaft) mögen wechseln und haben sich im historischen Rückblick immer wieder geändert – die Notwendigkeit einer politischen Verfassung koexistierender Freiheit hat sich unter allen geschichtlichen Bedingungen indes auch immer wieder gestellt. Dieses ebenso unscheinbare wie anthropologisch erregende Faktum

wird zum Teil deshalb übersehen, weil das Wort Herrschaft zu einem Reizwort mit hoher emotionaler Aufladung geworden ist. Herrschaft als die, wie auch immer legitimierte, Organisation gesellschaftlicher Beziehungen und Abhängigkeitsverhältnisse ist aber eine notwendige Antwort auf das Freisein des Menschen, das heißt: Freiheit und Herrschaft, als menschliche Grundphänomene begriffen, sind nicht sich ausschließende, sondern sich spannungshaft einschließende Phänomene. Selbstverständlich soll damit nicht bestritten werden, dass es inhumane und verknechtende Formen politischer Herrschaftsausübung gibt, dass wir häufiger dem Zynismus der Macht in der Maske scheinbar legitimer Herrschaftsansprüche begegnen, als es uns recht sein kann; aber ein problematisches und damit differenzierendes Freiheitsverständnis wird sich dennoch nicht zur pauschalisierenden Entgegensetzung von Freiheit und Herrschaft im Sinne des naiv-pathetischen Freiheitsverständnisses bequemen können, weil Herrschaft im Sinne notwendiger Selbstverfassung der Freiheit nicht der Gegensatz des Freiseins, sondern dessen problematischer Ausdruck ist. Damit sind allerdings die Fragen, die Schwierigkeiten dieses Zusammenhangs, nicht etwa gelöst, sondern damit stellen sie sich erst richtig. Denn man kann jetzt nicht eine konkrete Form von Herrschaft damit legitimieren, dass Herrschaft, anthropologisch betrachtet, immer ein Ausdruck von Freiheit sei. Das wäre eine ahistorische Erschleichung von Legitimation und eine Verkennung des historisch-dynamischen Charakters sowohl von positiver Freiheit, als auch von Herrschaft. Hier ging es zunächst nur darum, in die Fragwürdigkeit von Freiheit und Herrschaft hineinzugelangen und der naiven Pathetik von Freiheitsreklamationen und Freiheitsakklationen gegenüber Herrschaft zu entkommen. Die politisch „gestaltete“ Freiheit, ihre politische und staatliche Verfassung, wäre der permanente historische Versuch, solche Interpretationen des Freiseins zu finden, die Zusammenleben ermöglichen, und zwar gemäß natürlichen und historisch gewachsenen Bedingungen und antizipierten Möglichkeiten. Die vorläufige und sicherlich noch unzureichende, aber doch in ihrer Intention klare Frage nach dem Verhältnis von Freiheit und Herrschaft ergab sich aus der Skepsis gegenüber einem pathetischen Freiheitsbegriff. Wenn man das Phänomen menschlicher Freiheit wirklich ernst nimmt und nicht nur in der Sprache von Feiertagsrednern deklamiert, dann eröffnet sich der Blick für das problematische Fundierungsverhältnis von Freiheit und Herrschaft, das auch Rousseaus berühmten Satz begründet, der lautet: „Der Mensch wird frei geboren, und überall liegt er in Ketten“ (Rousseau 1762/1977, S. 46). Dieser Satz enthält und enthielt Sprengstoff nicht nur, weil er zur Revolution aufrief, sondern weil er das Verhältnis von Freiheit und Herrschaft als grundsätzliche Problemspannung zum Thema der Neuzeit machte. Menschliche Freiheit erzwingt ihre politische Verfassung – und bedroht und kritisiert sie zugleich. Was dabei in der hier versuchten Reflexion auf das Verhältnis von Freiheit

und Herrschaft sich anzeigt, kann in präziser aber auch formaler Sprache als die prinzipielle Differenz zwischen Frei-sein und Freiheit-haben gefasst werden.

Was ist damit gemeint? Ist das wieder eine begriffliche und analytische Spitzfindigkeit – so wie vielleicht die Unterscheidung zwischen einem naiv-pathetischen und einem problematischen Freiheitsbegriff? Unser Alltagsverständnis wehrt sich sogar noch mehr als bei dieser Unterscheidung gegen den Ansatz einer Differenz von „Frei-sein“ und „Freiheit-haben“. Wie kann, so fragt man sich, jemand frei sein, wenn er keine Freiheit hat? Wird mit solcher Differenzierung nicht alles auf den Kopf gestellt? Und schlimmer noch: Lässt sich ein Nachdenken über Freiheit, das sich zu der These versteigt, der Mensch sei wesentlich frei und an diesem fundamental-anthropologischen Befund könne auch die überall aufzuweisende faktische Unfreiheit in den verschiedenen Lebensbereichen und in den unterschiedlichsten Epochen nichts ändern – lässt sich ein solches Freiheitsverständnis nicht hervorragend zur Legitimation bestehender Unfreiheiten und bestehender überholter Zwänge und Abhängigkeiten verwenden? Ist nicht überhaupt und diese Kritik wurde schon häufiger vorgetragen – die Differenz zwischen dem wesenhaften Frei-sein des Menschen und seinen faktischen Freiheiten nichts anderes als ein Ausdruck schlechten bürgerlichen Gewissens, das mit dieser Differenz die Ungleichheiten in der Freiheitspraxis des sogenannten bürgerlichen Zeitalters vor sich selbst entschuldigt? Oder handelt es sich bei der Unterscheidung zwischen „Frei-sein“ und „Freiheit-haben“ um Spätfolgen idealistischer Blauäugigkeit, die sich in die Spekulationen des reinen Begriffs flüchtet, weil ihr Traum vom Reiche der Vernunft und der Freiheit in Wirklichkeit nicht Kontur gewinnen wollte? Diese Fragen sind nur allzu berechtigt, aber nicht etwa weil die Differenz zwischen „Frei-sein“ und „Freiheit-haben“, zwischen wesenhafter und faktischer Freiheit falsch wäre, sondern weil es schwer ist, diese Differenz zu begreifen. Denn zu meist machen wir keinen Unterschied zwischen Sein und Haben. Der Mensch ist, was er hat, oder: er ist so viel Freiheit als er Freiheiten hat. Diese Optik ist nicht einfach falsch, und es ist durchaus sinnvoll, politische Systeme nach dem Grad der Freiheit oder nach dem Umfang der positiven Freiheiten zu messen, die in ihnen (wie man sagt) „gewährt“ werden – so wie es sinnvoll ist, einen freien Bürger danach einzuschätzen, inwieweit er imstande ist, von dem vorgefundenen Spielraum der Denk- und Handlungsbekundungen „Gebrauch“ zu machen. Aber es ist durchaus zu fragen, ob in solchem institutionellen Gewähren von Freiheiten und in ihrem individuellen Gebrauch das menschliche Grundphänomen Freiheit sich erschöpft und ob es darin zureichend begriffen ist. Handelt es sich beim „Einräumen“ und „Gebrauchen“ von Freiheit nicht vielmehr um einen abgeleiteten Modus des Grundphänomens? Oder anders gesagt: Muss man Freiheit nicht immer schon als anthropologisches Schicksal voraussetzen, um überhaupt „Freiheiten“ einräu-

men, gewähren, gebrauchen zu können? Aber was ist dann diese vorausgesetzte Freiheit, wenn sie nicht ein positiver, gesellschaftlich konzederter und individuell ausgefüllter Spielraum, sondern dessen „Bedingung“ ist? Ist sie nur eine Denkvoraussetzung, die es erlaubt, die Tatsache zu erklären, dass der Mensch unter natürlichen und gesellschaftlichen Bedingungen auch Willens- und Handlungsfreiheiten hat, nicht nur Getriebener und Disponierter, sondern auch Bewirkender und Veranlassender ist? Als eine zur Erklärung von Handlungsmöglichkeiten notwendige Denkvoraussetzung hat vor allem die klassische Freiheitsphilosophie das Frei-sein aufgefasst und ist damit in Schwierigkeiten geraten. Indes, Freiheit als erklärende Denkvoraussetzung, als spekulative Setzung zur Erklärung von Handlungsmöglichkeiten (Kausalität aus Freiheit) fasst das Frei-sein doch nur unter einem erkenntnistheoretischen Aspekt und nicht unter der existentialen Optik, die hier als „anthropologisches Schicksal“ angesprochen wurde. Dass der Mensch als Freiheit existiert und sich nicht nur in den Möglichkeiten seines Handelns durch die Voraussetzung von Freiheit theoretisch erklärt, dieses zu begreifen, dazu bedarf es der konkretisierenden Erinnerung an die bereits angesprochene Formel von Freiheit als Verhalten zu Möglichem und der Erinnerung an einige bekannte Grundsachverhalte aus der philosophischen Anthropologie. Frei-sein als menschliche Grundverfassung (und nicht nur als theoretische Denkvoraussetzung) lässt sich anthropologisch positiv anzeigen in dem vielzitierten Mängelcharakter, in der Imperfektheit, die den Menschen im Vergleich zu nicht-menschlichen Naturgeschöpfen charakterisiert. Weil der Mensch nicht auf eine bestimmte Form des Zusammenlebens von Natur aus vorprogrammiert ist, muss er sich politisch verfassen, Staaten gründen, Zusammenleben in Institutionen sichern und so fort; weil er nicht auf ein bestimmtes Vorverständnis von Umwelt und Mitwelt festgelegt ist, muss er sprachliche Kulturen entwickeln, Lebensdeutungen und Traditionen stiften, bewahren, zerstören, neu schaffen; weil natürliche Vorsorge ihn nicht ausreichend mit Lebensmitteln (im umfassenden Sinne) versieht, muss er technisch produzieren, Tauschsysteme entwickeln, Handelswege schaffen, dem Mangel begegnen und ihn bewirtschaften; und schließlich; weil organische Reifung und Entwicklung nicht den jungen Menschen „von selbst“ zur vollendeten Lebensgestalt führen, müssen Erfahrungen, Techniken, Einstellungen, die zur kulturellen Handlungsfähigkeit erforderlich sind, in Einrichtungen der Erziehung und des Unterrichts ausdrücklich gelernt und erworben werden. Mit diesen heute nicht bestrittenen anthropologischen Grundfakten lässt sich bereits genauer fassen, was Frei-Sein als existierende Freiheit „eigentlich“ bedeutet, nämlich das Imperfektsein und die Weltoffenheit, die seltsame Bestimmung der Unbestimmtheit, die es einerseits erlaubt, in wechselnden geographischen und geschichtlichen Umwelten zu leben und zu überleben, die aber andererseits auch den Wechsel und Wandel

erzeugt. Verglichen mit der Pflanze und dem Tier ist der Mensch immer zugleich weniger und mehr – er ist weniger, sofern er für sein Existieren mehr leisten muss als die „Blume auf dem Felde“; er ist mehr, sofern er selbst die Variationen seiner Lebensgestalten betreiben kann, da er in seinem Leben nicht nur einen Plan realisiert, sondern selbst planend entwirft. *Existierende Freiheit als anthropologische Grundverfassung meint nichts anderes als die Notwendigkeit und das Vermögen des Entwurfs von Lebensformen auf eigenes Risiko.* Solches Entwerfen geschieht in mannigfachen Spielarten und Erscheinungsweisen, es geschieht in der Variation von etwa 3000 Kulturen – aber es geschieht auch in grundsätzlichen Bahnen, nämlich als Realisierung von Freiheit in technischem Produzieren, in der Verfassung des Gemeinwesens, in der Institutionalisierung der Güterverteilung, in der Schaffung von Rechtssystemen, in der Entscheidung für einen Partner, in der *Hingabe* der Freiheit an die Mächte von Schuld und Schicksal. Technik, Ökonomie, Politik, Ethik, Kult, Kunst – das alles sind praktische Bahnen der schaffenden und sich hingebenden existierenden Freiheit, sind notwendige Lebensvollzüge und Daseinsinterpretationen eines Wesens, das für seine eigene Möglichkeit in individueller und gemeinschaftlicher Weise zugleich offen und bestimmt ist. Existierende Freiheit als Praxis des Entwurfs, das heißt des Verhaltens zur Möglichkeit inmitten aller Wirklichkeit, der Selbstbestimmung auf dem Grunde anthropologischer Unbestimmtheit, solcherart *problematisch begriffene Freiheit ist nicht ein schlicht vorhandener Wert, vielmehr eine ambivalente, zerbrechliche und fragwürdige menschliche Verfassung, eine ursprüngliche Befindlichkeit.*

Aber warum ambivalent, warum fragwürdig? Die Ambivalenz des Frei-seins deutet sich bereits an in den summarisch vorgeführten Grundsachverhalten der Anthropologie. Dort tauchten die Begriffe der „Imperfektheit“ und der „Weltoffenheit“ auf. Imperfektheit als Selbsterfahrung der Freiheit ist in der Tat kein Anlass zum Pathos, sondern eher zur Bescheidenheit, denn hier ist Freiheit Ausdruck des Mangels und mangelhafter Ausstattung im Vergleich zu den reinen Naturwesen. Andererseits: „Weltoffenheit“ – also Freiheit als Selbsterfahrung in Entscheidungen, Produktionen, Vorhaben, Möglichkeiten freigesetzten Handelns – darin zeichnet sich eher die Lichtseite menschlicher Verfasstheit in Freiheit ab: die Möglichkeiten des Schöpferischen bis hin zum Prometheischen; die Chance, das Wirkliche, Vorgegebene, Vorgefundene in der Wahrnehmung und im Entwurf neuer Möglichkeiten zu überhöhen und zu überspielen. Diese Lichtseite der Freiheit ist offenbar ungetrübt, aber nur auf den ersten Blick. Denn die historischen Manifestationen unserer Kreativität aus der Not der Freiheit sind keineswegs ein einziger Königsweg sich überbietender menschlicher Vollendungen. Sie können genauso als *Leidensweg* der Erfahrung von Scheitern in Kampf und Vereinzelung gelesen werden.

