

Schütz, E.

Eugen Fink: "Erziehungswissenschaft und Lebenslehre"

Köln, SS 1982

Diese Kopie wird nur zur rein persönlichen Information überlassen. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.

© Egon Schütz

Eugen Fink:

"E r z i e h u n g s w i s s e n s c h a f t  
u n d L e b e n s l e h r e"

Zum Titel (Thema):

- Angezeigt wird eine Spannung: die historisch sich entwickelnde und verschärfende Spannung zwischen  
Erziehung als traditionsvermittelter Lebenslehre  
(deutlichster Ausdruck im Mythos)  
  
und  
Erziehung als wissenschaftlich thematisiertem, praktischem Wissen von der Erziehung (Stichwort: Logos).
- Es geht also um Einschätzung und Abwägung der Bedeutung von Wissenschaft für das menschliche Grundphänomen der Erziehung, damit um eine geschichtlich angelegte Frage von höchster Aktualität.

In Einzelfragen charakterisiert:

Bedeutet die Heraufkunft einer wissenschaftlich-rationalen Strukturierung des Erziehungshandelns eine historisch neue Form der Erziehung - oder hält sich Erziehung als vorwissenschaftliches Geschehen und in vorwissenschaftlicher (lebensweltlicher) Orientierung unterhalb wissenschaftlicher Aufklärung gleichsam durch?

Oder überholt die wissenschaftliche Interpretation der Erziehung alle vorgängigen und am Ende auch die mitlaufenden Interpretationen von Erziehung aus nicht-wissenschaftlichen Quellen?

Was bedeutet der Übergang, die Auflösung (Aufhebung) von außerwissenschaftlichen Interpretationen der Erziehung für deren Orientierung?

Können die Wissenschaften überhaupt und die Erziehungswissenschaft im besonderen die Leitbildorientierung ersetzen oder brechen sie die Lebenslehren der außerwissenschaftlichen Sinnmächte auf, ohne eine "gleichwertige" Orientierung zu bieten?

---

Fink geht diese Frage nicht an, indem er wissenschaftstheoretisch oder wissenschaftsmethodologisch argumentiert, sondern er bemüht sich

- a) um eine Beschreibung des Phänomens der Wissenschaft als einer besonderen Kulturtätigkeit und
- b) um eine phänomenologische Analyse von Erziehung und vor allem von Erziehungswissenschaft.

---

#### Kapitel I: "Exposition der Fragestellung":

- Wissenschaft wird begriffen als ein zentrales Kulturphänomen, als eine Kulturtätigkeit neben anderen Kulturtätigkeiten. Sie hat ihren Rang neben "Kunst, Religion und Philosophie".
- Sofern Wissenschaft nur eine neben anderen Kulturtätigkeiten ist, ist sie auch nur eine neben anderen Bildungsmächten.
- Das Besondere der "Kulturtätigkeit Wissenschaft" ist, daß sie als "Unruhe" und als "Ferment der Zersetzung" (S. 12) wirkt. Wissenschaft ist endlich und unendliche Bewegung.

- Schließlich: Wissenschaft als Kulturleistung ist thematisch universal, d.h. es gibt nichts, was sie nicht zum Thema haben könnte.

Damit stellt sich (schon anfänglich) die Frage, ob die "Kultur-tätigkeit" der Wissenschaft alle anderen Kulturtätigkeiten über-holen, eventuell außer Kraft setzen kann.

Fink argumentiert g e g e n einen solchen Fortschrittsglauben:

1. Wissenschaft sei "nur e i n e Weise, das Leben zu deuten und zu verstehen".
2. Wissenschaft werde vom umfassenderen Phänomen des allgemeinen "Lebensverständnisses" umfassen.
3. Daraus folgt: der Gebildete ist keineswegs iden-tisch mit dem "theoretischen Menschen", dem Gelehrten oder dem Wissenschaftler. Eine durch den Logos bestimmte Kultur muß nicht eine "Wissenschaftskultur" sein (S.13 ff.).

Wenn aber Wissenschaft nur e i n e unter anderen Kulturtätig-keiten ist - wie steht sie dann zu eben diesen anderen Kultur-tätigkeiten?

Fink prüft die Frage am Beispiel von Kunst und Religion. Auch sie sind "Kulturleistungen". Aber solche, die

1. nicht durch Wissenschaften hervorgebracht wurden und die sich
2. auch ohne Wissenschaft vermitteln.

Wissenschaft kann sowohl Kunst als auch Religion (siehe Kunst-wissenschaft oder Religionssoziologie) zum Thema ihrer Forschung erheben, aber die Bedeutung von Kunst und Religion hängen eben-sowenig von den Wissenschaften ab wie das, was sie zeigen oder

sagen (ihre "Lebenslehre") oder wie ihre V e r m i t t l u n g.

Wie also steht Wissenschaft zur E r z i e h u n g?

---

Kapitel II ("Thema und Methode") differenziert und vertieft die Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und (künstlerischer, religiöser) Lebenslehre ebenso wie die Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Erziehung.

Zur ersten Frage nach dem Grundverhältnis von Wissenschaft (Bewußtsein) und Lebenssinn (Lebenslehre): Fink formuliert hier anthropologische Grundthesen.

1. Der Mensch lebt, "indem er sein Leben sinnhaft interpretiert." (S.17)
2. Die Produktion von Sinn (sie wird manifest in Leitbildern) stammt nur zu einem geringen Teil aus der Wissenschaft. Sie entspringt unbewußt der "Tiefenseele". (S.19)
3. Und zusammenfassend: "Was am Tage des Bewußtseins erscheint (die "Ideale", "Vorschriften", "Gebote") ... gleicht dem Überwasserteil eines Eisbergs. Die dunkle Tiefe des kollektiven Lebensgrundes birgt in der gesellschaftlichen Welt des Menschen die Sinnproduktion der Leitbilder und Ideale." (S.20)

Treffen diese Grundthesen über den gebrochenen Vernunftcharakter des Menschen und seine entsprechende rationale und irrationale Sinnproduktion zu und trifft es ferner zu, daß Rationalität und vorrationales Leben sich in der Lebenswelt durchdringen, dann kann Erziehungswissenschaft nicht bedeuten:

- die rationale Systematisierung des auch an sich rationalen Geschäfts der Erziehung;

- die Rationalisierung von etwas, das an ihm selbst nicht rational ist.

In beiden Fällen verliert sie mit der Komplexität ihre Wahrheit und ihre Wahrhaftigkeit.

### Zusammenfassung

Intention des Seminars war es, einen ersten und vorläufigen Einstieg in die Thematik "Erziehungswissenschaft und Lebenslehre" zu gewinnen.

Dazu ist festzuhalten:

1. "Erziehungswissenschaft und Lebenslehre" kennzeichnet das Problem eines Spannungsverhältnisses, das bislang unabgeklärt ist. Im Sinne einer vorläufigen Kennzeichnung kann man sagen: es ist die Spannung zwischen traditionell eingelebter Lebensdeutung (Mythos) und wissenschaftlich-rationaler Interpretation von Lebensphänomenen.
2. Offen ist die Frage, w i e diese Spannung zwischen vor-rationaler (nicht "irrationaler") Lebensdeutung und rationaler Lebensinterpretation sachgerecht zu begreifen ist, nämlich
  - a) als unauflösbar?
  - b) als historischer Prozeß der Aufhebung überkommener Lebensdeutung durch wissenschaftlich konstruierten "Sinn"?
3. Für die E r z i e h u n g als einem elementaren Lebensphänomen stellt sich im Horizont dieser allgemeinen Spannung die besondere Frage: Was bedeutet der wissenschaftliche Zugang zur Erziehung? Was bedeutet Erziehungswissenschaft für das Sinnverständnis von Erziehung?