Dass Freiheit als „anthropologisches Schicksal“ und als geschichtliches Sich-Verhalten zu Möglichkeiten nicht schon „an sich“ ein Wert ist, mag auf den ersten Blick das Alltagsverständnis befremden, eben weil wir gewohnt sind, Freiheit nur im Sinne des Freiheit habens zu *fordern* und nicht im Sinne des problematischen Frei-seins zu *denken*. So fällt zumeist nur die Positivität des Frei-seins auf, es sei denn, wir lebten in Zeiten revolutionärer Umbrüche, in den Krisen der Orientierungslosigkeit, in denen eine neue Zeit sich ankündigt und die alte noch nicht abgelebt ist. In solchen krisenhaften Zuständen fällt dann allerdings auf, dass Hegel phänomenologisch nicht völlig im Unrecht war, wenn er in seiner Rechtsphilosophie von der „Furie des Zerstörens“ der Freiheit sprach, die in ihrem blinden Fanatismus zertrümmere, ohne die Kraft des Aufbauens zu haben (Hegel 1820/2003§ 5, S. 50). *Freiheit enthält auch die Möglichkeit, an den Mitmenschen schuldig zu werden* und den hybriden Aufstand gegen die Götter zu erproben. Wenn indes Freiheit im Sinne des Frei-seins nicht schon ein „Wert an sich“ ist, wie wäre dann das Verhältnis zu Werten, Wertungen, Schätzungen zu bestimmen? Wir kennen zwar die geläufige Rede, dass Freiheit auch Bindung an ethische Vorstellungen bedeutet, dass wahre Freiheit von ethischer Verantwortung geprägt sei, dass man als Freiheit immer Freiheit unter dem Prinzip werthafter Ordnung verstehen müsse und so fort. In solcher Bestimmung wird Freiheit als Verhältnis zu Möglichkeiten an *ethisch* konzessionierte Möglichkeiten gebunden. Und in der Tat: Es gibt wohl keine positive Freiheitspraxis, die nicht unter normativen Einschränkungen in Sitte, Brauch, Gesetz, Konvention stünde. Aber, und diese Frage stellt sich doch heute dringender als je, ist das Verhältnis von Freiheit und Wert, Frei-sein und Normativität, zureichend bestimmt, wenn man Freiheit grundsätzlich nur im Gefolge und im Horizont von ethisch begrenzten Spielräumen sieht? Ist die Behauptung einer *ursprünglichen* und anfänglichen Gebundenheit von Freiheit an Wertdispositionen nicht eine gefährliche Verharmlosung? Gibt es eine *wesenhafte* Abhängigkeit der Freiheit von Wertungen? Ist das Frei-sein jeweils schon gezähmt und gebunden – *oder gilt das Prinzip der Freiheit als Entwurf auch für die Konstitution von Werten?* Konkreter: Schafft Freiheit nur unter Bedingungen von Werthaltungen, oder sind Werte selbst ethische Entwürfe von Freiheit? In dieser Formulierung klingt die Frage spitz und akademisch. Indes, man solle sich nicht täuschen lassen: Die Frage nach dem Bedingungsverhältnis von Freiheit und Wert, nach ihrem Fundierungszusammenhang, ist von außerordentlicher Tragweite. Das fundamentale Freiheitsverständnis der abendländischen metaphysischen Tradition, die von einer vorgegebenen, transzendenten und kosmischen Ordnung ausging, beantwortet die Frage nach dem Zusammenhang von Freiheit und Wertordnung im Sinne der *vorgängig* durch die Wertordnung verfügbaren Freiheit. Der Umgang mit Möglichkeiten, das Frei-sein im wesentlichen Sinne, war vorgeformt und rückgebunden an

ewige und ideale Wertkonstellationen. Noch bei Herder ist der Mensch nur Freigelassener der Schöpfung, um aus seinen Irrtümern die Einsicht in die Schöpfungsordnung zu gewinnen (vgl. Herder 1764-1791/1965, S. 144). Freiheit hatte nur einen abgeleiteten Wert im Hinblick auf eine Ordnung des Ganzen, in der letztlich auch schon über Freiheit, über den Sinn des Frei-seins entschieden war. Freiheit in der Bindungslosigkeit war nur *Willkür*. Auch wir gehen mit dieser Unterscheidung von Freiheit immer noch sehr vertraut und scheinbar unterscheidungssicher um. Wenn es aber richtig ist, dass diese Unterscheidung in einer metaphysischen Tradition begründet ist, die ihrerseits im Positivismus an ihr unrühmliches Ende gelangte, weil jeder Vorgriff auf eine kosmische Gesamtordnung fragwürdig geworden ist, dann könnte unsere Unterscheidungssicherheit hinsichtlich Freiheit und Willkür einen denkgeschichtlich restaurativen Zug haben, der nicht zur Kenntnis nimmt, *dass die einfache Trennung zwischen Freiheit und Willkür zwar in einer würdigen Wertungstradition steht, die jedoch der Radikalität, mit der sich uns das Freiheitsproblem aufdrängt, nicht im geringsten gerecht wird.* So wäre denn die These zu prüfen, dass Willkür möglicherweise gar keine ruinierte Form von Freiheit ist, sondern hinweist auf die Problematik des Frei-seins im Sinne des anthropologischen Schicksals, sich endlich verfassen zu müssen, ohne Aussicht, dass in der Menschengeschichte die Unruhe des Entwerfens und Verwerfens jemals ein Ende haben könnte. Die uns überraschenden, verunsichernden, Leid zufügenden Ausbrüche individueller und kollektiver Willkür geben uns mehr von der elementaren Ambivalenz des Frei-seins zu verstehen, als die ethisch disziplinierte Freiheitspraxis, die wir so schnell als „eigentliche“ Freiheit ansprechen. Wir sollten uns jedenfalls hüten, den problematischen Begriff des entwerfenden Frei-seins durch die traditionell ausgeübte sprachliche Trennung zwischen Freiheit und Willkür voreilig zu entschärfen. Diese Trennung zeigt nur dann ein Problem an, wenn man sich der metaphysischen und kosmischen Implikationen, auf denen sie beruht, bewusst bleibt und sie in Frage hält.

Die Radikalisierung des Verhältnisses von Freiheit und Wert in dem Sinne, dass Freiheit nicht *a priori* an vorweg bestehende Werte gebunden ist, sondern selbst Werte „setzt“, zumindest auch Freiheit gegenüber Wertentscheidungen reklamiert, diese geschichtliche Veränderung im Selbstverständnis lässt sich am Pluralismus-Postulat und an der Grundwertdebatte ablesen. Wert-Pluralismus ist der Ausdruck eines Wert-Relativismus, der von Anfang an die Möglichkeit absoluter Wertgeltungen bezweifelt. Das schließt nicht aus, dass jemand in persönlicher, zum Beispiel religiöser Entscheidung sich zu absoluter Wertgeltung bekennt, aber er wird diese Wertgeltung nur bei Strafe einer Bewusstseinsdiktatur allgemein verbindlich machen können für andere. Das *Pluralismus-Postulat* oder das Bekenntnis zum Pluralismus ist wesentlich der Verzicht auf eine absolute Wertfassung der Freiheit,

ist Eingeständnis des Frei-seins, und gewinnt damit eine existentielle Schärfe, sofern in jeder Wertbindung auch die Alternative steckt. So scheint der vielberufene Pluralismus weniger als eine Errungenschaft denn als Problem, mit dem Frei-sein fertig zu werden. Dem entspricht, dass die öffentliche, moralisch-politische Debatte offenbar weltweit sich der Frage nach den tragenden Grundwerten zuwendet. Die Diskussion um Grundwerte ist die Suche nach einem ethischen Minimalkonsens, der gleichsam der Pluralität divergierender und oszillierender politischer und moralischer Auffassungen einen Orientierungsrahmen für zwischenmenschliches Handeln im Verständnis des Frei-seins abgibt. Pluralismus-Postulat und Grundwertdebatte können also im Sinne der hier getroffenen Unterscheidungen als sich wechselseitig bedingende historische Folgen des erfahrenen Frei-seins verstanden werden. Wenn aber die These gilt, dass dieses Frei-sein Verfassungen erzwingt, weil es selbst keine Verfassung, sondern eine Befindlichkeit darstellt, dann ist die naive Subsumtion von Freiheit unter die Grundwerte fragwürdig, ja sogar gefährlich, weil sie das Spannungsverhältnis zwischen Frei-sein und Wertgeltung, zwischen anthropologischem Befund und ethischem Geltungsanspruch verharmlost. Freiheit als Wert kann nur die positive Freiheit, das jeweilige Freiheit-haben oder -nicht-haben meinen („jeweilig“, weil es unter natürlichen geschichtlichen und individuellen Bedingungen steht). Demgegenüber ist Freiheit als „anthropologisches Schicksal“ nicht „Wert“ oder „Unwert“, sondern Entwurf, Befindlichkeit, Ausgesetztheit, Fragwürdigsein. *Freiheit als nothafter Grund der Ethik ist selbst nicht ethisch*, ist in einem markanten Sinne „jenseits von Gut und Böse“. Diese Freiheit kann man nicht gewähren oder verweigern, man kann sie nur als mit dem Menschsein mitgesetzte *Fragwürdigkeit* erfahren. Was für uns nötig wäre, das wäre ein Verzicht auf die Konkurrenzen des naiven und pathetischen Freiheitsverständnisses und eine Besinnung auf den problematischen Begriff von Freiheit – eine nicht nur politische, sondern vor allem anthropologische Aufklärung.

Literatur

- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1820/2003. *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse*, 5. Aufl. Frankfurt a. M.
- Herder, Johann Gottfried. 1764–1791/1965. *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, 2 Bände, Bd. 1, hrsg. H. Stolpe. Berlin und Weimar.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1762/1977. *Der Gesellschaftsvertrag*, hrsg. A. Heine. Essen.

2.12 Zukunft – Eine Herausforderung für die Pädagogik

Vorbemerkung

In den nachfolgenden Überlegungen soll nicht Wissenschaft vorgetragen werden. Es ging mir vielmehr darum, mich der vorgegebenen Thematik aus eigener Erfahrung und in eigenem Nachdenken zu stellen. Darin liegt weder eine Geringschätzung von Wissenschaft, die selbstverständlich auch meine eigenen Erfahrungen prägte, noch eine Überschätzung mir möglicher Originalität. Entscheidend war indes für mich die sicherlich bestreitbare Überzeugung, es müsse gerade bei dieser Thematik mein vornehmliches Bemühen sein, in eine dialogische Denksituation zu gelangen, in der die persönliche Färbung des Gedankens gegenüber seiner wissenschaftlichen Sicherung den Vorrang haben sollte. Das ist selbstverständlich kein Freibrief zur Bereicherung vielfach vorhandener „Bekanntnisproduktionen“. Auch der innere Dialog über eine Sache hat seine Strenge in der Gegenwärtigkeit jederzeit möglicher Partner. Davon zeugt das Beispiel jedes originären philosophischen Gedankens.

Es war auch dieses Beispiel, dem ich mich in meiner pädagogischen Arbeit stets verpflichtet fühlte – wiederum in der nicht unbestrittenen Auffassung, Pädagogik könne ohne philosophisches Nachdenken weder Urteilskraft noch Selbsterkenntnis entbinden. Beides aber begründet erst eine Praxis, die man immer noch guten Gewissens als „Bildung“ bezeichnen kann, weil sie in der Tat nicht an Stand und Ausbildung, sondern an elementare Erfahrungsbereitschaft gebunden ist, die sich auszutauschen vermag. Vor diesem Überzeugungshintergrund wird es vielleicht auch verständlich, dass ich in meinen Erwägungen zur pädagogischen Zukunftsproblematik nicht eine neue Zukunft als nächste pädagogische Utopie vorstellen möchte. Solche Bemühungen sind manchmal vielleicht ehrenwert, stets aber ver-

fänglich, weil sie sich nur allzu leicht gegen die Erfahrungsbereitschaft wenden, die man so wenig wie Urteilskraft und Selbsterkenntnis delegieren kann. Sieht man darin eine normative Parteinahme für den Einzelnen, für Individualität, so will ich dem zustimmen; erscheint sie mir doch als die einzig unbedenkliche unter vielen Parteinahmen unserer Zeit.

ERSTER TEIL ZUKUNFT UND ZUKÜNFTIGKEIT

I.

Zukunft als „Herausforderung der Pädagogik“ ist kein neues Thema. Vertraut ist vielen Rousseaus Mahnung, man solle die Gegenwart eines Kindes, sein augenblickliches Glück, nicht einer Zukunft opfern, von der man nicht wisse, ob es diese je erreiche (vgl. Rousseau o. J., S. 101 (2. Buch)). An dem ursprünglichen Sinn dieser Mahnung hat sich im Kern nichts geändert, so wenig wie an dem Problem, das sich mit solcher Reklamation der Gegenwart vor ihrer Bewirtschaftung als Moment der Zukunft stellt. Denn der Eingängigkeit und Plausibilität des Rousseau'schen Diktums zum Trotz stehen der Pädagoge und die Pädagogik vor der schwierigen Aufgabe, eine tragfähige Brücke zwischen Gegenwart und Zukunft der nachwachsenden Generation zu errichten, deren Zweck darin besteht, weder die Gegenwart der Zukunft noch aber auch die Zukunft der Gegenwart zu opfern. Im Klartext der Konkretion gesprochen: Der Pädagoge ist in der zweifelhaften Lage eines doppelten Versagens; er kann vor der Gegenwart der jungen Generation ebenso versagen wie vor deren Zukunft. Die Rechnung würde ihm in jedem Falle präsentiert, entweder als Vorhaltung einer unglücklichen Kindheit und Jugend oder als Schuld an einer glücklosen Zukunft – wobei selbstverständlich das eine Glück mit dem anderen nicht zu vertauschen ist. Das aber kann nur bedeuten, der Pädagoge wäre nicht nur verantwortlich für ein bestimmtes Glück, sondern auch für das „jeweils richtige“ Glück. Man wird einräumen, wer sich als Pädagoge freiwillig und bewusst diesen mehrfachen Möglichkeiten des Scheiterns aussetzt, muss nach Standards üblicher Realistik eingeschätzt – entweder ein notorischer Optimist sein oder von einer Ahnungslosigkeit, die offenbar seine Eignung zum Geschäft der Erziehung fragwürdig erscheinen lässt. Er gewinnt jedenfalls Züge einer tragikomischen Figur, deren Tragik darin bestünde, seine missliche Lage nicht zu durchschauen, und deren Komik in dem daraus resultierenden beruflichen Idealismus läge, der sich anscheinend durch keine Erfahrung belehren lassen will.

Aber mit diesen grundsätzlichen Fragwürdigkeiten pädagogischen Handelns und Denkens zwischen Gegenwart und Zukunft noch nicht genug. Es wurde inzwischen zu einem leidvollen *topos* allgemeiner Erfahrung, dass es „die“ Zukunft

gar nicht mehr gibt, jedenfalls nicht mehr als etwas, das man in relativ bestimmter Gestalt und als absehbare „Variation der Gegenwart in Grenzen“ mit einigem Recht der Wahrscheinlichkeit antizipieren kann. Zwar finden sich so viel Zukunftsforschung und Zukunftsplanung in unserer Zeit vereinigt wie bislang seit Menschengedenken nicht, aber nicht etwa deshalb, weil die Zukunft wissbarer, sondern weil sie ungewisser geworden ist. Und sollte das nicht dem Pädagogen in seiner schon herkömmlich prekären Situation zwischen Gegenwart und „stellvertretend ergriffener“ Zukunft noch mehr verunsichern und ihm den „Mut zur Erziehung“ realistischerweise nehmen? Indes, das Gegenteil scheint – oder schien? – der Fall zu sein. Jedenfalls herrschte in jüngster Vergangenheit kein Mangel an thesenfreudigen Verlautbarungen über die richtige Zukunft und das richtige Glück in ihr. Der Verlust an Gegenwart und Vergangenheit wiederholender Zukunft zahlte sich offenbar in bemerkenswertem pädagogischen Erfindungsgeist aus. Endlich, so verbreitete sich der Eindruck, war man von „der“ Zukunft für „seine“ Zukunft befreit. Mit allerdings sehr unterschiedlichen Graden an Glaubwürdigkeit wurde versichert, der Weg zum „gelungenen Dasein“ sei frei, das „Zeitalter der Zukunft“ habe – auch pädagogisch – begonnen. Die Reizworte waren „Kritik“ und „Emanzipation“, die sich in ihr einlösen sollten. Noch ahnten nur wenige, wie die Kritik der Zwänge im Namen einer besseren Zukunft in einen Zwang zur Kritik umschlagen sollte, der die inkriminierte Gewalt bei Weitem überbieten kann. Pädagogik als erfolversprechende praktische Futurologie hatte Hochsaison. Kein Gedanke mehr an die Tragikomik, die einen Berufsstand ständig bedroht, von dem man die Lösung des Paradoxes erwartet, die Zukunft zu besorgen, ohne die Gegenwart zu opfern. Kaum ein Gedanke daran, dass man auch die Zukunft selbst verspielen kann, indem man sie von ihrer Herkunft abkoppelt oder zumindest den Konflikt zwischen Herkunft und Zukunft „auf Dauer stellt“.

Inzwischen ist eine gewisse Ernüchterung eingetreten, bei manchen Resignation, bei manchen Stille, und bei der jüngeren Generation eine abgründige Skepsis, die zwischen extremem Zukunfts nihilismus und trotziger Forderung nach Einlösung vormals geweckter Hoffnungen schwankt. Es besteht wenig Anlass, das mit der Häme des Besserwissers zu vermerken, der Zeit und Zeitgenossen die Leviten lesen möchte, um sich daran zu erbauen. Das wäre dem Ernst der Situation völlig unangemessen, in der es – gerade im Hinblick auf die Zukunftsproblematik – wahrhaftig nicht darum geht, recht zu behalten, sondern recht zu tun. Rechtes Tun aber beginnt mit der Besinnung, und zwar auch mit einer Besinnung darauf, dass der Streit um die Zukunft – man ist geneigt zu sagen: leider – nicht mehr auf gelehrte Stuben zu beschränken ist. Denn er entfaltet, und das nicht nur in der Pädagogik, seine Wirkung in das Zusammenleben hinein. Und war es vordem vielleicht nur eine merkwürdige „Auszeichnung“ des Pädagogen, sich in das tragi-

komische Paradox einer Vergegenwärtigung von Zukunft zu verstricken, von der man nicht weiß, ob sie wirklich statthat, so kann sich heute niemand mehr von der Möglichkeit freisprechen, selbst zu einem Opfer dieser Tragikomik zu werden – der Politiker nicht, der Pädagoge nicht, der junge Nachbar nicht, der einen Lebensentwurf zu entwickeln und ihm treu zu bleiben sucht. Jenes Scheiternkönnen, von dem anfänglich die Rede war, ist in der Tat nicht länger mehr ein zweifelhaftes „Berufsprivileg“ von Pädagogen, sondern gilt, im Erfahrungswiderspruch zu allen theoretischen Anstrengungen um eine griffige Zukunftsdisposition, für jeden und wohl jederzeit. Es gibt niemanden mehr, der sich persönlich oder gemeinschaftlich aus dem Risiko des Experiments einer selbstverantworteten Zukunft herausstellen könnte. Und die Hochkonjunktur der selbsternannten Propheten spricht nicht gegen diese Grundthese; sie spricht dafür. Woraus im Sinne einer ersten Anzeige zu entnehmen wäre: Die Pädagogik muss sich hüten, „prophetisch“ sein zu wollen. Denn das wäre der erste Schritt zur Enteignung der Zukunft im Namen der Zukunft. Und man wird dabei bedenken müssen, dass Prophetie in vielerlei Gewand erscheint, auch in demjenigen erschlichener wissenschaftlicher und technologischer Prognose.

II.

Aber bedeutet diese Vorsicht nicht: Lähmung? Einerseits der Hinweis auf die Un-erlässlichkeit eines Selbstexperiments mit der Zukunft, das niemandem erspart bleibt, keinem Einzelnen, keiner politischen Gemeinschaft und auch keinem grenzüberschreitenden Weltbürgertum; andererseits die in zwingenden Erfahrungen begründete Warnung vor der Unzulänglichkeit säkularer Prophetien und Prognosen – wie stimmt das zusammen? Pädagogik soll nicht prophetisch sein wollen und auch Prognosen misstrauen, die unversehens als rationale Prophetien auftreten; und sie soll eben dadurch Zukunft als Zukunft erhalten, dass sie auf deren Unabtretbarkeit und Undelegierbarkeit beharrt. Kommt das nicht einer Flucht aus der Verantwortung gleich, die nur in einer Verstärkung vielfältig gespürter Angst vor der Zukunft münden kann? Müssten sich Pädagogen nicht in solcher „Zukunfts-scheu“ vorkommen wie Menschen in Camus' Roman „Die Pest“, von denen es heißt: „Ohne Gedächtnis und ohne Hoffnung richteten sie sich in der Gegenwart ein“ (vgl. Bollnow 1965, S. 42). Indes, wenn man sagt, die Herausforderung der Zukunft für die Pädagogik bestehe, zwar nicht erst seit heute, aber heute vor allem, darin, an die Zukunft zu erinnern, so aber, dass sie wachsam bleibt gegenüber allen „vorfabrizierten“ Zukunftserinnerungen, die Delegierbarkeit und Abtretbarkeit von Zukunft suggerieren, dann wird damit weder einer „Zukunftsscheu“ das Wort geredet noch einer unverantwortlichen Selbstentlastung vor Zukunftsperspektiven. Es geht vielmehr darum, wenn ein „großes Wort“ gestattet ist, etwas über die

„Wahrheit der Zukunft“ in Erinnerung zu bringen, die in der Vielfältigkeit planerischer, prognostischer, vor allem aber scheinprophetischer und pseudovisionärer Zukunftskonzeptionen dem Vergessen anheimzufallen droht. Allerdings, die These, es sei (mit) Aufgabe der Pädagogik, an die „Wahrheit der Zukunft“ zu erinnern, bindet sich an die Pflicht näherer Erläuterung und Einlösung durch Evidenz. Anderenfalls ist sie nicht mehr wert als jener fragliche Umgang mit Zukunft, der sie aufhebt, indem er sie – mit welchen Absichten auch immer – zu „definieren“ sucht.

Zu fragen ist also: Was heißt Erinnerung an die Zukunft im Sinne der Erinnerung an ihre „Wahrheit“? Gemeinhin wird man antworten, Erinnerung an die Zukunft sei jede Weise ihrer bewussten Antizipation. Der Mensch lebe bekanntlich, indem er eine mehr oder weniger lange Wegstrecke seines Lebens hinter sich und eine zwar nicht genau angebbare, aber statistisch abschätzbare Weglänge vor sich habe. So erscheint Zukunft zunächst wie ein in Grenzen quantifizierbares Zeitfeld, auf dessen Bestellung man sich in Plänen, Projekten, Wünschen, Ideen und Idealen einstellt. Man könnte auch sagen, Zukunft werde erinnernd angenommen und vorgenommen wie ein bestimmtes Quantum an „Zeitmaterial“, von dem – der Vorstellung des „Materials“ entsprechend – geäußert wird, dass es „zur Verfügung steht“. Zukunft ist also etwas Gegebenes, Vorhandenes, Disponierbares, etwas, das man messen kann und das über chronologische Maßeinheiten mit der Vergangenheit verbunden wird. Solche Maßeinheiten der Zukunftsvermessung müssen nicht notwendig metrisch-formal sein, sie können auch nach bestimmten inhaltlichen Kriterien thematisch aufgeschlüsselt werden. Das etwa geschieht bei allen Versuchen, eine Entwicklungstypik auszumachen, nach der sich biographisches oder geschichtliches Leben in wiederkehrenden Zyklen richtet. Zukunft also als antizipierbares Zeitmaterial, das zur Verfügung steht, als prospektiv sich eröffnender Lebensraum, den man nach und nach in Besitz nimmt, indem man ihn ausstattet, der an seinem biographischen Anfang wie unendlich erscheint und der bei fortschreitendem Leben zunehmend hermetisch wird und an Möglichkeiten und Perspektiven verliert – in dieser Art ist Zukunft je schon erinnert und mannigfach praktiziert. Und auch der natürliche wie der professionelle Pädagoge wird sich in solcher antizipierenden Vorstellung zur Zukunft als sich erstreckendes Zeitfeld und disponierbares Zeitmaterial wiedererkennen. Ihm obliegt es offensichtlich, denjenigen, die noch nicht oder nur begrenzt imstande sind, sich ihre eigene Zukunft vorzustellen, in ebendiese einzuüben, ihnen allmählich deren objektive und subjektive Seite zu vermitteln, sie zum Umgang mit der Zukunft als dem Material bewussten geschichtlichen Lebens zu qualifizieren. Die Heranwachsenden, so sagt man, müssen lernen, über die Zeit zu verfügen, sie sinnvoll zu gebrauchen und ihr Leben nach langfristigen Perspektiven abzuschätzen, müssen allmählich in den Stand versetzt werden, zugunsten künftiger Ziele auf den Reiz des Augenblicks zu

verzichten. Dabei müsse – wiederum allmählich – eingesehen werden, dass über die materialiter erinnerte Zukunft nicht subjektiv-beliebig verfügt werden könne, dass diese vielmehr vorartikuliert sei durch institutionalisierte Ordnungsvorgaben ebenso wie durch angestammte und angeborene Antizipationsbedingungen, durch Voraussetzungs- und Zielkonstellationen. So eigne dem zu erlernenden Umgang mit Zukunft ein Zug sich durchsetzender Realistik hinsichtlich der Abschätzung des Bewegungsspielraums von kreativen Entwürfen und das umso mehr, je stärker die faktische Vernetzung einer Sozietät durch funktionale Binnendifferenzierung sich gestalte. Mag diese Einschränkung antizipatorischer Kreativität auch subjektiv als „Beengung“ erfahren werden, objektiv, so hat es den Anschein, bedeutet sie eine Minderung des Risikos, sich durch vorsorgende Bestellung der Zukunft im Leben zu halten. Subjektives Zukunftsrisiko verliert offenbar in dem Maße an Bedrohlichkeit, in dem es gelingt, das Zeitmaterial der Zukunft objektiv unter Kontrolle zu bringen, das heißt aus der „offenen“ Zukunft eine „bestimmte“ zu machen.

Überblickt man die hier knapp umrissene Erinnerung an die Zukunft, wie sie im alltäglichen Vorstellen und Wirken präsent ist, so kommt man nicht umhin, ihre anthropologische Zweckmäßigkeit anzuerkennen. Zukunft ist auch Zeitmaterial menschlichen Sich-Vorwegnehmens und Handelns in der Absicht lebensichernder Besorgung. Und man müsste es der Pädagogik verübeln, wollte sie sich den notwendigen Anforderungen verweigern, die ihr aus der repräsentativen Vergegenständlichung einer Zukunft als Feld künftigen Lebens für die nachwachsende Generation auferlegt sind. Indes, die Problematik einer pädagogischen Erinnerung an die „Wahrheit“ der Zukunft liegt jedoch gar nicht auf der Ebene pragmatisch notwendiger Erinnerung an das Zeitfeld der Zukunft und seine zweckmäßige Gestaltung. Die eigentliche Problematik besteht darin, und das knüpft an die kritischen Untertöne der Einleitung an, dass die als Zeitfeld pragmatisch vergegenständlichte Zukunft zum dominierenden Muster des Zukunftsverstehens überhaupt gemacht wird. Wie ist das gemeint? Es ist gemeint als Hinweis auf die Gefahr eines zukunfts technologischen Dogmatismus, der den Umgang mit Zukunft nur als Problem ihres richtigen Bewerkstelligen und Besorgens erscheinen lässt und der die elementare Erfahrung der „Zukünftigkeit“ ins Vorrationale abdrängt. Denn die „Wahrheit“ der Zukunft, an die Pädagogik – über ihre Beteiligung an pragmatischer Disposition vergegenständlichter Zukunft hinausgehend – erinnern sollte, ist nichts anderes als die Reklamation der Einsicht in die wesenhafte Zukünftigkeit menschlichen Lebens, die in keiner Materialisierung der Zukunft aufgehoben werden kann. Einsicht in die elementare Erfahrung der Zukünftigkeit als Gegenzug zur Dogmatisierung pragmatisch notwendiger Muster der Zukunftsplanung? Hier drängen sich spontan Fragen der Skepsis auf. Was könnte denn diese „Zukünftigkeit“ bedeuten, an die pädagogisches Tun und Denken sich (und andere) erinnern

sollte, gleichsam inmitten und unterhalb aller Projekte, Planungen, Erwartungen und Verheißungen? Inwiefern wäre als Zukünftigkeit erinnerte Zukunft eine „Herausforderung“? Werden da nicht unter der Flagge großspuriger Begrifflichkeit „offene Türen“ eingerannt? Schließlich weiß doch jedermann (und damit auch der Pädagoge), dass Zukünftigkeit anthropologisch immer schon vorausgesetzt ist, wenn man sich irgendwie pragmatisch und damit notwendig zur Zukunft verhält. Muss man solches Wissen als „Einsicht“ ausdrücklich fordern? Oder spreizt sich in solcher Forderung nicht das Selbstverständliche zum bald entlarvten Schein-Geheimnis? Und: Wie „erscheint“ denn Zukunft als „Erfahrung der Zukünftigkeit“, wenn nicht im vorsorgenden Umgang mit dem „Zeitmaterial“ der Zukunft? Gibt es Zukunft überhaupt anders als im ausgreifenden Vorstellen von Zukünftigem, von antizipierter Geschichte, die sich noch nicht ereignet hat, die sich aber in einer zielgeregelten Weise ereignen soll? Noch einmal: Kann die Rede von der „Zukünftigkeit“ mehr meinen als den schlicht selbstverständlichen Tatbestand, dass der Mensch „zukunfts offen“ lebt, davon weiß und danach handelt?

III.

In der Tat: Zukünftigkeit meint mehr und anderes als den anthropologischen Befund formaler Zukunfts Offenheit, als die reine Bedingung der Möglichkeit prospektiven Denkens und Handelns. Erinnerung an Zukünftigkeit im hier verstandenen Sinne bedeutet den Hinweis auf ein vielfach verdrängtes „existentielles Skandalon“, auf das Skandalon nämlich, dass jeder um seine Zukunft weiß, aber niemand seine Zukunft kennt. Jedenfalls dann nicht, wenn es um die Kenntnis ihrer „Totalität“ geht. Nie ist „die Zukunft“, wie sie gern gedacht wird, nur ein gleichgültiges Zeitfeld, in das man geflissentlich und ohne grundsätzlichen Widerspruch seine Lebensmarkierungen für künftige Wanderungen einträgt. Niemals ist sie nur eine Projektionswand, auf der sich der Mensch im Zeitmodus des Futurum abbildet, und sie ist auch kein weißes Papier, kein unbelichteter Film, die mit bereitwilliger Neutralität aufnehmen, was sich ihnen als Wunsch einzeichnet. Vielmehr gibt sich Zukunft immer wieder anders zu erkennen, als der Mensch – der Einzelne, die Gemeinschaft – sich in ihr wiederzuerkennen wünscht. Daher kann man sagen: elementare Erfahrung der Zukünftigkeit rechnet auch mit der Unberechenbarkeit der Zukunft. Sie rechnet mit der eigenen Sinnmächtigkeit der Zukunft, mit ihrem Janusgesicht, das etwas auch anders enden lassen kann, als es begonnen hat. Aber worin bestünde, weniger mythologisch und phänomenal evidenter gefasst, die eigentümliche „Sinnmächtigkeit“ der Zukunft? Sie bestünde in deren Undurchsichtigkeit und Ambivalenz, die den Menschen einerseits zwingen, auf die Herausforderung seiner Zukunft, die er nicht kennt, in Lebensentwürfen zu antworten, und die ihn andererseits – als Individuum und sozialen Verbund – mit

dem Risiko des Scheiternkönnens belasten. Es ist eine seltsam unentschiedene und oft quälend empfundene Gleichzeitigkeit von Erfüllung und Verweigerung, von Gewissheit und Ungewissheit, von Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit, mit der Zukunft in Lebensentwürfe hineinsteht und den Anspruch auf subjektives Recht an bestimmter Zukunft bedrängt. Man muss nicht lange nach Beispielen suchen, um sich die Ambivalenzstruktur der Zukünftigkeit, ihre unabsehbare Mischung von Gewissheit und Ungewissheit, vor Augen zu führen. Jeder findet in seiner Biographie folgenreiche Ereignisse des Gelingens und Misslingens von Entwürfen und darunter auch solche, die nicht im Nachhinein als vermeidbare Berechnungsfehler identifiziert werden können. Und nur eine dogmatische Vergötzung kausal analytischer Rationalität, die im Übrigen ihren faktischen Wert einschränkt, könnte auf den Gedanken kommen, die Unberechenbarkeit der Zukunft in ihrer biographischen und geschichtlichen Ganzheit sei lediglich auf einen historisch bedingten Mangel an Methodologie zurückzuführen, und es werde die Zeit kommen, in der das Skandalon elementarer Erfahrung zwiespältiger Zukünftigkeit beseitigt sei, in der man um seine Zukunft nicht nur wisse, sondern sie auch kennen könne. So begreiflich der Wunsch ist, der grundsätzlichen Unberechenbarkeit der Zukunft zu entkommen und ihre Ambivalenz durch Gewissheit zu ersetzen, so unbestreitbar ist die Tatsache, dass ebendiese Versuche in ihrer interpretatorischen Vielfalt und Widersprüchlichkeit die Uneinlösbarkeit dieses Wunsches bezeugen. Das gilt jedenfalls dann, wenn der Mensch, und er allein, zum Autor seiner Zukunft wird. Denn seine Entwürfe können immer nur endlich sein. Er vermag in ihnen nicht die Gesamtheit seiner Biographie, der Geschichte, der Zeit überhaupt vor sich zu bringen. Oder anders gesagt: Es gibt keine menschliche Vorsehung, sondern nur eine menschliche Vorsicht und Voraussicht, ein begrenztes und partikulares Abschätzen und Einschätzen von Zukünftigem ohne absolute Maßstäbe und Sicherheitsgarantien. Das trifft vor allem zu in einer Zeit, in der universalhistorische Gewissheiten über Sinn und Verlauf der Geschichte sich kein allgemeines Ansehen mehr zu verschaffen vermögen, seien es Gewissheiten der spekulativen Philosophie Hegels, der materialistisch interpretierten historischen Praxis im Sinne von Marx oder der Entwicklungs- und Progressionstypologien nach Maßgabe eines (human) biologisch orientierten Pragmatismus, wie er sich etwa bei Dewey findet. Gerade gegenüber diesen Bemühungen, Geschichte und mit ihr Zukunft zu „stellen“, hat diese sich letztlich verweigert und sich in ihrer Unberechenbarkeit in Erinnerung gebracht. Zukunft ist nicht mehr (jedenfalls vom Menschen aus) als ganze zu antizipieren, so wenig Vergangenheit als ganze zu erinnern ist.