Fink setzt ein mit dem V e r s u c h einer Bestimmung von W i s s e n s c h a f t - nicht aber, indem er m e t a - t h e o r e t i s c h e Positionen aufzählt (etwa von der geisteswissenschaftlichen zur dialektischen Erziehungswissenschaft) und diskutiert. Er fragt vielmehr nach dem "Lebensphänomen" Wissenschaft u n t e r h a l b methodologischer Differenzierungen. Und er bestimmt sie als K u l t u r - p h ä n o m e n .

Die Bestimmung von Wissenschaft als Kulturphänomen bedeutet:

- a) Wissenschaft entfaltet sich nur unter Bedingungen menschlicher Existenz. (Zur Verdeutlichung: Tiere und Götter betreiben keine Wissenschaft. Sie bedürfen ihrer nicht.)
  
- b) Wissenschaft kommt als Kulturphänomen n e b e n anderen kulturellen Leistungen des Menschen vor (neben materiellen Produktionen wie Bodenbearbeitung, Handwerk, Technik - und neben ideellen Leistungen wie Religion, Kunst, Philosophie).

Die Bestimmung von Wissenschaft als "Kulturphänomen unter Kulturphänomenen" wirft die Frage auf nach dem Verhältnis von Wissenschaft und anderen Kulturleistungen. (Diese Frage zielt bereits auf eine erste Deutung des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Lebenslehre).

Dazu Finks Grundthese: Wissenschaft kann grundsätzlich jedes andere Kulturphänomen - sich selbst einbegreifend - zum G e g e n s t a n d haben, aber die Entstehung anderer Kulturphänomene ideeller Art ist n i c h t abhängig von Wissenschaft, auch nicht im Wissenschaftszeitalter.

Das heißt:

Religion gibt es auch ohne Theologie,  
Kunst auch ohne Kunstwissenschaft,  
Philosophie ohne Wissenschaftstheorie.

Auf die Erziehung bezogen: Auch Erziehung ist ein Kulturphänomen. Grob gesagt, das Kulturphänomen der Sinnvermittlung, das sich auf Leitbilder und Ideale bezieht. Frage: Wie steht Erziehungswissenschaft zur Erziehung? Wie steht sie dazu angesichts der Tatsache, daß sich im Erziehungshandeln rationale Momente und vorrationale "Zielbilder" durchdringen?

Das ist ein erster Hinweis auf den Komplexitätsgrad des "Erziehungsgegenstandes", der es weder erlaubt zu sagen, die Erziehungswissenschaft verhalte sich zur Erziehung wie die Technikwissenschaft zur Technik (rationale Einsicht zu rational geführtem Handeln), noch wie Kunstwissenschaft zur Kunst (rationale Einsicht zu vor-rationaler Produktivität).

Die Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Erziehung bleibt also eine weiter zu exponierende Frage. Insgesamt ist festzustellen:

- Finks Ausgang von der Gegenstandsseite der Erziehungswissenschaft zahlt sich aus in einer heilsamen Verunsicherung der Erwartung hinsichtlich der Rationalisierbarkeit des Erziehungshandelns durch Wissenschaft.
- Der Optimismus der Lernzieldiskussion wird gebremst durch den Hinweis auf die vorbewußte "Tiefendimension", in der sich Leitbilder formulieren.
- Eine modellhafte Interpretation des Verhältnisses von Erziehung und Erziehungswissenschaft am Modell des Verhältnisses von Technik und Wissenschaft (Stichwort: Erziehungstechnologie) wird ebenso ausgeschlossen wie eine Interpretation am Modell des Kunst-Wissenschaft-Verhältnisses (Stichwort: Erziehungswissenschaft als epigonale Reflexion).

Wie also steht es mit der Wahrheitsfähigkeit der Erziehungswissenschaft angesichts des gebrochenen menschlichen Vernunftverhältnisses in der Erziehung?

Fink setzt an mit der Prüfung zweier Wahrheits- und Wissenschaftsbegriffe. Dabei geht er von der anthropologischen Annahme aus, daß der Mensch apriori mit der Möglichkeit der Wahrheit vertraut sei - also noch *b e v o r* er sich näher auf die Bestimmung eines Wahrheitsbegriffes einläßt. ("Der Mensch ist apriori mit der Wahrheit vertraut." - S. 22) Alle Wissenschaft, als eine spezifische Bemühung um Wahrheit, hält sich in deren Vorbekanntheit auf, wenn sie zur Definition "ihrer" Wahrheit übergeht.

Z w e i Definitionen von Wahrheit und Wissenschaft werden beschrieben:

1. Wahrheit besteht in der Ü b e r e i n s t i m m u n g von subjektivem Vorstellen (Denken) und objektivem (an sich bestehenden) Sachverhalt. Das wäre die Adäquatio-Theorie der Wahrheit.
2. Wahrheit ist "S e l b s t v e r s t ä n d i g u n g einer Praxis" (S. 24).

Folgt wissenschaftliches Erkennen dem Adäquatio-Modell von Wahrheit, so ist es geprägt durch

- distanziertes Verhalten gegenüber dem Erkenntnisgegenstand;
- durch Orientierung an Tatsachen, die dem Erkennen äußerlich und von ihm unbetroffen sind;
- durch die Prototypik einer Einstellung zu Natursachverhalten, die "an sich" sind;
- durch ein Interesse an invarianten Gesetzen.

Z w e i f e l an der u n i v e r s a l e n Geltung der  
Tatsachenhaftigkeit von Erkenntnisgegenständen kommen Fink nicht  
erst bei der Anwendung der Tatsächlichkeitskategorie auf den  
Menschen, sondern bereits bei dem Tatsachen-Charakter des Organi-  
schen (im Unterschied zum Anorganischen). Im Verhältnis der Men-  
schen zum Organischen zeigt sich bereits ein "Sympathiebezug",  
der dann allerdings, wenn es um die Tatsächlichkeit des Men-  
schen (und seiner Produkte)geht, geradezu konstitutiv wird.

Fink: "Der Sympathiebezug gehört doch zum vollen Phänomen,  
ist selber eine erkennbare Bedingung des <sup>mit</sup> menschlichen (d.h. auf  
den Menschen bezogenen) Erkennens." (S. 24)

Damit wird die Stringenz des Adäquatio-Modells als universal  
praktizierbare wissenschaftliche Einstellung im Bereich des  
Lebendigen zumindest eingeschränkt.

Das zweite Strukturmodell wissenschaftlichen Erkennens ist  
das Selbstverständigungsmodell der praktischen Wahrheit.  
Wissenschaftliches Erkennen ist hier charakterisiert

- durch seinen Zusammenhang mit menschlichem  
Handeln;
- durch seinen Grundzug des Sich-Verstehens auf etwas ...;
- durch seinen Charakter als Intensivierung der "Voll-  
zugswachheit" (S. 24).