Aber, um noch einmal diese brennende Frage zu stellen, gibt denn Wissenschaft mit ihrer methodisch kontrollierten Rationalität nicht doch ein Mittel an die Hand, wenigstens in mittelfristigen Perspektiven der existentiellen Unberechen-

barkeit der Zukunft beizukommen? Bedeutet nicht ihre Installierung als „Produktivkraft des Lebens“ sinnvolle Aussicht auf sich steigernde Zukunftsgewissheit? Indes, diese Erwartung könnte sich nur dann erfüllen, wenn erstens Wissenschaft sich selbst in ihrem Fortgang antizipieren könnte und wenn zweitens grundsätzlich davon auszugehen wäre, dass das Spektrum wissenschaftlicher Methoden und Disziplinen der Ganzheit künftig gelebten Lebens adäquat sein könnte. Beide Voraussetzungen indes sind fraglich. Wissenschaft kann ihre eigenen Entwicklungen (man denke nur an wissenschaftshistorische Untersuchungen zum „Paradigmenwechsel“) und Ergebnisse nicht voraussehen und vorwegnehmen. Könnte sie es, so wäre sie im Grunde gar nicht erforderlich oder sie müsste sich in irgendeiner Weise vollendet haben. Wissenschaft ist aber selbst endlich-offener Prozess, dem die Ungewissheitsmomente menschlicher Zukünftigkeit nur allzu deutlich anhaften. Leben mit und durch das Instrumentarium positiver Wissenschaft bedeutet demnach keine grundsätzlich zunehmende Versicherung gegen die Ambivalenz der Zukünftigkeit. Im Gegenteil, moderne und mithin „arbeitende“, pragmatisch abgezielte Wissenschaft ist geradezu ein Ausdruck und Antwortversuch, auf die insgesamt unsichere Experimentsituation eines Daseins, das sich planerisch in seiner Zukünftigkeit nicht völlig einholen kann. Wissenschaft ist Indikator radikal erfahrener Zukünftigkeit; sie wird aber überfordert im Verlangen, ihren eigenen Ursprung und sich selbst in einem universalen Wissen, das mit der Vorsehung konkurrieren könnte, aufzuheben. Selbstverständlich sagt das nichts gegen die Möglichkeit und Notwendigkeit, planbare Teilphänomene im Lebenskontext durch wissenschaftliche Prognostik und ihr folgende Technologie abzustützen. Nur können Prognosen immer nur eine begrenzte Zuständigkeit haben innerhalb von sehr viel weiter reichenden, letztlich nicht absehbaren und gleichwohl zu verantwortenden Lebensentwürfen. Damit ist auch schon etwas zur zweiten Voraussetzung der Auflösung von Zukunftsambivalenzen durch Wissenschaft gesagt, nämlich zur Frage der Adäquatheit von Wissenschaft und Lebenszusammenhang. Der Aspektcharakter wissenschaftlicher Thematisierung von Phänomenen bringt es mit sich, dass man nicht von einer vorgängigen Angemessenheit (oder nachgängigen Anmessbarkeit) von Wissenschaft und praktischem Lebenszusammenhang ausgehen kann. Die einzelnen wissenschaftlichen Aspekte lassen sich nicht zur Gesamteinschätzung eines Lebens addieren. Es bleibt immer ein unverrechenbarer und gleichwohl wesentlicher „Erfahrungsrest“. Und man muss etwa H. Lübke beipflichten, wenn er in zurückhaltender Abschätzung wissenschaftlicher Planungspraxis feststellt, der Mensch bleibe „in der Totalität seiner Subjektivität außerhalb der Planungsansätze“ (Lübke 1966, S. 208). Die Frage ist aber, wie man mit dieser Erkenntnis umgeht; ob man sich für das, was nicht in die „Planungsansätze“ fällt, ein pseudowissenschaftliches „Menschenmuster“ erfindet, um ein Wort Th. Litts

aufzunehmen (Litt 1964, S. 54 f.), oder ob man sich ein geschichtliches „Endziel“ unter Konsenszwang verschreibt oder ob man, der Wahrheit eingesehener Zukünftigkeit entsprechend, die unvertretbare Herausforderung zum je-eigenen Lebensentwurf annimmt und dazu pädagogisch freisetzt. Wenn Wissenschaft in Sachen des Menschen jeweils nur zur aspekthaften Selbstkenntnis, nicht aber bis zur Selbsterkenntnis eines Lebenszusammenhanges in seiner Komplexität führt, dann gibt es kein wissenschaftlich durchformulierbares, kein Selbstverpflichtung aufhebendes und risikofreies Selbstbild des Menschen. Oder anders gesagt: der Mensch kann sich im gelebten Gesamtzusammenhang seiner Zukunftsverweisenheiten nicht restlos wissenschaftlich planen, und zwar deshalb nicht, weil er als Subjekt und Gegenstand von Wissenschaft immer nur in der Form abstrakter Allgemeinheit – als Tatsachenmensch und Menschentatsache – vorkommt, der die Vielfältigkeit wirklichen Lebens nicht entspricht. Es muss allerdings heute eingeräumt werden, dass es nicht mehr in den Bereich technischer Zukunftsromantik gehört, sich eine Reproduktion von Menschen vorzustellen, die nach allgemeinen und opportunen Mustern Lebewesen produziert, die zwar noch Menschenantlitz tragen, von denen man aber nicht mehr wusste, ob sie sich noch als Menschen erfahren, wenn Menschsein geknüpft ist an die Undelegierbarkeit je-eigener Lebensentwürfe in der Ambivalenz ihrer Zukünftigkeit. Technisch vorstellbar ist bereits eine Situation (wenn die Diskussionen nicht trügen), in der der Mensch in der „Totalität seiner Subjektivität“ nicht mehr „außerhalb der Planungsansätze“ stünde. Dann wäre es jedoch auch nicht mehr sinnvoll, von der „Totalität der Subjektivität“, also von Individualität und Identität zu sprechen, denn beide hätten endgültig abgedankt zugunsten einer funktionierenden Einheitsexistenz, die nicht mehr schuldig oder unschuldig, sondern nur noch funktionstüchtig oder fehlerhaft sein könnte. Der Mensch, wie wir ihn in uns und in unserer Geschichte (noch) kennen, müsste vor sich selbst abtreten, um – im Namen welcher „Herrschenden“, zugunsten welchen „Systems“? – ein reibungsloses Leben zu verbringen, in dem auch die Sinnfrage kein Störfaktor mehr wäre, weil sie sich gar nicht mehr stellte. Dann gäbe es auch keine Zukünftigkeit mehr; es herrschte die Monotonie des automatisierten Progresses oder der zukunftsreichen Repetition. Die Materialisierung zukünftiger Zeit hätte endgültig über die für uns elementare Erfahrung der Zukünftigkeit obsiegt.

Könnte man nun den Vorgriff auf solche Entwicklungen noch in den Bereich humantechnologischer Spekulation verweisen, gegen die sich Wissenschaft im Hinweis auf ihre Voraussetzungen und Grenzen selbst wehrt, so gibt es doch auch weniger spektakuläre Tendenzen, den Menschen vom Skandalon ungewisser Zukunftsgewissheit „befreien“ zu wollen. Hier wäre vor allem zu denken an eine überwertige Politisierung der Zukunft, an ihre Bürokratisierung und Industria-

lisierung, aber auch an ihre durchgängige Pädagogisierung. Alle diese Tendenzen kämen darin überein, die Totalität des Individuums nicht mehr „außerhalb der Planungsansätze“ zu belassen und Planungen nur in subsidiärer Beziehung zu menschlicher Zukünftigkeit zu sehen, sondern die Differenz zwischen Planung und Entwurf (zwischen disponierbarem Rollensubjekt und Individuum) zugunsten universaler Planungs rationalität aufzuheben. In der Bahn überwertiger Politisierung bedeutet das: Politische Programmatik als Ideologie tritt gleichsam an die Stelle der Vorsehung, hüllt sich in deren Anspruch und wird unbeugsam. Es ist bekannt, wie unheilvoll unter dem Vorzeichen künftigen Heils diese Tendenz zur orthodoxen Politisierung aller Lebensverhältnisse werden kann. – Die Tendenz zur Bürokratisierung der Zukunft schließt sich häufig eng an die universale Politisierung an. Hier geht es darum, Zukunft systematisch zu verwalten und unter dem Schein der Risikominderung kontroverse Lebensentwürfe so zu kanalisieren, dass sie zu subsumierbaren Fällen von Regeln werden, von Regeln, die ihrerseits den Status von Selbstzwecken gewinnen und denjenigen von Dienlichkeiten verlieren. – Die Tendenz zur Industrialisierung der Zukunft verrät ihre anscheinend befreiende Intention durch das, was man eine prospektive Bewirtschaftung der individuellen Bedürfnisse nennen könnte. Problematisch ist dabei nicht, dass überhaupt auf die historische Entwicklung von „Bedürfnislagen“ vorgeblickt wird, problematisch ist vielmehr eine mitlaufende Suggestion der „richtigen“ Bedürftigkeit, die keine Qual der Wahl mehr aufkommen lässt und die schließlich die Urteilstkraft an den Trend verrät. – Schließlich die Tendenz zur Aufhebung von Zukunftsungewissheit durch falsch verstandene Pädagogisierung: Sie vollstreckt sich in der Absicht, mit pädagogischen Mitteln Menschenbilder zu verwirklichen, oder, was weniger einer Verplanung als einem Übergehen von Individualität gleichkommt, durch eine Reduzierung von Existenz zum Träger objektiver Qualifikationen, deren persönlicher Zusammenhang (und individuelle Zukunftsbedeutung) gleichgültig ist. Das Motto wäre: Der Mensch ist, wozu er taugt, und sein Glück besteht in der „Passung“.

Erfahrene Zukünftigkeit und planerisch vergegenständlichte Zukunft – auf die Einsicht in diese Spannung und Polarisierung laufen die ersten Überlegungen zur Zukunft als Herausforderung der Pädagogik hinaus. Auf der einen Seite das Wissen um eine höchst eigene Zukunft, die man in ihrer Totalität nicht kennt, die außerhalb der „Planungsansätze“ eines Lebens bleibt; auf der anderen Seite die massierten Bestrebungen, das Niemandsland der Zukunft zu besetzen und ihm seine Vieldeutigkeit zu nehmen, die Gelingen und Scheitern von Entwürfen bedeutet. Entwurf gegen Planung, Unbestimmtheit gegen Bestimmung, vermutende Ahnung gegen prognostisches Wissen, Zukünftigkeit gegen Futurologie, durchlebte Geschichtlichkeit gegen disponierte Historie, unverfügbare Zeitlichkeit gegen verfügbare Zeit – kein Zweifel: wenn in solchen Gegenstellungen sich die eigentliche

Herausforderung der Zukunft markiert, dann kann sich auch die Pädagogik nicht einfach auf eine Seite schlagen. Sie wird allerdings umso mehr und nachdrücklicher Zukünftigkeit gegen alle Ambitionen perfekter Zukunftsplanung verteidigen müssen, je stärker diese dazu tendieren, ihre Herkunft aus ungewisser Zukunftsgewissheit zu vertuschen. Das aber nicht nur, um absehbare Enttäuschungen zu vermeiden, sondern deshalb, weil nichts weniger als die eigentümliche Würde des Menschen, seine Selbstverantwortlichkeit auf dem Spiel steht, wenn man ihm – aus welchen Gründen und mit welchen Mitteln auch immer – seine Zukunft „abnimmt“. Die Versuchung, sich seiner Zukunft im Sinne offener Zukünftigkeit zu entledigen, mag so groß und verständlich sein wie die Bereitschaft, diesem Wunsch durch organisierte Daseinsfürsorge zu entsprechen: einlösbar ist beides nicht. Zukunft bleibt unterhalb ihrer Organisation als Zeitmaterial nicht vertretbare persönliche Chance und Wagnis. Das aber ist offenbar keine neue Erfahrung, heißt es doch im Römerbrief: „Denn wir sind gerettet, doch in der Hoffnung. Hoffnung aber, die man schon erfüllt sieht, ist keine Hoffnung“ (Röm 8, 25).

ZWEITER TEIL

ZUKÜNFTIGKEIT IN BITTE UND VERSPRECHEN

I.

In ihrem Grundtenor laufen die anfänglichen Überlegungen zur Zukunft als Herausforderung der Pädagogik in dieser Zeit auf die These hinaus, es gelte, die Zukünftigkeit des Menschen wiederzuentdecken. Zukünftigkeit indes bestünde in der elementaren Erfahrung der ungewissen Gewissheit menschlichen Lebens, das zwar um seine Zukunft weiß, sie aber in der Ganzheit ihres Geschicks nicht kennt. Zukünftigkeit, so wurde dargelegt, kann nicht aufgelöst werden in einzelne Planungsansätze oder in deren Kombination. Es gebe keine Versicherung, auch nicht durch Wissenschaft, gegen die Mehr- und Vieldeutigkeit der Zukunft, und nichts spreche in dieser Hinsicht eine deutlichere Sprache als die gesteigerten Bemühungen, Zukunft „objektiv“ in den Griff zu bekommen. Solche Bemühungen sind nicht unsinnig, sie sind sogar notwendig. Sie werden jedoch bedenklich, weil enttäuschend und falsch, wenn sie – bewusst oder unbewusst – den Eindruck erwecken, Zukunft sei nur ein rational disponierbares Zeitmaterial, das als Gegenstand entwickelter Rationalität mit zunehmender Übersichtlichkeit auch die letzte Ungewissheit verliere. Wenn aber Pädagogik sich nicht nur auf jene Aspekte des Zukünftigen zu beziehen hat, die begrenzten planerischen Zugriffen zugänglich sind, wenn sie nicht nur für bestimmte Strukturen sich abzeichnender Zukunft „qualifizieren“, sondern ambivalenter Zukünftigkeit Raum geben, ja diesen gleichsam gegen seine entfremdende Überformung durch falsche Propheten und fragliche

Menschenfreunde verteidigen soll – führt sie sich dann nicht selbst in die Sackgasse der Handlungsunfähigkeit? Muss Pädagogik nicht ihrerseits vor dem existentiellen Skandalon ungewisser Zukunftsgewissheit existierenden Lebens kapitulieren, also vor jener elementaren Zukünftigkeit, die sie zu erinnern sich gedrängt fühlt? Oder konkreter: Wie ist es um die Möglichkeit bestellt, pädagogisch auf jene daseinsmäßige Offenheit der Zukunft zu „reagieren“, die nach eigener Einsicht uneinholbar und insofern immer zugleich Geschick und Chance ist? Müsste man nicht, in der Absicht, einer Verdammung zu pädagogischer Untätigkeit zu entgehen, die Erfahrungsambivalenz des Zukünftigen am Ende doch in Planungsperspektiven auflösen? Es wäre jedoch voreilig, diese Frage – in gewisser Weise resignierend – zu bejahen. Die Alternative zwischen gegenständlicher Zukunftsplanung oder pädagogischer Zukunftsahnung ist zu einfach. Sie unterschlägt im Übrigen auch Erfahrungen des pädagogischen Denkens, wie sie etwa in Herbarts „Allgemeiner Pädagogik“ niedergelegt sind. Dort wird bekanntlich von der erzieherischen Zukunftseinstellung gefordert, sie müsse zwischen den „notwendigen“ und den „bloß möglichen“ Zwecken unterscheiden (vgl. Herbart 1960, S. 32 f.). Und von den möglichen Zwecken, die den objektiven Sachaspekt der Zukunft betreffen, wird gesagt, sie könnten gar nicht antizipiert werden (sie seien lediglich Zwecke, „die wir überall vorher nicht wissen können“, ebd.). Die Konsequenz, die Herbart daraus zieht, ist aber nicht Resignation, sondern die Entwicklung jener pädagogischen Aufgabenstellung, die als Entbindung einer „Vielseitigkeit des Interesses“ Geschichte gemacht hat. Im Verbund mit der „Charakterstärke der Sittlichkeit“, der inneren und notwendigen Form des Willens, gewährleisten für Herbart Interessenvielfalt und sittliche Bildung eine Disposition der Zukünftigkeit, die Zukunft zwar vorordnet, jedoch nicht anordnet (Herbarts Lösung der Zukunftsproblematik kann nicht Maßstab, wohl aber Beispiel sein. Beispiel vor allem im Aufweis, dass eine Pädagogik, die das Spannungsverhältnis zwischen erfahrener Zukünftigkeit und vorgestellter Zukunft in ihr Selbstverständnis aufnimmt (in einer Schärfe allerdings, die für Herbart noch unbekannt war), nicht zwangsläufig handlungsunfähig werden muss. Vor allem muss und darf sie nicht denkunfähig werden, auch darin ist Herbart beispielhaft. – Daher, und das wird jetzt zur entscheidenden Frage, woran könnte eine Pädagogik anknüpfen, die einerseits die Erfahrung der Zukünftigkeit in ihrer ambivalenten Offenheit nicht überspringen möchte (oder kann) und die andererseits nicht das Fazit eigener Tatenlosigkeit ziehen will? Gibt es Phänomene, in denen sich Zukunft – vielleicht unauffälliger als in großen Konzeptionen – anmeldet und deren pädagogische Beachtung der Erinnerung an Zukünftigkeit einen positiven Sinn gibt, ohne dass dadurch die je-eigene Zukunft aufgeopfert oder versteckt wäre? Wurde vielleicht unter dem Eindruck großvolumiger Zukunftsprojektionen und -diskussionen einiges übersehen,

dass Zukunft sehr viel unmittelbarer erschließt als ihre hochgetriebene Reflexion? Und läge darin möglicherweise eine Orientierung pädagogischen Handelns, die weniger zielrational, aber gleichwohl weitreichender wäre als alle Bemühungen um eine effiziente Zukunftsversorgung?