Fink: "Wahrheit ist hier vor allem Selbstverstehen, Mitwischer-  
schaft mit sich, Vollzugsbewußtsein. Nicht die Übereinstimmung  
eines subjektiven Vorstellens mit einem objektiven Sachverhalt  
ist hierbei das Wesentliche als vielmehr eine schwer beschreib-  
bare Einheit von Selbstverstehen und Selbst-Tat." (S. 25)

Mit dieser vorläufigen Exposition zweier Wahrheits-, Wissenschafts- und Theoriebegriffe - Fink bezeichnet sie selbst als "massive Vereinfachungen" (S. 25) - wird ein Zugang zu einem V o r b e - g r i f f von Erziehungswissenschaft möglich.

Da beide Wahrheitsbegriffe sich durch die Unterschiedlichkeit von Gegenstandsbereichen legitimieren, ist es geboten, bei der Frage nach dem Wahrheits- und Erkenntnisbegriff der Erziehungswissenschaft vom Erziehungsphänomen auszugehen.

Dazu wird festgestellt:

- das Erziehungsphänomen ist vieldimensional, der "Sammelbegriff 'Erziehung' (überdeckt) Mannigfaltiges und seinsmäßig Verschiedenes" (S. 27), Erziehungsanstalten (Organisationen) Erziehungsinstitutionen, erziehende Personen, Ideen, Ideale und deren Idealität.

Welchem Wahrheitsbegriff muß sich also die Erziehungswissenschaft angesichts der Mehrdimensionalität ihres Gegenstandsreiches verpflichten?

Wäre eine Orientierung am Adäquatio-Modell richtig? Erziehungswissenschaft also als "Tatsachenforschung" - als empirische Forschung?

Fink hat Bedenken. Nicht gegen Tatsachenforschung überhaupt (s.S.27), wohl aber gegen eine Tatsachenforschung, die nicht überprüft, w i e Erziehungswirklichkeit mit ihren verschiedenen Bereichen zum Gegenstand werden kann. (Er unterscheidet also zwischen einem naiven und einem reflektierten Tatsachenverständnis).

Der entscheidende Einwand Finks gegen eine naive (positivistische) Tatsachenforschung lautet: "Wo immer wir, auch in der legitimen Neugier der Wissenschaft, das menschliche Erziehungsgeschäft in den Blick nehmen, sind wir selbst mit-betroffen; denn es wird darin

immer über den Sinn unseres Daseins entschieden." (S. 28)

Was bedeutet diese "Mitbetroffenheit"?

- Sie besagt 1., daß wir in allen Wissenschaften, in denen wir uns selbst zum Thema werden (davon ist Erziehungswissenschaft ein Spezialfall), dieses nicht folgenlos tun.
- Sie besagt 2., daß jede Wissenschaft vom Menschen ihren Ausgang nicht in einer Situation nimmt, in der der Mensch noch nichts von sich weiß, sondern daß sie sich immer schon in vorausliegenden Horizonten der Interpretation bewegt, die diese Wissenschaft in jedem Falle an die Situation zurückbindet, in der sie entsteht.

Wäre die Erziehungswissenschaft demnach eine "praktische" Wissenschaft - oder wie Fink sagt, eine "pragmatische" Wissenschaft (S. 30), also eine Wissenschaft, die sich allmählich aus dem handelnden Umgang aufbaut, indem sie ihn reflektiert?

Fink zögert: Es könnte sein, daß Erziehungswissenschaft weder eine pragmatische - praktische noch eine theoretische Wissenschaft ist. Das würde heißen, sie wäre weder eine Tatsachenschaft noch eine Geisteswissenschaft.

---

Oberseminar vom 18.5.1982

Zur Debatte steht der Wissenschaftscharakter der Erziehungswissenschaft weiterhin.

Wichtig bleibt festzuhalten: Fink wird primär der "Gegenstand", das P h ä n o m e n der Erziehung zum Problem.

Er geht nicht aus - wie das im neueren pädagogischen Schrift-

tum zumeist der Fall ist - von einer zureichenden Bekanntschaft dessen, was Erziehung ist, und richtet dann sein zentrales Augenmerk auf "vertretbare" oder "vergessene" wissenschaftliche Methoden, mit denen man dem bekannten Gegenstand gerecht werden könnte.

Also, die Fragwürdigkeit des "Gegenstandes" ist zentrales Thema und nicht die Frage nach den "Methoden".

Das bedeutet: Fink hält an einer Priorität fest, die besagt: Erst die Kenntnis des "Gegenstandes" in seiner substantiellen Eigenheit erlaubt ein sinnvolles Abschätzen wissenschaftlicher Verfahren und ihrer Reichweite.

---

Es ergibt sich ein möglicher Einwand: Muß man nicht bereits über eine Methode verfügen, wenn man wissen will, was der Gegenstand einer Wissenschaft ist?

Und vor allem: Welche Methode setzt Fink selbst ein?

Die "Methode des Denkens"? Die Methode philosophischer Verständigung?

Aber welchen Methoden-Charakter hat Denken? Hat es überhaupt einen methodischen Charakter, der dem methodischen Charakter von Forschungsmethoden vergleichbar wäre?

Fink hat in der Tat eine bestimmte Vorgehensweise, die allerdings nicht als Verfahrenstechnik vorgestellt wird: Es ist die "Methode der Methodenprüfung". Es handelt sich dabei um eine Überprüfung

- a) von methodischen Grundkonzeptionen (Geisteswissenschaft, Tatsachenwissenschaft) an ihrem "Gegenstand";
- b) die Methode der Prüfung von Wahrheitsentwürfen (Adäquatio-Modell, Selbstverständigungsmodell).

Das Ergebnis dieser doppelten Prüfung ist ihre "bedingte Berechtigung", die allerdings nicht die Komplexität des Phänomens einholt.

Es besteht offenbar eine "Beziehung" folgender Art

Phänomen	----->	Wahrheitsentwurf	----->	Methode
erscheint unter Bedingungen eines		bedingt Konzeption der Methode		

Fink versucht offenbar, diesen Verweisungszusammenhang in umgekehrter Richtung zu lesen, also:

Phänomen	<-----	Wahrheitsentwurf	<-----	Methode
----------	--------	------------------	--------	---------

Die Grundüberzeugung ist offenbar: das Phänomen erschöpft sich

1. in keinem methodischen Zugang konventioneller Prägung,
2. in keinem Wahrheitsentwurf konventioneller Vorstellung.

Grundsätzlich sind Wahrheitsentwürfe I n d i k a t o r e n von Phänomenen (wie auch von Methoden), aber nicht diese selbst.

Daß Fink dieser Überzeugung sein kann, hängt offenbar ab von der Grundannahme einer vor-wissenschaftlichen und philosophisch erreichbaren V e r t r a u t h e i t, die selbst keineswegs als wissenschaftliche Erkenntnis verstanden werden kann.

Oberseminar vom 25.5.1982

## I R ü c k b l i c k

1. Fink ist bemüht, den Wissenschaftscharakter der Erziehungs-

wissenschaft zu exponieren. Ziel dieser Exposition ist es, die Frage nach dem Verhältnis von

Erziehungswissenschaft und Lebenslehre

r i c h t i g stellen zu können.

2. Bei seiner Bemühung um ein zureichendes Verständnis von Erziehungswissenschaft geht Fink davon aus, daß eine Beschreibung von Forschungsmethoden und Forschungspositionen nicht ausreicht, um Erziehung als P r o b l e m zu fassen.
3. Daher fragt er nach dem "Gegenstand" der Erziehungswissenschaft, der von den gängigen Forschungsmethoden entweder als bekannt vorausgesetzt wird (Geisteswissenschaft, als Reflexion einer Praxis, die immer schon vorausliegt und "irgendwie" entstanden ist); oder der unter Bedingungen der Forschungsmethode selbst definiert wird (Tatsachenwissenschaften, die ihren Gegenstand eindeutig und unter Gesichtspunkten der Beobachtbarkeit, der Wertneutralität usf. bestimmen).
4. Fink sieht den Gegenstand der Erziehung weder einfach als "gegeben", noch als etwas forschungslogisch zu Setzendes an - er betrachtet ihn als

- komplex
- vielschichtig
- problematisch.

Konsequenz: Wir haben von Erziehung, obwohl mit ihr durch Erfahrung vertraut, kein zureichendes Verständnis - auch nicht in den "Erziehungswissenschaften".

- 
5. W i r fragten: Wenn Fink derartig skeptisch gegenüber dem unmittelbaren Erfahrungszugang zum Erziehungsphänomen ist wie auch gegenüber der Reichweite seiner wissenschaft-



---> Beobachtungsverfahren  
(empirische Forschung)

oder:

Erziehung ---> Praxis ---> Selbstverständigung eines  
Handelns --->

---> sinnverstehendes Verfahren  
(hermeneutische Forschung)

Der jeweilige R ü c k w e g von den wissenschaftlichen Aussagen zeigt: Erziehung ist "Tatsache" - aber nur von außen betrachtet und daher begrenzt. Ferner: Erziehung ist "zu verstehende Praxis", aber sie ist nicht nur das, was von der Praxis verstanden wurde.

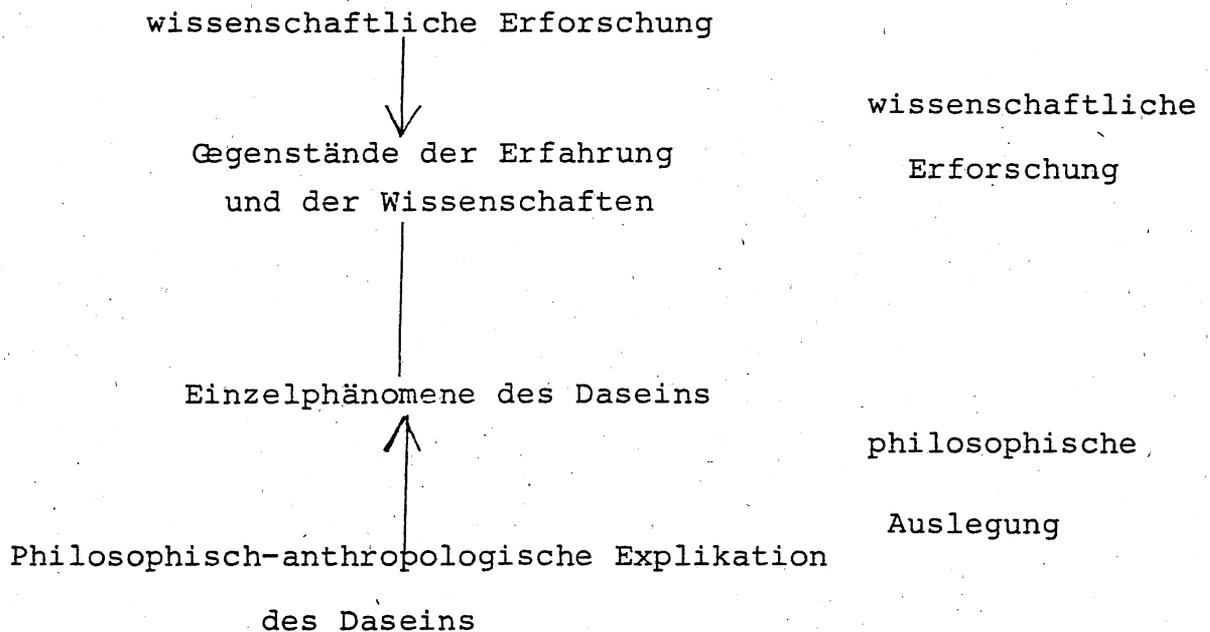
Die methodische Verengung und die Einbindung in einen - von den Wissenschaften selbst nicht befragten - Wahrheitsentwurf läßt das Erziehungsphänomen jeweils als vielschichtiger erscheinen, als es die Forschungspraxis preisgibt.

---

Es stellt sich noch einmal die Frage: Woher hat Fink s e i n Wissen vom Erziehungsphänomen, das in den Wahrheitsentwürfen nicht aufgeht und dem auch die Methoden im einzelnen wie im Verbund nicht gerecht werden? Es ist sicherlich einerseits Produkt einer allmählichen Durchartikulation von Erfahrungen mit der Erziehung aus vorwissenschaftlichem Verständnis. Doch als kritische Prüfungsinstanz wäre dieses Vor-Verständnis zu schwach.

Insofern ist es äußerst wichtig festzustellen: Fink hat auch einen **o r i g i n ä r e n** Zugang zum Phänomen, nämlich im **p h i l o s o p h i s c h - a n t h r o p o l o g i s c h e n** **D e n k e n** - in einer "philosophischen Anthropologie", die sich als **D a s e i n s a n a l y t i k** versteht.

Hier werden Grundbestimmungen des menschlichen Daseins aufgedeckt, die auch das Phänomen der Erziehung als **G r u n d - p h ä n o m e n** menschlichen Daseins bestimmen. Folgende Skizze könnte diesen neuen Zusammenhang verdeutlichen:



Die philosophisch-anthropologische Explikation des menschlichen Daseins bei Fink muß vergegenwärtigt werden, wenn der Weg der Modellkritik und der Methodenprüfung im Hinblick auf Thema und Methode der Pädagogik richtig verstanden werden soll.

Begründung: Die Probleme der Anthropologie sind auch die strukturierenden Probleme der Erziehung, die als Grundmotiv in jede Anthropologie eingeht.

Es sind "**d r e i F o r m e l n**", in denen Fink die Thematisierbarkeit des menschlichen Daseins und darin dieses selbst anzeigt. (Die Formeln stammen aus dem Buch "Grundphänomene des

menschlichen Daseins").

Erste Formel: "Das menschliche Dasein ist sich das am meisten Bekannte." (S.35).

Zweite Formel: "Weil wir es von innen erleben und unser Verstehen vom Dasein zum Dasein gehört, kann es nie eine Sache an sich sein und folglich auch nie im strengen Sinne ein 'Gegenstand' für uns werden." (S.35 f.).

Dritte Formel: "Das Daseinsverstehen, in welchem wir faktisch existieren, ist eine umfassende und durchgängige Selbstinterpretation des Menschseins." (S.36).