II.

Diese Fragen zielen auf einfache Grundphänomene menschlichen und zwischenmenschlichen Lebens, in denen Zukunft unmittelbar präsent und Zukünftigkeit noch nicht durch bestimmte Zukunftsvorstellungen überlagert ist. In ihnen müsste eine ursprüngliche Solidarität endlichen Menschentums zum Ausdruck kommen angesichts gemeinsam erfahrener Zukünftigkeit, der auch und vor allem die Pädagogik nicht ausweichen dürfte. Aber wo wäre Zukunft elementar und in ihrer Offenheit unmittelbar gegenwärtig? Blickt man einmal auf zwischenmenschliche Bezüge des alltäglichen Umgangs miteinander vertrauter Menschen, so zeigen sich diese, zumeist wenig offensichtlich, weil mit einer gewissen Selbstverständlichkeit, getragen von einer Verlässlichkeit, deren zukunftsweisender Sinn zumindest im Nachdenken offenkundig wird. Das Kind etwa, das sich auf seine Mutter verlässt, erschließt sich in solchem Verlassen seine eigene Zukünftigkeit, und zwar selbst dann, wenn es um seine Zukunft noch gar nicht weiß. Jedoch, nicht nur die Beziehungen zwischen Mutter, Eltern und Kind, gründen in elementar gesuchter Verlässlichkeit. Diese ist vielmehr auch lebens- und überlebensnotwendige Grunderwartung eines sinnhaften Umgangs von Erwachsenen miteinander, wenn diese auch, anders als Kinder, ihre eigenen, teilweise in Skepsis mündenden Erfahrungen mit den Grenzen menschlicher Verlässlichkeit machen müssen. Aber selbst erfahrungsbedingte Skepsis wird nicht umhin können, den positiven Sinn der Verlässlichkeit in mitmenschlicher Zukunftsorientierung zu unterstreichen. Gerade die Enttäuschung lässt den eigentümlichen Sinn der Verlässlichkeit offenkundig werden in ihrer zukunftsweisenden Bedeutung. Doch was ist diese elementare Verlässlichkeit? Worin zeigt sie sich? Wodurch ist sie immer auch bedroht? Solche Fragen fordern zu einer eingehenderen Analyse heraus. Nimmt man Verlässlichkeit – übrigens auch sich selbst gegenüber, nämlich in der Praxis des Gewissens – als umfassenderes Phänomen, das durch Zuordnung von phänomenalen Verweisungen erhellt werden kann, so zeigt sich als eine ihrer Manifestationen das Versprechen. Versprechen, aufgefasst als eine Erscheinung und Probe der Verlässlichkeit, ist ohne Zweifel eine wesentliche Grundform zwischenmenschlicher Begegnung, in der Zukunft mehr oder weniger deutlich anwesend ist. Was jemand (jetzt) verspricht, das sollte er auch (später) halten. Aber damit ist das Eigentümliche des Versprechens noch unzureichend gekennzeichnet. Auch ein Vertrag wäre etwas, an das man sich in Zukunft halten muss. Und dennoch ist ein Vertrag nicht

dasselbe wie ein Versprechen. Man könnte vielleicht sagen: Verträge sind Versprechen in der Rechtsform. Sie sind objektiv und einklagbar. Ein Versprechen jedoch im elementaren und außerrechtlichen Sinne lässt sich nicht einklagen. Es ist ganz an den Menschen gebunden, der mit dem Bruch eines Versprechens seine Verlässlichkeit „als Mensch“ ins Zwielficht setzt, und keine Konventionalstrafe kann hier Schäden ausgleichen. So lässt sich also Versprechen nicht unter Vertrag nehmen. Wer verspricht, steht im Wort, so aber, dass er mit dem Wort identisch ist und mit dem (willentlichen) Wortbruch für den anderen seine Identität verändert oder verliert. Daraus wird auch deutlich: Zwar verspricht man im ausdrücklich gegebenen Versprechen „etwas“ – ein Verhalten, eine Handlung, eine Sache –, aber unterhalb dieses Inhaltsaspekts verspricht man immer sich selbst. Das Eigentümliche des Versprechens liegt also in der unabdingbaren Selbsthaftigkeit desjenigen, der im Versprechensgegenstand sich selbst verspricht. Und im Zuge einer anfänglichen analytischen Beschreibung des Versprechens als elementarer Einlösung der Zukünftigkeit ist noch hinzuzufügen: Versprechen müssen nicht ausdrücklich gegeben werden (auch dieser Grundzug unterscheidet das Versprechen vom Vertrag). Versprechen kann auch ein Blick, eine Geste, ein Händedruck und sogar ein bestimmtes Schweigen sein. Oft ist es gerade dieses vorthematische Versprechen, dem im Verhältnis zwischen den Heranwachsenden und Erwachsenen eine besondere Bedeutung zukommt, denn nicht zuletzt in seiner Sphäre entscheiden sich grundlegende Einstellungen zu Zukunft und Zukünftigkeit, also das, was man als positive oder negative „Zukunftsgestimmtheit“ bezeichnen könnte. – Schon diese Grobskizze des Versprechens lässt im Aufweis einiger seiner Grundzüge die Bedeutung erkennen, die der zwischenmenschlichen Versprechenspraxis für den Umgang mit Zukünftigkeit zukommt. Versprechen ist eine Grundweise des Zukunftsentwurfs, und zwar eine solche, in der der Versprechende unausweichlich involviert ist – ebenso wie derjenige, dem versprochen wird. Zukunft ist in jedem Versprechen unmittelbar präsent, aber nicht nur als ein bestimmtes Thema, als konkrete Zusage, die einzulösen ist, sondern auch und vor allem als nicht überschaubare Offenheit, die über bestimmte Zusagen hinaus menschlicher Verlässlichkeit grundsätzlich bedarf. Im Hinblick darauf kommt jedem einzelnen Versprechen jeweils eine symbolische Bedeutung zu. Versprechend verhält sich der Mensch zur Zukunft, so aber – und das ist ein weiterer Unterschied zum Vertrag –, dass er die volle Schwierigkeit seines Einstehens für sein Versprochensein im Versprechen nie ganz abzuschätzen vermag. Versprechen lässt sich also nicht unter Vertrag nehmen, aber nicht deshalb, weil Versprechen im Grunde nicht wichtig sind, sondern weil sie einen existentiellen Ausdruck der ungewissen Gewissheit der Zukunft darstellen, der man nur mit Treue, nicht aber mit Sanktionen entsprechen kann.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die gegenwärtige Tendenz der Angst vor dem Versprechen und zur Flucht in den Vertrag, also jene Erscheinung, die als „Verrechtlichung“ vielfach beklagt wird, so ist sie einerseits nicht unverständlich angesichts des „Sicherheitsrisikos“, das elementares Versprechen für den Einzelnen bedeutet. Andererseits tritt dadurch gerade jene eigentümliche personale Qualität zurück, auf die man im Versprechen baut. Und das bleibt nicht ohne Folge für den Herausforderungscharakter der Zukunft. Denn diese erscheint in der Tat nicht mehr als Feld persönlicher Bewährung und individueller Bewahrheitung, sondern als Gegenstand vertraglicher Sicherungen allein, während Versagen nicht länger als persönliche Schuld, sondern als verhandelbarer Rechtsbruch sich darstellt. Selbstverständlich ist dies kein Zweifel an der Notwendigkeit, zukünftiges Verhalten auch rechtlich zu sichern. Wohl aber geht es darum, aufzuweisen, wie in der um sich greifenden Tendenz zur Verrechtlichung des Versprechens, im Versuch, persönliches Versprechen in positives Recht aufzulösen, auf der Strecke bleibt, was eigentlich gesichert werden soll: die eigentümliche Selbstoffenheit eines Lebens, das sich in der unveräußerlichen Sittlichkeit eines Versprechens rechtlich unerreichbar bindet und wesenhaft riskiert. So ist im Versprechen die Zukunft anders gegenwärtig als im Vertrag. Um einen aus der Existenzphilosophie bekannten Ausdruck zu verwenden: In jedem Versprechen „wählen“ sich Menschen ihre Zukunft, miteinander und für sich, aber jede dieser Wahlen weiß auch, wenn sie nicht nur *ad hoc* erfolgt, dass sie in der Ambivalenz der Zukünftigkeit schuldig werden kann und dass im Entstehen für Schuld oder Gelingen andere Rechnungen aufgetan werden als in den Bilanzen von Erfolg und Misserfolg. Das nicht ausschließbare Versagen in der Versprechensschuld wiegt schwer, aber es kann auch menschlich verbindend sein, wenn es nicht in der Gedankenlosigkeit und Feigheit des Willens gründet, sondern schicksalhaften Lebenskonstellationen entspringt, gegen welche die Selbsttreue machtlos ist. Darin wird wiederum deutlich, wie anders Menschen im Versprechen solidarisch miteinander verbunden sind als in allen vertraglichen Organisationen und Verpflichtungen, über deren Konditionen, Ziele und Sanktionen man verhandeln kann. Denn über Versprechen kann man im Grunde nicht verhandeln, man kann sie nur geben und für sie einstehen. Daher ist ihre Prüfungsinstanz keine Rechtsinstitution, sondern das Gewissen.

Kein Geringerer als Pestalozzi, der, konfrontiert mit den ambivalenten Wirkungen der französischen Revolution, ein äußerst glaubwürdiger Zeitzeuge jenes Zukunftswandels ist, in dem nicht mehr fraglos die „Zukünftigkeit des Vergangenen“ (Koselleck 1984, S. 33) garantiert ist, hat mit der Hellsichtigkeit des durch die Erfahrung geschärften Auges die wesentliche Differenz gesehen, die zwischen einer positiv-rechtlichen Sicherung gegenwärtigen und zukünftigen Staats- und Gesellschaftslebens besteht, und jener sittlichen Selbstverfassung des Menschen, die,

auf die Zukunft hin gelesen, allein Humanität verbürgen kann. Pestalozzi bestand darauf, dass kein Staat Recht an der Sittlichkeit seiner Bürger habe, wohl wissend, dass eine verrechtlichte Sittlichkeit das „Wohlwollen“ und die „Liebe“ töten werde, die Menschen allein davor bewahren können, nicht im Sog krisenhafter gesellschaftlicher Veränderungen unterzugehen. So formulierte er in seinen „Nachforschungen“ den heute nicht eben leicht verständlichen Satz: „Die Sittlichkeit ist ganz individuell, sie besteht nicht unter zweien“ (Pestalozzi 1961, S. 174). Gemeint ist, Sittlichkeit falle ganz an den Einzelnen, weil nur er in seinem Gewissen wissen und erwägen könne, ob ein „gezeigtes Verhalten“ sittlich sei oder nicht. Die undelegierbare Selbstprüfung, die damit gefordert ist, exponiert das Individuum ganz zu sich selbst, stellt es in die denkbar höchste Selbstherausforderung und verweigert ihm alle Zuflucht zum inneren Konformismus durch äußere Anpassung. Nichts anderes aber als diese Exposition zu sich selbst ist auch der eigentliche Kern jedes Versprechens, das Zukunft nicht plant, sondern im Willen zur Verlässlichkeit entwirft. Im „Stanser Brief“, einem der eindrucksvollsten Dokumente einer pädagogischen Krisen- und Nullpunktsituation, beschreibt Pestalozzi eine denkwürdige Elementarsituation des Versprechens, in der Kinder sich wählen, indem ihnen der Zukunftssinn einer Entscheidung aufgeht. In der Sache handelt es sich darum, ob trotz der prekären Notlage, in der die Stanser Kinder bereits lebten, noch weitere Kinder aufgenommen werden sollten. Pestalozzi hinderte die Kinder daran, aus spontanem Mitleid zu reagieren. Er führte ihnen vielmehr vor Augen, wohin eine Erweiterung der Lebensgemeinschaft führen könnte: „Ihr könntet ... in die Lage kommen, um dieser Kinder willen mehr für euren Unterricht arbeiten zu müssen, weniger zu essen zu bekommen und sogar eure Kleider mit ihnen teilen zu müssen“ (ebd., S. 233). Die Kinder „blieben standhaft“, sie hatten etwas von der sittlichen Herausforderung ihrer Zukünftigkeit begriffen, die in der persönlichen Treue zum Versprechen liegt.

III.

Der Hinweis auf Pestalozzi sollte und konnte nur eine Verdeutlichung der Dimension sein, in die eine grundphänomenale Analyse des Versprechens führt. Zusammenfassend: Sie legt Implikationen und Probleme jener Verlässlichkeit frei, die der Offenheit der Zukunft Rechnung trägt, indem sie diese ganz an den Einzelnen zurückgibt und ihn zu sich herausfordert. Eine Organisation, eine Gesellschaft, ein Staat können nichts versprechen. Versprechen kann jeweils nur der Einzelne, wie auch er nur beim Wort genommen werden kann. Wenn das jedoch zutrifft, dann muss dem Einzelnen in seiner Individualität auch die Chance des Versprechens eingräumt sein, und zwar als Chance einer höchst eigenen Zukunftsbindung, in der er sich selbst wählend entwirft – und auch das Risiko dieser Wahl

trägt. Deshalb gelangt die Praxis des Versprechens dort an ihr Ende, wo Zukunft dogmatisch besetzt ist, das heißt einer Funktion, einem Gesetz, einem autoritativen Willen unterstellt ist, die freie Bindungen nur noch als Störfaktoren diagnostizieren und als Abweichungen oder Verirrungen verhindern müssen. Oder anders gesagt, das Versprechen widerstreitet der Verfügung in Gewissheiten, die es selbst nicht wählt. Es hat immer den Einzelnen zur Voraussetzung in seiner undelegierbaren Zukünftigkeit.