Zur ersten Formel:

- Die Selbstbekanntheit des Menschen hebt nicht ab auf eine quantitative Überlegenheit unseres Wissens ü b e r uns selbst im Vergleich zu nicht-menschlichen Gegebenheiten, sondern auf eine q u a l i t a t i v e Andersheit des Bekanntseins m i t uns selbst.
- Das bedeutet: der Mensch ist w e s e n h a f t mit sich selbst bekannt und nicht erst, sofern er sich über faktisches Wissen mit sich selbst bekannt macht. Das Eigentümliche dieser Selbstbekanntschaft liegt also nicht im wissenden Selbstumgang, sondern in der im Dasein mitgesetzten Struktur der Selbsterfahrung, die durchaus auch große Rätselhaftigkeiten einschließt.
- Die Selbstbekanntschaft kann man fassen als jenes elementare Für-sich-sein, auf dessen Grund eine Unterscheidung zwischen "An-sich" und "Für-Sich" überhaupt erst möglich wird.

Diese Kopie wird nur zur rein persönlichen Information überlassen. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.

© Egon Schütz

Zur zweiten Formel:

- Die Selbstbekanntheit des Menschen vollzieht sich als ein "Verstehen". Dieses Verstehen meint hier aber keine Methode - wie etwa die Methode des hermeneutischen Verfahrens, die immer schon "Objektivierungen" voraussetzt. Verstehen meint vielmehr ein ursprüngliches m i t sich selbst und nicht ü b e r sich selbst Verständigtsein. Paradox formuliert: wir haben uns immer schon verstanden, auch wenn wir uns noch nicht verstanden haben.
- Weil unser Verstehen immer schon ein "erfahrenes" ist, und Dasein auf diese Weise sich selbst erfahrend existiert, kann es
  - a) keine Sache an sich sein (wie der Baum) und
  - b) nicht in dem "strengen" Sinne zu einem Gegenstand werden, wie etwas zum Gegenstand werden kann, das an sich, aber nicht für sich ist. (Im nicht strengen Sinne kann der Mensch durchaus zum Gegenstand werden - aber nur, indem er seine Selbstbekanntheit reduziert.)

Zur dritten Formel:

- Sie macht eine Aussage darüber, w i e Daseinsverstehen sich praktiziert: als Auslegung, Selbstinterpretation.
- Der Begriff Auslegung ist jetzt aber richtig zu fassen: Dasein ist nicht etwas, das sich e r s t dokumentiert und d a n n ausgelegt wird, sondern Dasein vollzieht sich in der Weise der Auslegung. Es bringt sich in seiner faktischen Gestalt durch Auslegung hervor.
- Auf die Selbstinterpretation übertragen: wir sind nicht erst wir selbst und dann Gegenstand einer Inter-

pretation, vielmehr das Selbst konstituiert sich als es selbst durch Interpretation. Es wird also weder nachvollziehend verstanden, noch wird es durch die umfassende Selbstinterpretation technisch produziert. Es ist, sofern es ist, überhaupt nur als Selbstinterpretation.

Oberseminar vom 8.6.1982

Rückblick:

Es geht um den Wissenschaftscharakter der Erziehungswissenschaft, und zwar mit der Intention, durch Einsicht in den Wissenschaftscharakter dieser Wissenschaft die Fragestellung nach dem Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Lebenslehre sachlich und phänomenal zureichend stellen zu können. Es geht also nicht darum, eine neue oder revidierte Methodologie durch wissenschaftstheoretische Diskussion zu entwickeln. Vielmehr geht es darum, durch wechselseitige Spiegelung von bekannten wissenschaftlichen Zugriffen einerseits und dem "Gegenstand" andererseits dem Erziehungsphänomen in seiner ursprünglichen Gegebenheit näher zu kommen.

Im Nachvollzug der Gedankenmotive E.Finks und durch eigene Nachfrage nach seiner Vorgehensweise wurde uns zunehmend deutlich, daß Fink

- a) weder davon ausgeht, daß Erziehung dasjenige sei, was Erziehungswissenschaft verschiedener methodischer Schattierungen als Erziehung "definiert" oder "versteht",
- b) noch daß er die vorwissenschaftliche Erfahrung von Erziehung als eine ausreichende Sachbestimmung betrachtet.

Also: weder der wissenschaftliche noch der vorwissenschaftliche Begriff von Erziehung - und auch nicht beide zusammen - erschöpfen

das Erziehungsphänomen.

Daraus ergibt sich notwendig die Frage, in welchem Denkhorizont ein zureichendes Verständnis von Erziehung zu erreichen sei - ein Verständnis, das über den wissenschaftlichen Zugriff und die alltägliche Bekanntheit hinausreicht.

Die Frage nach dem zureichenden Denkhorizont verwies uns auf den Horizont der philosophischen Anthropologie. Deren Besonderheit ist darin zu sehen, daß sie eine Grundbestimmung des Menschen versucht, die allen anthropologischen **T a t s a c h e n** vorausliegt. (Philosophische Anthropologie in diesem Sinne ist also keine anthropologische Tatsachenforschung, auch wenn sie sich die Frage stellen muß, wie der Mensch beschaffen sei, damit es für ihn Tatsachen geben könne.)

Das Verhältnis von philosophischer Anthropologie und Pädagogik ist einzuschätzen als ein Erläuterungs- und Fundierungsverhältnis. Grundsätzlich gilt, philosophische Anthropologie steckt den Rahmen ab, in dem Erziehung als anthropologisches Grundphänomen verständlich wird. Der Rückgang zur Anthropologie ist der Rückgang zum Ursprung der Erziehung selbst.

Um Finks philosophisch-anthropologische Grundvorstellungen zu gewinnen, haben wir uns auf einen Auszug aus den "Grundphänomenen des menschlichen Daseins" konzentriert, der in drei Formeln versucht, die Eigenart menschlichen Daseins zu fassen. "Dasein" ist der Begriff für die Seinsweise des Menschen und bezeichnet dasjenige Seiende, das sich zu seinem Sein verhält. Dasein bedeutet also: der Mensch ist ein existierendes Seinsverhältnis. Heidegger: Dasein ist das "Seiende, dem es in seinem Sein um dieses selbst geht..." (Sein und Zeit, S. 42).

Die drei Formeln lauten (noch verkürzt):

1. Das menschliche Dasein ist sich am meisten bekannt (Bekanntheitsthese)

2. Dasein kann nie eine Sache an sich sein  
(These von der Ungegenständlichkeit des Daseins).
3. Dasein vollzieht sich faktisch als seine eigene  
Selbstinterpretation (Auslegung).