Ein anderes Grundphänomen, in dem Zukunft elementar erschlossen und Zukünftigkeit realisiert wird, ist die Bitte. Ähnlich wie das Versprechen ist auch die Bitte zunächst ein unauffälliges Wort und, gemessen an der Gängigkeit seines Gebrauchs, eine geläufige Erscheinung. Man lehrt Kinder früh, ihre Wünsche als Bitten vorzutragen; argumentiert, dieses sei eine Geste sprachlicher Höflichkeit, die den Vorteil mit sich führe, andere leichter zur Erfüllung eines Wunsches zu bewegen. So erscheint die Bitte als ein opportunes sprachliches Dekor, die ihre Bedeutung eben darin erschöpft. Stößt man indes nachdenklich durch diese konventionalistische Abbeviatur des Phänomens hindurch, so zeigt sich: Auch das Bitten und die Bitte, sofern sich daran eine Erwartung knüpft, sind elementare zwischenmenschliche Einlösungen von Zukünftigkeit. Bitten sind immer prospektiv. Das bedeutet, man kann nicht um etwas bitten, was schon geschehen ist (es sei denn, man bittet darum, dass etwas wiederholt werde oder sich nicht wiederhole). Aber mit dem Blick auf die prospektive Struktur der Bitte ist noch nicht viel gewonnen. Wichtiger ist es, ihrem eigentümlichen Zukunftssinn nachzuspüren, der Weise, wie sich Menschen, im Bitten verbunden, auf ihre Zukünftigkeit beziehen, wie sie diese in der Bitte einlösen. Zur näheren Charakteristik bietet sich auch hier der Weg über den Gegensatz an. Der Gegensatz zur Bitte ist die Forderung. Forderung aber verhält sich zur Bitte offenbar ähnlich wie der Vertrag zum Versprechen. Von Forderungen sagt man, sie seien „berechtigt“ oder „unberechtigt“. So käme auch hier, wie beim Vertrag, ein Rechtsmoment als Grundcharakteristik der Forderung ins Spiel. Im Übrigen stützt die Etymologie zu „fordern“ dessen Rechtscharakter, denn das Zeitwort „fordern“ bedeutet schon in althochdeutscher Zeit „verlangen“, dass etwas (jemand) hervorkommt (vgl. Kluge/Götze 1953, S. 220). Fordern wäre also: rechtens verlangen. Bitte und Bitten haben dagegen eine andere Tönung. Von Bitten sagt man eher, sie seien „verständlich“ oder „nicht verständlich“ als: sie seien „berechtigt“ oder „unberechtigt“. Das würde bedeuten: Bitten intendieren einen Verstehensbezug zwischen Bittendem und Gebetenem und nicht etwa einen Rechtsbezug zwischen Forderndem und Gefordertem. Das heißt, Bitten verpflichten in ganz eigener Weise, nämlich weniger strikt und dennoch verbindlicher. Und setzt die Forderung durchaus nicht voraus, dass man denjenigen versteht, an den man eine Forderung hat, so ist gerade der Appell an das Verständnis die Grundla-

ge, auf der eine Bitte vorgetragen wird. – Die Bitte, in ihrem Ursprung verstanden, setzt ferner Bittenden und Gebetenen in einen menschlichen Gleichheitsbezug – oder besser: in den Bezug von Beispielen. Der Bittende, der etwa in schuldlos schwieriger Lage um Hilfe wirbt, ist immer auch ein Beispiel für menschliche Not, die den Helfenden (oder Hilfe auch Verweigernden) selbst treffen kann. Der reiche Mann kann nicht ausschließen, selbst zum Lazarus zu werden. Wer sein Herz gegen Bitten verhärtet, verhärtet es gegen sich selbst. Damit aber kommt genau dasjenige an der Bitte zum Vorschein, was hier als Ambivalenz elementarer Zukünftigkeit wiederholt genannt wurde. Der Bittende und der Gebetene (wie übrigens auch der Versprechende und derjenige, dem versprochen wird) sind zwar zwei Menschen und zwei Biographien, aber die Gegenwart des einen kann die Zukunft des anderen sein und umgekehrt. Und in diesem Sinne gibt es in den elementarmenschlichen Bezügen der Bitte und des Versprechens eine mitmenschliche Verwandtschaft, eine Bruderschaft „in Glück und Leid“, die jedoch in dem Maße nicht mehr verstanden wird, in dem man die wesenhafte Bedeutung der Bitte und des Bittens in prophylaktisch standardisierten Forderungen zu objektivieren sucht. Damit das geschehen kann, ist allerdings eine Umdeutung der Bitte zur Artikulation von „Bedürfnissen“ erforderlich.

Als Zukünftigkeit in sich tragende Grundphänomene gefasst, sind Bitte und Bitten nicht zu verwechseln mit gelegentlichen Äußerungen von Wünschen oder mit der Anmeldung von Bedürfnissen. Ihr Sinn liegt tiefer und ihre Herausforderung ist anders. Wenn etwa ein bekannter Satz in der Bibel lautet: „Bittet, dann wird euch gegeben werden“ (Matthäus 7,7), dann ist dieser Satz auch so zu verstehen, dass der Bittende in demjenigen, den er bittet, nicht bloß Mitleid auslöst, mit dem sich vielleicht ein schlechtes Gewissen beruhigt, sondern die Bitte versetzt den Gebetenen an die Stelle des Bittenden, die immer auch inskünftig seine eigene sein könnte. Und darin enthüllt sich der besondere Zeit- und Zukunftssinn des bittenden Bezugs unter Menschen. Wer sich dem Bitten überhaupt (und nicht nur einzelnen Bitten) grundsätzlich verweigert, etwa mit dem Hinweis, es müsse und könne „gesellschaftlich“ etwas getan werden, damit das Bitten überflüssig werde, der begreift nicht die existentielle Bedeutung, die Bitte und Bitten in der Offenheit der *conditio humana* haben; er begreift nicht, was Bitte und Bitten anzeigen, nämlich die unauflösbare Ambivalenz einer Zukunft – wir nannten sie Zukünftigkeit –, die sich in der Gesamtheit eines Lebens nicht abschätzen lässt. Gerade das nothafte Bitten, das sich weder zur Sprache bringen noch in bestimmten Wünschen definieren muss, das im Verstummen seinen schärfsten Ausdruck findet, erinnert besonders deutlich an die mit jeder elementaren Zeiterfahrung sich auftuende Ungewissheit, vor der niemand sicher und für die verstummende Not ein unabweisbares Beispiel ist. Verhält es sich aber so, dann kann auch der Dank, der persönlich

eingelöster Bitte zuteil wird, nicht im Erfolgserlebnis aktiven Mitleids konstatiert werden, sondern in zukunftsweisendem Andenken an zu erfüllende Menschlichkeit.

Wie beim nur persönlich erfüllbaren Versprechen ist auch die verstehende Einlösung des Bittens an die Individualität geknüpft, die sie herausfordert. Und hier wie dort zeigt sich eine – wie gesagt, nicht unverständliche – Bereitschaft zu „objektivieren“, also in Forderungen und Ansprüche zu übersetzen, die eine Ablösung von der Zufälligkeit des Einzelnen erlauben. Um nicht missverstanden zu werden: Eine Sozietät bedarf der Verträge ebenso wie der Festschreibung legaler Forderungen, etwa in Einlösung einer sozial-staatlichen Verfassung. Nur: die objektivierbare Zukunftssicherung kann die elementaren Strukturen menschlichen Umgangs mit Zukünftigkeit weder aufheben, noch vermag sie es, darauf zu verzichten. Denn was für die Wissenschaft gilt, dass sie nämlich die Lebenstotalität eines Menschen (und einer menschlichen Gemeinschaft) nicht in der notwendigen Partikularität ihrer „Planungsansätze“ erfassen kann, das gilt zwangsläufig auch für die Intersubjektivität von Rechts- und Schutzordnungen. In dem Maße, in dem diese sich auf disponierbare Züge des Gesellschaftslebens und seiner Mitglieder beziehen müssen, wird abstrakt, was als Gesamtheit einer Biographie persönliche Chance und Schicksal ist. Offizielle Regelungen können sich nur auf eine antizipierbare Zukunft beziehen und sind insofern in der Tat eingeschränkt, es sei denn, sie machen sich anheischig, Zukunft universal zu verdinglichen und sie damit – wenigstens vorübergehend – zu Fall zu bringen. Unterhalb dieser Regelbarkeiten indes bleibt eine Dimension konkreter Mitmenschlichkeit, in der man sich nicht als berechenbare Fälle zueinander verhält, sondern als zwar wesensgleiche und dennoch in der Einheit eines Lebens unaustauschbare und unwiederholbare „Existenzen“ miteinander umgeht. Und hier zeigt Zukunft jenes andere Gesicht, das ein doppeltes und nicht ein „neutrales“ ist; hier zeigt sie überhaupt erst ihr „Gesicht“, wenn man darunter ihre eigentümliche Erscheinung versteht.

IV.

Es gelte, so wurde eingangs gesagt, die „Zukünftigkeit des Menschen“ wiederzuentdecken. Dies sei die Herausforderung, der sich die Pädagogik in ihrer Thematisierung von Zukunft heute zu stellen und der sie praktisch zu entsprechen habe. Das Problem allerdings bestehe darin, wenn Zukünftigkeit das erfahrene Paradox der ungewissen Gewissheit eines Lebens in seiner Ganzheit bedeute, ob nicht Pädagogik ihm gegenüber zur „Tatenlosigkeit“ verurteilt sei. Das wäre der Fall, wenn pädagogisches Tun sich nur als eine daseinstechnische Veranstaltung zu verstehen hätte. Denn diese erweist sich letztlich als machtlos gegenüber der Unerschöpflichkeit gelebter Zukunft im Guten wie im Bösen – gegenüber einer

Unerschöpflichkeit und Ambivalenz also, die alles überholt, was eine Futurologie objektiv zu antizipieren vermag. Indes, „machtlos“ ist Pädagogik dann nicht, wenn sie sich, eigentlich auf Machtansprüche verzichtend, auf Zukünftigkeit in Beachtung und Weckung jener Phänomene einlässt, in denen Zukunft elementar, aber vielfach übersehen, präsent ist. Anthropologische Grundphänomene solcher Art sind Versprechen und Bitte. Aber es wären auch noch andere zu nennen und zu entfalten: so etwa die Sorge, die nicht Versorgung ist, das Vertrauen, das nicht zwingt, die Erwartung, die sich nicht als Vorwegnahme begreift, die Hoffnung, die keinen Anspruch begründet. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie Menschen in ein „zeitdurchstimmtes“ Verhältnis zu sich selbst und zueinander setzen, das der Ambivalenz der Zukünftigkeit einerseits wahrhaft entspricht und das andererseits die Einzelnen und ihre Verbundenheiten zu den Möglichkeiten ihrer Freiheit freisetzt.

Es mag der Eindruck entstehen, hier werde einer heilen und längst verklungenen Welt – wenn sie überhaupt jemals bestanden hat – das Wort geredet und eine Neuauflage von „einfachen Tugenden“ versucht, die gänzlich ungeeignet seien, dem Problem der vom Menschen selbst mehr und mehr verschütteten Zukunft zu begegnen. Dagegen ist jedoch zu sagen, dass die Analysen von Versprechen und Bitten, stellvertretend für weitere Grundphänomene sich anmeldender Zukünftigkeit vorgestellt, weder eine harmonische noch eine komfortable Welt und menschliche Lage in ihr anzeigen. Im Gegenteil, die existentiell gesuchte Verlässlichkeit in Versprechen und Bittensprechung ist ein äußerst schwieriger „Dienst“. Und er wird nicht etwa erforderlich, weil Menschen von Natur oder Wesen her harmonisch aufeinander abgestimmt sind, sondern weil sie – gerade angesichts erfahrener Unerschöpfbarkeit ihrer Zukunft – in einer ganz persönlichen Verlässlichkeit Halt gewinnen müssen, für den nur ihr Gewissen garantiert, zu dessen Gesundheit bekanntlich auch der Zweifel gehört. Will man jedenfalls die Unbestimmtheit der Zukunft „unterhalb der Planungsansätze“ annehmen und nicht nur verdrängen und findet das seinen Niederschlag in Bitte und Versprechen, so kommt in beiden Phänomenen auch zum Vorschein, was christliche Theologie als Gnadenbedürftigkeit betont und existenzphilosophisches Denken als ursprüngliche Gebrochenheit, als Sich-Fremdsein, als „Unbehaustheit“ kennt. Es gibt also keinen Grund, pädagogischem Denken, das sich im Nachsinnen über Zukunft dem Gedanken der Zukünftigkeit in nachwachsender Generation aussetzt und sie in einfachen Grundphänomenen zu erkennen sucht, Regression ins Heimelige zu bescheinigen. Es muss allerdings auch gesagt werden: Die Vergewisserung der Zukünftigkeit in Bitte und Versprechen offenbart diese nicht als Schreckgespenst notorischer Angst, vielmehr als Zeitkern einer Hoffnung, die Menschen auch in der Zuversicht miteinander verbindet, ohne sie aufeinander zu verpflichten. Wenn man so will: In Bitte

und Versprechen (und in anderen vergleichbaren Grundphänomenen) macht das Beispiel Schule. Hier kann sich jeder im anderen entdecken, in dessen Glück und in dessen Not. Wenn er nur bereit ist, sich in ihm selbst zu erkennen. Dadurch wird zwar die Zukunft nicht gewisser, wohl aber die ganz persönliche Verlässlichkeit, die eine eigene Objektivität darstellt, nämlich diejenige der ungeteilten Übereinstimmung mit sich selbst. – So führt am Ende der Gedanke zu Pestalozzi und den Kindern in Stans zurück: sie riskierten ein Versprechen gegenüber unausgesprochener Bitte und fanden ihre Selbstübereinstimmung in der Verlässlichkeit ihres mitmenschlichen Einstehens. Sie hatten die Lektion der Zukünftigkeit gelernt und sie mitmenschlich angenommen. Sich versprechend wurden sie zu Stiftern ihrer eigenen und anderer Zukunft, und sie verhandelten nicht, sondern handelten.

DRITTER TEIL

ZUKUNFT ZWISCHEN FALL UND BEISPIEL

I.

Schneller, als in der Überlegung entwickelt, ist im Rückblick erinnert, vor welche Probleme sich pädagogisches Denken geführt sieht, das sich nicht unbesehen verpflichten möchte, neue Zukunftsprogrammatiken zu entwickeln, das vielmehr, in der Überzeugung, die Herausforderung der Zukunft werde so nur unzureichend angenommen, nach menschlicher Zukünftigkeit und ihrer radikalisierten Erfahrung in der Gegenwart fragt. Denn so viel ist gewiss: Richtet man den Blick auf die „Zukunft der Zukunft“ und nicht mehr schlicht auf „die“ Zukunft, dann ist jedes naive Zukunftsvertrauen eingeklammert und die Zukünftigkeit selbst wird zum Thema. Eines der drängendsten Probleme, das sich in diesem Vorgang für die Pädagogik stellt, lässt sich in die Frage fassen, woran Pädagogik anknüpfen könne, wenn die Einsicht nicht länger unwiderlegbar sei, Zukunft könne weder bruchlos noch „total“ geplant werden und jeder Versuch einer perfektiven Zukunftsplanung müsse letztlich scheitern, weil menschliche Zukunft grundsätzlich imperfekt sei. Pädagogik kann also nicht auf eine bestimmte und sichere Zukunftstotale vorgreifen und sie durch „Interventionsstrategien“ verwirklichen wollen, ohne die Wahrheit über die Zukunft zu verleugnen. Und so findet sie sich einerseits zur Zurückhaltung in der Einschätzung ihres möglichen Beitrags zu umfassenden Lebensplanungen mit geringem Sicherheitsrisiko veranlasst und muss doch andererseits das „unterstützen“ (wie Schleiermacher sagen würde), was unabwählbar als Lebensentwurf von jedem einzelnen und von der Gemeinschaft der Einzelnen in ihren Institutionen zu leisten ist. Wie aber kann man die Entfaltung von Lebensentwürfen unterstützen, also von Bestrebungen, seinem Leben eine möglichst kohärente Sinnstruktur zu geben, in der man sich unbeschadet aller Orientierungen wiedererkennt? Bedeutet

nicht der Rückgang auf die Individualität, zu dem die Anerkennung je eigener Zukunftserfahrung zwingt, eine Absage an alle Formen pädagogischer Hilfestellung, wenn es um entscheidende „Wahlen“ im Horizont von Zukünftigkeit eines Lebens geht? Noch pointierter: Muss Pädagogik nicht vor der Einsamkeit – auch des heranwachsenden – Einzelnen kapitulieren und sich Schweigen auferlegen, wenn es um authentische, nicht delegierbare und nicht wiederholbare Zukunftsentscheidungen geht? – Selbstverständlich, diese Alternative zwischen Zugriff und Kapitulation, die alte Frage nach „Allmacht oder Ohnmacht“ der Erziehung, ist zu simpel. Der Respekt vor der Zukunft des anderen entlastet niemanden – und schon gar nicht den Pädagogen – von der Besinnung auf deren Ermöglichung. Und nichts anderes als die Frage nach der wechselseitigen Unterstützung und Ermöglichung eines authentischen Umgangs mit Zukünftigkeit *vor* aller bestimmten Organisation von Zukunft stand im Hintergrund des Interesses an elementaren Schlüsselphänomenen, in denen sich Zukunft je schon anzeigt. Die Praxis des Bittens und Versprechens ist solche Ermöglichung beispielhafter Zukunftserinnerungen, an denen pädagogisches Denken zumindest ermessen kann, worauf es sein Augenmerk zu richten habe, wenn ihm Zukunft mehr ist als eine bloße Lieferadresse.