Die erste Formel, so haben wir uns vergegenwärtigt, faßt

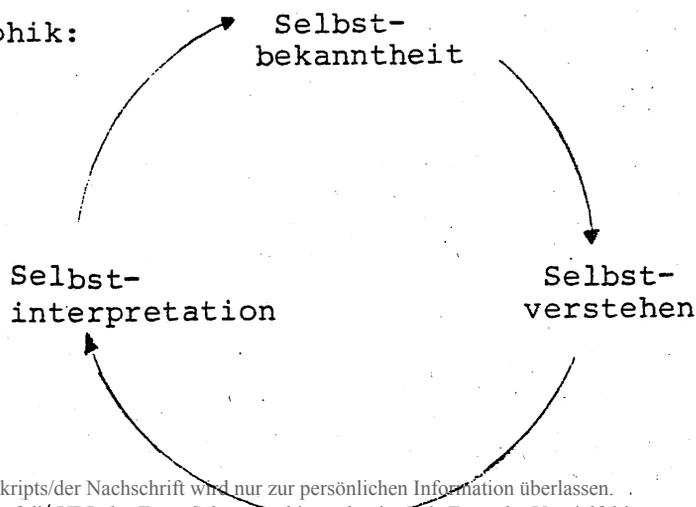
1. die S o n d e r s t e l l u n g des Menschen  
inmitten einer Vielzahl von Seiendem,
2. sie meint nicht, daß der Mensch mehr über sich  
selbst wisse als über alles andere,
3. sie kennzeichnet ihn als ein Für-sich-Seiendes.

Die zweite Formel folgt aus der ersten. Sie beschreibt die  
Weise, in der der Mensch mit sich "bekannt" ist.

1. Er ist mit sich bekannt als Verstehen.
2. Dieses Verstehen bedeutet nicht ein hermeneutisches  
Verstehen, sondern ein Verständigtsein (ein offenes  
Verständigtsein).

Die dritte Formel beschreibt den V o l l z u g der ver-  
stehenden Bekanntheit ("die Praxis"), nämlich als permanente  
Selbstinterpretation.

In formelhafter Graphik:



Probleme:

1. Wenn die Selbstbekanntheit u r s p r ü n g l i c h e r gefaßt werden soll, als es die hermeneutische Methode zuläßt, - wie kann diese Bekanntheit überhaupt noch erkennbar sein und ausgesagt werden?
2. Wenn das Selbstverstehen kein Verstehen von Objektivationen ist (denn auch das wäre ein Verstehen von Tatsachen), kann es sich dann überhaupt noch sprachlich vermitteln oder müßte es schweigen?
3. Was heißt "Selbstinterpretation", wenn sie nicht im geisteswissenschaftlichen Sinne Auslegung von vorhandenem Sinn auf seine Sinnhaftigkeit hin sein soll?

---

Für die Pädagogik (als Reflexion auf das Erziehungsgeschehen) folgt zunächst aus diesen Formeln:

1. Sie kann nicht - zumindest nicht ausschließlich - dem Konzept einer Tatsachenforschung folgen.
2. Sie kann sich nicht hermeneutisch ("geisteswissenschaftlich") verständigen, jedenfalls nicht allein.
3. Die Erziehungswissenschaft bedarf eines philosophisch-anthropologischen Fundamentes.

Finks insistierendes Fragen nach dem G e s a m t p h ä n o m e n der Erziehung führt ihn in den Bereich einer philosophischen Anthropologie. Eine philosophische Anthropologie ist nicht zu verwechseln mit p o s i t i v e n anthropologischen Wissenschaften, die den Menschen immer schon g e g e n s t ä n d l i c h (als Forschungsgegenstand etwa der Verhaltensforschung, der Kulturanthropologie etc voraussetzen. Fink fragt nicht: W i e erscheint der Mensch in diesen oder jenen wissenschaftlichen Perspektiven, sondern er fragt, w a s der Mensch sei. (Pestalozzi: "Der Mensch, in seinem Wesen, was ist er?") Auf die Erziehung übertragen, geht es nicht um die Frage: W i e erscheint Erziehung als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung? Vielmehr geht es um die Frage: W a s ist Erziehung? Die Frage nach dem, was der Mensch in seiner Grundbefindlichkeit ist, und nach dem, was Erziehung v o r aller gegenständlichen Erscheinung ist, führt Erziehung und philosophische Anthropologie zusammen. Anders formuliert: erst wenn man die Seinsweise des Menschen kennt, kann man sagen, wie sich Erziehung als m e n s c h l i c h e s Grundphänomen von der D r e s s u r unterscheidet. So gesehen ist philosophische Anthropologie die Grundlage aller praktischen und theoretisch-wissenschaftlichen Pädagogik.

Die philosophische Anthropologie Eugen Finks konzentriert sich in drei Grundaussagen. Diese sind äußerst schwer zureichend zu verstehen.

Wir sahen:

1. Die B e k a n n t h e i t s t h e s e bedeutet nicht, daß der Mensch mehr über sich wisse als über andere Sachverhalte ( nicht-menschlicher Natur), sondern sie besagt, daß er sich a n d e r s wisse, nämlich aus einer Unmittelbarkeit des Selbsterlebens, die ihm im Hinblick auf außermenschliche Dinge gar nicht möglich ist. (Wir können weder einen Baum noch ein Tier "mit-erleben", wohl aber einen anderen Menschen.)

2. Die zweite These kann man als die "U n g e g e n s t ä n d - l i c h k e i t s t h e s e" bezeichnen. Sie bedeutet: Wir können nie aus der Unmittelbarkeit unseres Selbsterlebens g a n z heraustreten. Zur Verdeutlichung: Wir können über unser Selbsterleben vieles aussagen - nicht nur über unsere körperliche Erscheinung, sondern auch über unsere Schmerzen, Freuden, Glück - aber jede Aussage bleibt hinter der Unmittelbarkeit zurück, mit der wir Zeuge unseres Erlebens sind. Das ist gemeint, wenn es heißt, wir könnten nie im "strengen" Sinne Gegenstand für uns werden. In einem eingeschränkten Sinne ist das selbstverständlich immer möglich. (So wie die Sprache jedem einzelnen Sprechakt vorausliegt, ohne daß die Gesamtheit der Sprechakte die Sprache erschöpft, so liegt unser unmittelbares Selbstverstehen jedem bestimmten Verständigungsakt voraus.)
  
3. Die dritte These, die "I n t e r p r e t a t i o n s - t h e s e" (Daseinsverstehen ist durchgängige Selbstinterpretation des Menschen) ist die schwierigste. Schwierig deshalb, weil wir Verstehen bzw. Auslegung gewohnt sind zu beziehen auf e t w a s (z.B. Objektivationen wie Texte, Denkmäler, Werkzeuge usf.), das wir interpretieren. Worauf bezieht sich aber die durchgängige Selbstinterpretation des Menschseins? Dieses Selbst gibt es ja gar nicht als Objekt oder als Objektivation. Es bringt vielmehr Objekte und Objektivationen hervor. Selbst-Interpretation darf daher nicht in einem hermeneutischen Sinne als Auslegung von etwas Bestimmtem verstanden werden, sondern ist als Auslegung von etwas an ihm selbst Unbestimmtem. Wie aber kann man etwas an ihm selbst Unbestimmtes auslegen? Und was bedeutet in diesem Falle "Auslegung"?

---

Zum Problem wird die "Auslegung der Selbstauslegung".

Zunächst zwei Zitate aus "Erziehungswissenschaft und Lebenslehre",

10. Kapitel, "Sonderstellung des Menschen".

Hier wird gesagt zum Thema "Selbstausslegung":

1. "Unsere Selbstausslegung ist ein Moment unserer Existenz. (...) Man kann nicht ... alle Interpretationen abziehen und eine nicht-interpretierte Sache übrigbehalten." (S. 116)
2. "... der Mensch sucht sich, indem er sich versucht, d.h. indem er sich entwirft, ein Projekt des Selbstseins bildet, - indem er produziert. Der Mensch ist der Produzent der menschlichen Welt. Alle seine Produktion ist immer auch Selbst-Produktion." (S. 117)

Zum ersten Zitat:

Selbstausslegung ist der Vollzug des Daseins und Dasein ist nicht ohne diesen Vollzug. Im Sinne eines heuristischen Vergleichs: Belebte und unbelebte Dinge gibt es auch, ohne daß sie sich selbst auslegen oder ausgelegt werden. Dasein aber ist n i c h t ohne Selbstausslegung. Es i s t diese. Das zeigt Finks Gedankenexperiment des Abzugs aller Interpretationen vom Dasein. Was dann übrig bleibt ist: nichts.

Zum zweiten Zitat:

Hier wird "positiv" beschrieben, was "Selbstausslegung" bedeutet:

- a) Selbstsuche - aber nicht ein Suchen, in dem man etwas findet, was es bereits gibt, sondern dieses Suchen hat den Charakter eines V e r s u c h e n s. Das bedeutet, Selbstsuche ist ein Selbst-E x p e r i m e n t.
- b) Das Selbst-Experiment wird beschrieben als Selbst-E n t w u r f. Entwerfen ist
  - experimentierendes Planen,
  - Vorblick auf Möglichkeiten,



Die Explikation der "Interpretationsthese" verweist auf eine vierte anthropologische Grundthese, auf die Freiheitsthese.

Diese These lautet: Der Mensch ist existierende Freiheit, das heißt er ist sinnproduzierende Freiheit.

Auch diese Aussage hat einen "Wesensstatus".

Oberseminar vom 22.6.1982

Rückblick:

Im Zuge der Erarbeitung der philosophischen Anthropologie von Eugen Fink haben wir

1. die "Bekanntheitsthese" rekapituliert,
2. die "Ungegenständlichkeitsthese" im Hinblick auf Dasein, das nie im strengen Sinne zu einer "Sache" werden kann, erinnert, und
3. die Interpretations-oder Auslegungsthese eingehender bedacht.

Zum Zwecke der genaueren Erläuterung der Bedeutung dieser These haben wir Aussagen von E. Fink herbeigezogen, die in "Erziehungswissenschaft und Lebenslehre" im Kapitel 10 unter der Überschrift "Sonderstellung des Menschen" getroffen werden.

Die erste Aussage - These: man kann nicht alle Interpretationen von der menschlichen Existenz abziehen und sie als reine Sache übrig behalten - verdeutlicht noch einmal den unauflösbaren Zusammenhang von Existenz, Auslegung und Verstehen im Dasein, und zwar im Unterschied zu gegenständlichen Sachen, von denen wir uns durchaus (in einem Gedankenexperiment) vorstellen können, daß sie auch dann existieren, wenn sie von uns nicht wahrgenommen und noch viel weniger von uns interpretiert werden. Dagegen ist Dasein

(menschliche Existenz) niemals an sich, sondern immer für sich, auch wenn das nicht im Modus der Ausdrücklichkeit geschieht, wie beim Kind, das sein Fürsichsein zunächst nur als Möglichkeit hat.

Die zweite Aussage war differenzierter zu interpretieren, da sie mehrere Gedankenmotive miteinander verbindet. Insgesamt kann sie als eine philosophische "Operationalisierung" der fundamentalen Auslegungsstruktur von Dasein - als eine "Auslegung der Auslegung"-gelesen werden. Als erläuternde Grundbegriffe des Zitats stellten sich heraus:

1. Selbstausslegung ist Selbstsuche. Dabei meint Suchen nicht das gezielte Entdecken von etwas bereits Vorhandenem, sondern ein erfinderisches Suchen, in dem das, was gesucht wird, sich allererst konstituiert. (Auf diese Weise etwa sucht man nach seiner "Identität"). Selbstsuche ist also ein Experimentieren, ein Sich-als-etwas-Versuchen, wobei der Ausgang des Versuchs ungewiß ist.
2. Selbstausslegung ist ein Selbst-Entwurf. Auch hier mußten wir festhalten, der Selbst-Entwurf verhält sich nicht zum Selbst wie der Plan des Architekten zum fertigen Gebäude oder wie die Skizze des Malers zum vollendeten Gemälde. Das technische Modell des Selbst-Entwurfs scheidet aus, weil der ausgeführte Selbstentwurf kein Werk sein kann. Das künstlerische Modell ist unzureichend, weil es - für Fink - keinen vollendeten Menschen geben kann. Das bedeutet, das Selbst ist nicht die Einlösung des Entwurfs, sondern es ist ein permanent sich überholendes Entwerfen.
3. Selbstausslegung ist Selbstprojekt. Damit wird vor allem der zeitliche Charakter des Selbstseins unterstrichen. Der Mensch ist nicht was er ist (wie der Baum ist, was er ist), vielmehr der Mensch ist sich immer voraus, ohne sich je einzuholen - anders gesagt: er hat sich nicht, sondern er hat sich vor und insofern ist er immer auch

das, was er noch nicht ist.

4. Selbstausslegung ist Selbstproduktion. Diese Erläuterung ist insofern verfänglich, als sie wiederum ihre nur technische Deutung nahelegt. Zunächst ist es durchaus richtig, auch an die technisch-werkhafte Produktion des Menschen zu denken. Fink betrachtet den Menschen durchaus pragmatisch als ein Wesen, das darauf angelegt ist, sein Leben zu produzieren, indem es seine "Lebensmittel" (von technischen Gebilden über Werkzeuge bis hin zu Kunstgegenständen und Verfassungen) produziert. Aber die entwurfthafte Produktion des Selbst produziert nicht nur Sachen (im weitesten Sinne), sondern auch Deutungen, die sich auf das Ganze der Welt und des Menschen beziehen - es produziert Seins-, Wahrheits- und Selbstverständnis, also kategoriale Strukturen des Denkens und des An-Denkens. Die Selbstproduktion ist also immer ein Sich-Versuchen in mehrdimensionalen Entwürfen. Daher ist es für Fink genauso naiv, die Sinnproduktion des Daseins aus den materiellen Produktionen hervorgehen zu lassen wie umgekehrt. Er ist weder ein "Idealist" noch ein "Materialist".

---

Wir haben nach der Auslegungsthese festgestellt:

Alle Erläuterungen verweisen auf eine vierte anthropologische These, die gleichsam quer zu allen anderen liegt, auf die These, daß der Mensch existierende, schöpferische Freiheit ist.

Freiheit wird zur Schlüsselkategorie, von der her vor allem die Interpretationsthese verständlich wird. Aber was bedeutet Freiheit bei Fink?

Dazu einige Vor-Überlegungen:

Wir kennen Freiheit in verschiedenen Lebensbereichen als:

- a) politische Freiheit: das ist die Freiheit, politische Meinungen artikulieren und nach bestimmten Regeln durchsetzen zu können.
  - b) religiöse Freiheit: das ist die Freiheit, sich für ein Bekenntnis entscheiden zu können und seinen Glauben praktizieren zu können.
  - c) wissenschaftliche Freiheit: das ist die Möglichkeit, Forschungen unbeeinflusst von politischen, religiösen oder auch von wissenschaftlichen Lehrmeinungen praktizieren zu können.
  - d) künstlerische Freiheit: das wäre die Freiheit unbevormundeter Praxis kultureller Gestaltung.
  - e) moralische Freiheit: das ist die Freiheit, nach selbstgewählten ethischen Maßstäben handeln zu können.
  - f) wirtschaftliche Freiheit: das wäre die Freisetzung produzierender Konkurrenz
- usf.