Wie aber kann Pädagogik „konkret“ Hilfe zum Umgang mit Zukünftigkeit leisten? Sicherlich nicht dadurch, dass sie zukunftsweisende Schlüsselphänomene didaktisch instrumentalisiert, etwa in Lernzielen wie „Bitten-können“, „Versprechen-können“. Schon der Versuch solcher Operationalisierung bringt diese Phänomene um ihren eigentlichen Rang und lässt verschwinden, was sich an ihnen zeigt, nämlich die Selbstoffenheit und die darin resultierende Selbstverantwortung, die als Probleme niemandem antrainiert werden müssen, weil sie menschlicher Verfassung elementar entspringen. Nur in einem vordergründigen Sinne kann von der Lernbarkeit konventionalistisch verstandenen Versprechens und Bittens die Rede sein. Tiefer und als Ausdruck der Zukünftigkeit gefasst, sind Bitte und Versprechen Vollzüge menschlicher Befindlichkeit und Ermöglichungen des Daseins, die nicht gelernt, sondern – was mehr ist – eingesehen werden müssen. Mit nachdrücklicher Warnung vor ihrer formalistischen Auslegung könnte man die These wagen, Pädagogik, die sich elementarer Zukunftserfahrung öffnet, finde sich vor die (didaktische) Aufgabe gestellt, den Heranwachsenden Hilfe zu leisten auf ihrem Weg zur Einsicht in die ungewisse Gewissheit einer Zukunft, zu der es keine sichere Brücke, aber viele Übergänge gibt. Und nach den vorausgehenden Überlegungen ist es fast überflüssig zu betonen: Diese Aufgabe kann keine Pädagogik lösen, die sich nur als lehrende Vermittlung objektiver Anforderungen – der Wissenschaft, der Gesellschaft oder welcher „objektiven Mächte“ auch immer – in einem subjektiven Lebenskontext versteht. Gewachsen ist ihr vielmehr nur eine Pädagogik, die den Einzelnen in seiner Zukunftserfahrung zu sich selbst freizugeben vermag,

indem sie ihm beisteht, deren Sinn im Entwurf zu erschließen. Wie aber kann solcher „Beistand“ ohne Übergriffe geschehen? Wie kann man zur Selbsterkenntnis der Zukünftigkeit anleiten, ohne sie „abnehmen“ zu wollen? Wenn die Erfahrung der Zukunft in ihrer wahren Bewandnis nur eine je-eigene sein kann, ist sie dann „von außen“ überhaupt erreichbar?

II.

Eine positive Antwort auf diese Fragen kündigte sich bereits in der exemplarischen Analyse von Versprechen und Bitte als elementaren Herausforderungen von Verlässlichkeit an. Dort wurde darauf verwiesen wie in beiden, Zukunft in ihrer Ambivalenz erschließenden Phänomenen die jeweils sich versprechenden und bittenden Menschen in ihrer „vollen Personalität“ eingefordert werden, so aber, dass keine Rechtsbindung entstehe. Dennoch rangiert die Verbindlichkeit eines gegebenen Versprechens wie die zugesagte Erfüllung einer Bitte vor jeder einklagbaren Schuld, wenn Bitte nicht ein beliebiger Wunsch und Versprechen nicht eine bloße Gefälligkeit ist. Ein wichtiger Grund nun für das hohe Verpflichtungsmaß der beiden zukunftsrelevanten Beziehungsphänomene liegt, so wurde dargelegt, offenbar in der allgemein menschlichen Beispielhaftigkeit, die in ihnen zum Tragen kommt. Der Bittende, der in der Not bittet, ist nicht einfach irgendein Mensch, sondern der Mensch, der ich sein könnte. Auf dem Grunde solcher Einsicht in die Beispielhaftigkeit des anderen für mich und umgekehrt erwächst der gute Sinn einer demütigen Hilfe. Sie lässt den anderen nicht zum reparierbaren Fall irgendeines erklärbaren Missgeschicks werden, sondern zum Beispiel gedemütigter Humanität, deren eigene Erfahrung niemand für sich *a priori* ausschließen kann. Das Sich-im-andere-Erkennen, und sei es auch nur im Modus zukünftiger Möglichkeit (allerdings auch vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen), ist die eigentliche Grundlage jedes humanen Bittens und Versprechens, das sich mit keiner Bürokratie und keiner organisierten Vorsorge abgleichen lässt. Deshalb ist es phänomenal durchaus zutreffend, zwischen Verträgen als institutionalisierten Festlegungen einerseits und von Personen unablässbaren Versprechen andererseits zu unterscheiden. Verträge sind Kodifizierungen von zwischenmenschlichen Fall-Beziehungen – Versprechen sind wechselseitig individualisierende Beispielsbezüge. Das gilt auch für die Differenz von Bitte und Forderung. Originäre Bitten stiften ein Wechselverhältnis in Beispielen, Forderungen reduzieren dieses Verhältnis auf die Anonymität von Fallbezügen.

Diese Rückerinnerung sollte dazu dienen, auf ein Doppelverhältnis aufmerksam zu machen, das aus der Sackgasse einer Alternative von Allmacht oder Ohnmacht der Pädagogik angesichts der offenen Zukünftigkeit herauszuführen vermag. Das Doppelverhältnis, um das es geht und das in pädagogischer Diskussion nur allzu

wenig beachtet wurde, liegt in dem einfachen, aber weitreichenden Sachverhalt, dass sich der Mensch auf sich selbst und auf andere als Fall *und* als Beispiel zu beziehen vermag. Wie wichtig und folgenreich diese doppelte Beziehungsmöglichkeit ist, und zwar gerade für die Erschließung des Umgangs mit Zukünftigkeit, konnte schon als erster Eindruck an den Phänomenen des Versprechens und der Bitte abgelesen werden. Sowohl Versprechen wie Bitte gewinnen ihren eigentümlichen Sinn gerade dadurch, dass sie den Fall-Bezug (die Interpretation einer Beziehung als „Fall von“) unterlaufen und dagegen den individualisierenden Beispielsbezug hervortreten lassen. Die Relevanz dieses Doppelbezugs für die Pädagogik wird unmittelbar deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, was es bedeutet, einen Schüler als „Fall einer Lernstörung“ zu betrachten oder ihn als (individuelles) „Beispiel für Versagenssyndrome“ zu verstehen. In abstrakter Kürze lassen sich die unterschiedlichen Hinsichten als Verallgemeinerung des Besonderen (in der Perspektive des Falls) und als Verbesonderung des Allgemeinen (in der Perspektive des Beispiels) charakterisieren. Das heißt: in der Fallperspektive sucht man nach einer objektivierenden und generalisierenden Erklärung, in der Beispielsperspektive hingegen nach einem individualisierenden Verständnis. Scheint auf den ersten Blick die doppelte Beziehungsmöglichkeit auf Menschen in der Perspektive von Fall- oder Beispielhinsichten auch wenig mit der Thematik von Zukunft und Zukünftigkeit zu tun zu haben, so ändert sich dieser Anschein, wenn man sich vergegenwärtigt, wie in beiden Hinsichten sehr unterschiedliche Grundstellungen zur Zeit und Geschichte virulent sind. Die Generalisierung von Erscheinungen zu Fällen durch ihre Unterordnung unter allgemein geltende Regeln und Gesetze nimmt ihnen gleichsam Leben und Eigentümlichkeit und macht sie abstrakt. Solange es sich dabei um Erscheinungen handelt, die einen dinglichen Charakter besitzen, der letztlich unbetroffen bleibt von seiner Berechnung in Fall-Perspektiven, mag seine abstrahierende Wahrnehmung nicht von sonderlichem Belang für die Erscheinungen selbst sein. Anders verhält es sich beim Menschen. Sofern er existierende, sich wissende Zukünftigkeit ist, diese in Entwürfen auslegend und einlösend, kann es ihm keineswegs gleichgültig sein, ob und in welchem Maße sein Leben unter generalisierender Fall-Perspektive oder unter individualisierender Perspektive des Beispiels auf Regel und Begriff gebracht werden. Denn der generalisierende Duktus der Fall-Betrachtung, die abstrakt werden lässt, was auf ihr Reißbrett gelangt, bedeutet – zumindest in der Tendenz – erstens einen Verlust an „Eigentümlichkeit“ dessen, was zum Fall wird und zweitens eine ungeschichtliche Vergleichzeitigung, da Generalisierung idealiter auf die Aussetzung unerschöpflicher Geschichte als Störfaktor abzielen muss. Lässt man alle erkenntniskritischen Erwägungen, die hier anzuknüpfen wären, beiseite, so kann die allgemeine Durchsetzung und Anerkennung der Fallperspektive (und ihres Wahrheitsverständnisses) auf anthropo-

logischer Ebene nur bedeuten: Wenn offene Geschichtlichkeit und unabtreibbare Individualität und beides zusammen einen Grundzug menschlicher Existenz ausmachen, dann ist ein dogmatisches Denken denkbar ungeeignet, dem zu entsprechen. Würde es sich als öffentliches Bewusstsein (und auch als Bewusstsein „offizieller Pädagogik“) schlechthin verbindlich machen, so käme das in der Tat einer Selbstverdinglichung gleich, die nicht länger den Satz zuließe: *ein* Mensch sei immer mehr als bloß der Fall *des* Menschen. Unzweifelhaft ist die regelgeleitete Fallperspektive auf Dinge und Menschen ein notwendiges, weil technische Zugriffe ermöglichendes Überlebensinstrument. Und sieht man die spezielle Leistung der Fallbetrachtung in der Ordnungswirksamkeit, die sie entfaltet, so ist menschliches Denken immer genötigt – als „wildes“ Denken wie als „modernes“ Denken – Mensch und Welt in solcher Betrachtung zu traktieren. Andererseits darf die notwendige Reduktionstechnik des Fall-Denkens sich über ihre Grenzen und ihren Preis nicht täuschen. Und der Preis wäre sicherlich zu hoch, wenn dem Ideal der Gleichzeitigkeit um der Tatsachen willen der Tiefenraum der Geschichte und dem Verlangen nach Generalisierung um der berechenbaren Ordnung willen der Entwurfsspielraum des Einzelnen geopfert würde.

Deshalb, und damit gelangt man zur Kategorie des Beispielhaften, kann es nicht nur darum gehen, die Fall-Optik, die in vielen Spielarten des praktischen Positivismus Triumphe feiert, durch humanistische Bekenntnisse zu entschärfen. Entscheidender ist der evidente Aufweis, dass der Mensch in seiner Verwiesenheit auf offene Zukünftigkeit diese nur sehr begrenzt unter Fall-Perspektiven zu zwingen vermag. Da er aber nicht nur in Fällen begreift, sondern sich auch in Beispielen versteht, ist er sich selbst auch in seiner Geschichte und Zukünftigkeit zugänglich. Was ist damit gemeint? Gemeint ist: Die Selbstbegegnung von Menschen im Modus von Beispielen, die sich wechselseitig interpretieren, eröffnet sie füreinander in ihrer Geschichte und Biographie, ohne zu zwingen. Der Beispielsbezug überspringt also nicht die Eigentümlichkeit und Individualität je-einzelnen Lebens zugunsten einer abstrakten Typik und lässt es doch nicht beziehungslos wie eine einsame Sonne in monadischer Verslossenheit kreisen. Für Beispiele gilt, was Wittgenstein am Begriff des Spiels erläutert: sie sind Phänomene mit „verschwommenen Rändern“ (Wittgenstein 1971, S. 50). Das gereicht ihnen indes nicht zum Nachteil, sondern zum Vorteil. Denn die „verschwommenen Ränder“ ermöglichen allererst jene „spielerische“ Identifikation, die nicht zur Selbstaufgabe führt und gleichwohl bereichert. Vor allem aber: Das Beispiel wird der Zeitstruktur menschlichen Daseins gerecht; es setzt sich nicht über dessen Geschichtlichkeit hinweg, sondern nimmt diese in sich auf und entspricht ihr. Dieser Grundsachverhalt gewinnt sogleich Evidenz, wenn man sich das Verhältnis der Generationen in seiner Bewegtheit vor Augen führt. Denn dieses Verhältnis ist nie im strengen Sinne ein

solches von Bild und Abbild oder von Muster und Fall, ist kein Verhältnis der reinen Wiederholung, sondern ein Zusammenspiel von Gleichheit und Ungleichheit, von Überlieferung, Erinnerung und Veränderung mit unterschiedlicher Bewegungsintensität. Hier kann keine Generation eine andere zum Nachbild ihrer selbst, kein einzelner Mensch einen anderen zu seiner unveränderten Wiederauflage machen wollen, ohne Geschichte zu verleugnen. Die Erinnerung an den Wandlungscharakter der Menschengeschichte zerstreut nicht Menschen und Völker beziehungslos in die Zeiten, sondern verbindet sie in beispielhaften Verdichtungen und Repräsentanzen zu Erscheinungen des Allgemein-Menschlichen, das zugleich im Ähnlichen wie im Unähnlichen ist. Anders also als das abstrahierende Denken in Fällen ist die koordinierende Wahrnehmung in Beispielsbezügen nicht darauf aus, die Geschichte in Generalisierungen zu überspringen. Im Gegenteil, hier geht es darum, Geschichtliches in Deutungen und Bedeutungen (und nicht nur in Gesetzen und Regeln) so miteinander zu verbinden, dass dessen eigene und vielleicht weiterweisende Sinnfälligkeit sich zumindest zur Frage erhebt. In der Perspektive des Beispiels ist jeder Mensch dem anderen und jede Zeit der anderen vergleichbar, so aber, dass in diesen Vergleichen das Unähnliche im Ähnlichen nicht nur mitbedacht, sondern (wiederum im Unterschied zum Fall) ausdrücklich „zugelassen“ ist. Was aber zu dieser Beispielslogik des bloß Ähnlichen herausfordert, ist die Geschichtlichkeit des Menschen, die am Ende auch sein biographisches Selbstverhältnis in die Beispielsdialektik von Ähnlichem und Unähnlichem taucht und zu immer neuen Synthesen des Selbstseins aufruft.

III.

Es wäre eine verlockende, allerdings auch schwierige Aufgabe, die nur angedeutete anthropologische Tiefe des Beispielsbezugs weiter zu entwickeln. Hier müssen die wenigen Hinweise genügen, um abzuschätzen, dass und wie der zwischenmenschliche Beispielsbezug für den Umgang mit Zukünftigkeit und seine pädagogische Anleitung von größter Bedeutung ist. Mit einem Satz: Die pädagogische Bedeutung des Beispielsbezugs liegt in der Einsicht, dass nur er in die eigentliche Dimension der Bildung führt. Bildung vollzieht sich im Element des Beispielhaften – oder gar nicht. Sie ist Vollzug der Freiheit zu je-eigener Zukünftigkeit in der Erinnerung an Beispiele, an erfahrene und gelebte Beispielhaftigkeit, und zwar im negativen wie im positiven Sinne. Denn man darf sich nicht täuschen, auch die im Beispiel eines anderen Menschen wahrgenommene Zukunft hebt die Ambivalenz der Zukünftigkeit nicht auf. Der am Beispiel und im Beispiel vermittelte Zukunftsblick ist, wenn ihm wahrhaft bildende Bedeutung zukommen soll, immer ein Blick in die eigene Zukunft, die durch kein Beispiel aufgehoben, aber in vielen angezeigt werden kann. In diesem Zusammenhang ist es hilfreich, sich an Fichte zu erinnern.

Er machte in der zweiten seiner „Reden an die Deutsche Nation“ darauf aufmerksam, wie in der ihm vorschwebenden „neuen Erziehung“ die „Selbsttätigkeit“ der heranwachsenden Generation sich ihre Vorbilder – so heißt es wörtlich – „entwerfen“ müsse: „Jenes Vermögen, Bilder, die keineswegs bloße Nachbilder der Wirklichkeit seien, sondern die da fähig sind, Vorbilder derselben zu werden, selbsttätig zu entwerfen, wäre das erste, woran Bildung des Geschlechts durch die neue Erziehung ausgehen müsste.“ Und unterstreichend fügt er hinzu: „Selbsttätig zu entwerfen, habe ich gesagt, und also dass der Zögling durch eigene Kraft sie sich erzeuge, keineswegs etwa, dass er nur fähig werde, das durch die Erziehung ihm hingeebene Bild leidend aufzufassen, es hinlänglich zu verstehen und es, also wie es ihm gegeben ist, zu wiederholen, als ob es ihm nur um das Vorhandensein eines solchen Bildes zu tun wäre“ (Fichte 1955, S. 31f.). In der Differenz von „Vorbild“ und „Nachbild“ trifft Fichte das pädagogisch (und bildungstheoretisch) hochrelevante Spezifikum des Beispiels. Beispiele vermitteln Bilder, aber eben keine in die Zukunft verlängerten Nachbilder, sondern sie übersteigende Vor-Bilder (im Sinne von Voraus-Bildern), die wiederum nicht fremdbestimmt sein können, sondern die sich – sollen sie selbsterzieherische, mithin bildende Wirksamkeit entfalten – einem Entwurf, also einer beteiligten und praktischen Entscheidung verdanken. Das Beispiel stünde demnach zwischen doktrinären Nachbildern, die man nur „leidend auffassen“ kann, und jenen Vorbildern, die man durch „eigene Kraft“ erzeugt. Zwar kann letztlich jeder nur sein eigenes Vorbild haben und einlösen (wie er nur sein eigenes Leben, seine eigene Erinnerung einlösen kann), aber gerade dieses Eigensein vermittelt sich im Beispiel, findet sich an ihm als sein anderes. Dazu gehören allerdings „Kraft“ und Empfindlichkeit. Denn wo diese fehlen, sei es aus selbstverschuldeter Bequemlichkeit oder aus Zeit und Umständen geschuldeter Unwissenheit über zwischenmenschliche Beispielsbezüge und deren eigentümlichem Sinn, da entstehen die Bildsurrogate uniformierender Idole. Sie erschleichen sich den Anschein, eigene Vorbilder ersetzen zu können, und beliefern doch nur ein als Markt definiertes Bewusstsein mit einer Bilderware, deren Zweck es ist, die Selbstherausforderung zum Vorbild zu verhindern. Im Widerspruch gegen solche anthropologische Täuschung, die in vorgefertigten Nachbildern „Selbsttätigkeit“ storniert und Leben in Wiederholungszwängen degradiert, wird sich eine Pädagogik formulieren, die mit Fichte (und anderen) das Wissen teilt, dass es keine anthropologische Legitimation für die Institutionalisierung von Vorbildern gibt, die in Wahrheit nichts anderes als Nachbilder sind. Jeder Versuch – auch derjenige, der sich mit „humanitären“ Motiven begründet –, Vorbilder erstellen zu wollen und dadurch vom „Skandalon der Zukünftigkeit“ zu entlasten, muss sich am Ende der Unwahrheit überführen. Menschliche Beziehungen, wenn sie nicht lediglich marginal und partikular sind, reichen immer „nur“ bis zum Beispiel. Aber gerade

in diesem „nur“ erfüllt sich ihre Menschlichkeit – und zwar auch für den Erzieher. Er kann dem Heranwachsenden seine Welt und die Welt erinnelter Vergangenheit auch nur als Beispiel menschlich-imperfekter Zukunftsentwürfe vorstellen. Indem er aber so verfährt und nicht bereit ist, sein Grundverhältnis zum Jüngeren (wie übrigens auch zum Gleichaltrigen und zum Älteren) als gegengeschichtlich standardisiertem Fall-Bezug allein zu definieren, wird er anthropologisch wahrhaftig oder auch: menschlich glaubwürdig. Letztlich besteht diese Glaubwürdigkeit darin, nicht Vorbild, sondern „nur“ Beispiel und allerdings darin „Vorbild“ sein zu wollen. Nietzsche, ein ebenso radikaler wie sensibler Denker der Zukunft, formulierte im Zarathustra den oft zitierten (aber wenig bedachten) Satz: „Man vergilt einem Lehrer schlecht, wenn man immer nur der Schüler bleibt“ (Nietzsche 1988, S. 101). Das ist eine sehr anschauliche Fassung der Formel von der Vorbildlichkeit des Beispiels, das sich als Vorbild verweigert und dadurch überzeugt.

Eine Pädagogik (und Didaktik) des Beispiels wäre also die „Rahmenantwort“ auf jene Eingangsfrage, wie man zum Umgang mit Zukünftigkeit anleiten könne, ohne einem Objektivismus zu verfallen, der die Elementarerfahrung von Zukunft nicht erreicht. Dass es sich dabei nicht um eine „neue Pädagogik“ handelt und auch nicht um eine Pädagogik, die sich als definitives Konzept von theoretischen Prämissen und Postulaten bis in Verhaltensempfehlungen und erfolgskontrollierte Anweisungen ausformulieren lässt, mag als „praktischer Mangel“ moniert werden. Aber, und diese Gegenfrage müsste jetzt mit guten Gründen erlaubt sein, war es nicht gerade die allgemeine Erwartung, pädagogisches Denken müsse „praktikabel“ in der Bedeutung von „verwendbar“ sein, die auch dazu geführt hat, dass die Praxisdimension des Beispielhaften mehr und mehr vergessen, verdrängt und dem Zufall überstellt wurde – nicht zuletzt mit der Folge einer tiefgreifenden Entfremdung zwischen den Generationen? Jenes Überwuchern zwischenmenschlicher Beziehungen durch intersubjektive und öffentlich organisierte Ordnungs- und Fallperspektiven mit ihrer Logik der Machbarkeit lässt Besinnung im Spiegel von Beispielen müßig, ineffizient und scheinbar unpraktisch werden. So aber wird der Begriff der Praxis unter Vorzeichen gezwungen, die ihm ursprünglich fremd sind: unter Vorzeichen planmäßigen Herstellens und nicht besonnenen Handelns, eines Handelns, das in der Hoffnung auf Gelingen immer auch die Möglichkeit seines Scheiterns kennt. Besinnung aber im Medium und unter Anleitung der Beispiele eröffnet ebendiese Praxis in realistischer Einschätzung der Zukünftigkeit. Pädagogische Orientierung also, die diese Besinnung für unverzichtbar hält, ist – im anfänglichen Sinne des Begriffs – keineswegs unpraktisch, sondern höchst praktisch. Ihr fällt die Aufgabe zu – und darin löst sie die Wahrheit der Zukünftigkeit ein – Welt und Menschen in ihren Erinnerungen und Hoffnungen in Beispielen vorzustellen, darin je-eigene und je-gemeinschaftliche Lösungen des Umgangs

mit Zukunft aufzuzeigen. Beispiele, so wurde dargelegt, entspringen und entsprechen der Geschichte. Dabei meint jedoch Geschichte etwas anderes als die Summe historischer Daten, nämlich den gelebten Zusammenhang, den man sich aus der Ferne oder Nähe übersetzt, um ihn für sich über seinen objektiven Status hinaus folgenreich zu machen. In aller Kürze: Eine Pädagogik des Beispiels unter Herausforderung der Zukünftigkeit ist ohne Erinnerungen unmöglich; sie ist wesentlich Erschließung des Erinnerungslebens, wie es hinter jeder manifesten Gegenwart und über diese hinausweisend sich vollzieht. Die Entfaltung (des Erinnerungslebens in Beispielen) verdankt sich aber nicht allein historischem Unterricht in der Vielfältigkeit seiner thematischen Dimensionen. Dieser ist nur die späte Ausformung anfänglichen Erinnerns. Anfänglich aber baut sich Erinnern auf in solchen Elementaria wie Versprechen und Bitte, in den „Geschichten“, die sich damit verknüpfen. Sie sind die biographisch grundlegenden Beispiele, an die sich pädagogisches Handeln selbst immer erneut erinnern müsste. – Stimmt man der Bedeutung der Erinnerungen für die Erschließung von Zukünftigkeit zu (weil in ihnen jenes Beispielhafte erscheint, das aus der Dogmatik der Nachbilder ebenso befreit, wie es zur Formulierung eigener Vorbildlichkeit anleitet), so wird, gleichrangig mit ihnen, eine Pädagogik des Beispiels auch der Sprache höchste Aufmerksamkeit widmen. Denn Sprache, allerdings vor ihrer Verengung zum kalkülierten Zeichen- und Signalsystem, ermöglicht erst die Vermittlung von Beispielhaftem, mehr: ist selbst beispielhaft als das „Gespräch, (was, E.S.) wir sind“ (Hölderlin 1990, S. 186; Hymne „Versöhnender, der du nimmergeglaubt“). In die Gemeinsamkeit dieses Gesprächs versetzt, ist der Sprechende immer schon mit anderem Leben und anderer Geschichte ohne Zwang verständigt. Jeder steht mit seinem Wort im Wort seiner Sprache und ist in jedem seiner Entwürfe über sie mit anderen vermittelt. So betrachtet ist Sprache jedoch mehr als nur eine Kompetenz der Verlautbarung zur Abstimmung von Verhaltensweisen: sie ist unhintergehbare Medium der Selbst- und Weltoffenheit, das Verbindende aller Beispiele, in dem die Zeiten nicht nur grammatisch zusammentreffen. – Geschichte, Erinnerung, Sprache (aber Geschichte nicht nur als Historie, Erinnerung nicht nur als Gedächtnis und Sprache nicht nur als Kommunikationsinstrument) wären entscheidende Praxisdimensionen einer Pädagogik des Beispiels, die im Beispiel Zukünftigkeit erschließt, ohne sie als bestimmte Zukunft zu enteignen. Wer sich eigener Zukunft stellt, in existentieller Annahme seiner Zukünftigkeit, vermag das nur vor dem Hintergrund von Erinnerungen, in denen sich ihm vergangene Zukunft sinnhaft zueignet; er vermag es nur unter Einsicht in Geschichtlichkeit des Lebens, die ihn um seine eigene Zukunft wissen lässt, und unter dem Zuspruch der Sprache, die im Spiel der Bedeutungen freisetzt und verbindet. Diese „Vermögen“ sind Ausdruck elementarer menschlicher Befindlichkeit, und sie sind darin übergreifende

„Themen“ einer Pädagogik, die den Fall-Bezug zum Menschen durchbricht – einer Pädagogik, die zumindest auch mitbedenkt, was unter Menschen „nur“ Beispiel sein kann und sie dadurch ganz auf ihr Selbstvorbild verweist.

IV.

Eine Pädagogik, die sich an der Paradigmatik des Beispiels orientiert und nicht nur am abstrahierenden Paradigma des Falls, steht nicht hilflos vor dem Paradox der Zukünftigkeit des Menschen. Zwar kann auch sie nicht verbürgen, was menschlichem Weltaufenthalt unmöglich ist: eine Zukunft, in der die Totalität des Lebens den Stachel der Ungewissheit verlöre. Sie vermag nicht zu ersetzen, was als grundsätzliches Planungsdefizit in jedes Leben mit seiner Geburt eingeht. Indem sie aber, zeigend die elementaren Verbindungen, die exemplarischen Verständigungen in zwischenmenschlichen Grundbezügen vergegenwärtigt, indem sie nicht nur auf irgendwelche großen Vorbilder verweist, sondern empfindlich macht für die Tatsache, dass jeder Mensch willentlich oder unwillentlich dem anderen Beispiel ist, im Guten wie im Bösen, hat sie zumindest eine Chance, ein unsentimentales Gefühl für Verantwortlichkeit und Augenmaß zu wecken, die sich gerade in den „kleinen Dingen des Lebens“, in den wesentlichen Unscheinbarkeiten bewähren. Erst auf dem Grunde dieser Unscheinbarkeiten – für die stellvertretend Bitte und Versprechen exponiert wurden – baut sich die Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit auf, auf welche die Planungsautoren und -teams von partikularen Zukunftsprojekten am wenigsten verzichten können. Zu wenig wird noch die Differenz zwischen undelegierbaren Lebensentwürfen, in denen einzelnes Leben seinen Chancen und seinem Schicksal begegnet, und allgemeinen Planungskonzepten beachtet. Was sich in pädagogischen Planungsstäben, in ministeriellen und administrativen Entscheidungen und Verordnungen zur Objektivierung persönlichen Erfolgs und in der Annahme, er sei identisch mit dem „richtigen Glück“, teilweise als Planungs- und Gerechtigkeitsoptimismus (beides in eins setzend) verbreitete, scheitert an den wesentlichen Unberechenbarkeiten, die nicht geplant, sondern nur beispielhaft repräsentiert werden können. Man glaubte, die unsichere Brücke der Beispielhaftigkeit durch geprüfte pädagogische Sicherheitskonstruktionen ersetzen zu können und vergaß darüber, worin die Herausforderung der Zukunft für menschliches Dasein wirklich liegt, nämlich nicht in den konstruierbaren Dimensionen des „Zukunftsmaterials“, sondern in den unscheinbaren Zwischenräumen von Hoffnungen und Erwartungen, in denen man sich nicht auf positives Recht, wohl aber auf mitmenschliche Gerechtigkeit berufen kann. Es wurde nur wenig begriffen, dass Zukunft in der elementaren Erfahrung der Zukünftigkeit nicht etwas Objektives, sondern etwas höchst Subjektives ist. Der Pädagoge, der nicht nur als Wissensvermittler agiert, weiß das. Er steht vor der schwierig gewordenen Aufgabe, die Fall-

hinsicht und Beispielshinsicht, die planbare Zukunft und das existentielle Skandalon miteinander zu vermitteln, man kann auch sagen: dem Wissen ein Gewissen zu verleihen. Die Schwierigkeit dieser Aufgabe mag ihn gelegentlich bedrücken, aber sie hat auch ihre „hellen“ Seiten. Sie zeigen sich in der persönlich erfahrenen Anerkennung. Über diese aber wird viel zu wenig gesprochen.

Literatur

- Bollnow, Otto Friedrich. 1965. *Französischer Existentialismus*. Stuttgart.
- Herbart, Johann Friedrich. 1960. *Allgemeine Pädagogik*, hrsg. H. Nohl. Weinheim/Berlin.
- Fichte, Johann Gottlob. 1955. *Reden an die Deutsche Nation*. Hamburg.
- Hölderlin, F. 1990. *Werke in einem Band*, hrsg. H. J. Balmes. München.
- Götze, Alfred und Kluge, Friedrich. 1953. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin.
- Koselleck, Reinhart. 1984. *Vergangene Zukunft*. Frankfurt a. M.
- Litt, Theodor. 1964. *Führen oder Wachsenlassen*. Stuttgart.
- Lübbe, Hermann. 1966. *Herrschaft und Planung. Die veränderte Rolle der Zukunft in der Gegenwart. Die Frage nach dem Menschen. Festschrift für Max Müller*, hrsg. H. Rombach, 188–211. München.
- Nietzsche, F. 1988. Also sprach Zarathustra. In *Kritische Studienausgabe*, Bd. 4, hrsg. G. Colli und M. Montinari. Berlin/New York.
- Pestalozzi, J. H. 1961. Meine Nachforschungen. In *Ausgewählte Schriften*, hrsg. W. Flitner. Düsseldorf.
- Rousseau, Jean-Jacques. o. J. *Emile oder Über die Erziehung*, Bd. 1, 97–285. Leipzig.
- Wittgenstein Ludwig. 1971. *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.



<http://www.springer.com/978-3-658-14508-8>

Existenzialkritische Pädagogik
Herausgegeben von Malte Brinkmann
Schütz, E.
2017, VII, 434 S., Softcover
ISBN: 978-3-658-14508-8