Was ist diesen "Freiheiten" gemeinsam?

1. Es sind empirische Freiheiten.
2. Ihnen zugrunde liegt ein Verständnis von Freiheit als **A b w e s e n h e i t v o n Z w a n g** (genauer: von äußerem Zwang, denn Freiheit als freie Selbstverpflichtung wird nicht ausgeschlossen - siehe religiöse, ethische, wissenschaftliche Freiheit).
3. Freiheit wird verstanden als Zugeständnis von **W ä h l b a r - k e i t e n** und Alternativen.
4. Freiheit wird vor allem als **E n t s c h e i d u n g s - p r a x i s** in eingeräumten Spielräumen und unter vorgegebenen Standards interpretiert.
5. Freiheit wird ausgelegt als ein **G u t**, das man entweder

h a t oder das, wenn man es nicht hat, erstrebenswert ist.

Ist darin Finks These von der schöpferischen Freiheit des Menschen unterzubringen?

Offenbar nicht: Für Fink ist das Problem der Freiheit nicht vorgängig das Problem des Freiheit-H a b e n s, sondern des Freiheit-S e i n s.

Wie das? Das bedeutet:

1. Freiheit ist die G r u n d v e r f a s s u n g d e s D a s e i n s. Der Mensch ist, sofern er ist, Freiheit. Freiheiten (Plural) können Menschen sich untereinander zugestehen oder absprechen - d i e Freiheit nicht.
2. Freisein des Menschen (und als Wesensunterschied zu Naturdingen) ist e n d l i c h e s Freisein, d.h. die Freiheit des Menschen ist nicht die absolute Freiheit der "Gottheit", sondern zeithafte Freiheit und überdies gebunden an die naturhafte Körperlichkeit.
3. Freiheit im Sinne von Freisein (und nicht im Sinne von "Freiheiten haben") ist begründet in der I m p e r f e k t - h e i t und N o t h a f t i g k e i t des menschlichen Daseins. Imperfekteit bedeutet: u n a b s c h l i e ß b a r e Selbstoffenheit. Dasein vollendet sich in keinem Entwurf. Nothaftigkeit bedeutet: der Mensch ist weder wie das Tier noch wie der Gott vollendet. Er muß sich daher e n d l i c h verfassen.
4. Freiheit ist die V e r f a s s u n g d e r V e r f a s s u n g s l o s i g k e i t, d.h.: der Mensch muß sich selbst verfassen im Verhältnis zum Wirklichen und Möglichen.
5. Die Verwirklichung der Freiheit ist nicht etwa nur ein Kampf um positive Freiheiten (s.o.), sondern sie ist die materielle und sinnhafte (ideelle) P r o d u k t i o n der menschlichen L e b e n s w e l t. Das bedeutet, jede Kultur, die Menschen zu irgendeiner Zeit und an irgendeinem Ort

her vorgebracht haben, ist endliche Verwirklichung der endlichen Freiheit.

6. Das heißt auch: Freiheit als Verfassung der Verfassungslosigkeit ist primär **k e i n W e r t**, sondern ein fundamentalanthropologischer **B e f u n d**. Die ethische Disposition positiver Freiheit ist inhaltlich durch die menschliche Freiheitsverfassung **n i c h t** vorgezeichnet. (Freiheit als Bestimmung der Unbestimmtheit ist im Grunde "jenseits von gut und böse".)
7. Fink sagt (s. Zitate): Freiheit sei "endlos", "ruhelos" und habe keinen fixen Inhalt. Damit ist gemeint: 1. sie erschöpft sich in keiner Schöpfung, 2. sie trägt in sich ein Moment des Negativen, das alle hervorgebrachten Gestalten wieder zurücknimmt, 3. sie bindet sich in keine bestimmte Gestalt.

Oberseminar vom 29.6.82

## I

Wir haben uns die Grundaussagen der philosophischen Anthropologie Eugen Finks aufgeschlüsselt. In drei Thesen zusammengezogen sind diese Grundaussagen:

1. die Bekanntheitsthese des Daseins
2. die Ungegenständlichkeitsthese des Daseins
3. die Auslegungsthese des Daseins

Besondere Schwierigkeiten brachte die Auslegungsthese des Daseins. (Dasein vollzieht sich faktisch als seine eigene Selbstinterpretation). Wir erläuterten diese Auslegungsthese im Vorgriff auf das 10. Kapitel von "Erziehungswissenschaft und Lebenslehre".

Gemäß dieser Erläuterung läßt sich die Auslegungsthese in vier Grundaussagen fassen:

1. Selbstausslegung ist Selbst s u c h e
2. Selbstausslegung ist Selbst e n t w u r f
3. Selbstausslegung ist Selbst p r o j e k t
4. Selbstausslegung ist (materielle und ideelle)  
Selbst p r o d u k t i o n.

---

Zwischenbemerkung:

Wenn man Erziehung (als theoretische und praktische Pädagogik) an den daseinsanalytischen Grundaussagen orientiert, so bedeutet das:

- Erziehung ist Einweisung (Einführung) des Heranwachsenden in die - rätselhafte und durchaus problematische - Selbstbekanntheit des Daseins, sie ist insofern Erziehung zur Selbst-erkenntnis der menschlichen Seinsweise in der Erschließung fundamentaler Selbsterfahrung. Erzieherisches Handeln kann sich, will es seine Sache nicht verfehlen, an keinem außermenschlichen Modell (Göttern, Tieren) orientieren. "Erziehungswissenschaft" ist auf ihrer höchsten Stufe nicht positive Wissenschaft, sondern Erziehungsphilosophie als ausdrückliche Vergegenwärtigung der Selbstbekanntheit.
- Aus der "Ungegenständlichkeitsthese" folgt: Weder Erziehungstheorie (Erziehungswissenschaft) noch Erziehungspraxis (konkretes pädagogisches Handeln) sollen und dürfen das Dasein des Heranwachsenden prinzipiell vergegenständlichen, wenn sie ihn nicht verfehlen wollen als ein Wesen, dem es in seinem Sein um sein Dasein geht. Die durchgängige Vergegenständlichung in positiver erziehungswissenschaftlicher Forschung führt zur Reduktion des Daseins auf Gesetzmäßigkeiten, die über seine Substanz nichts aussagen. Die praktische Vergegenständlichung jugendlichen Daseins hat erziehungstechnologische Dressur als Konsequenz. Theoretische

und praktische Vergegenständlichung der Erziehung - als ausschließliche Orientierungen - verhindern am Ende Erziehung als "schöpferische Selbsterkenntnis".

- Aus der "Auslegungsthese" folgt: Theoretische und praktische Pädagogik können auf der Grundlage dieser anthropologischen Prämisse nicht die Ambition haben, die Selbstsuche durch verordnete oder zugemutete Selbstbilder stillzulegen, den Selbstentwurf in einen endgültigen Entwurf zum Abschluß zu bringen, Selbstprojekt und Selbstproduktion in fremdbestimmten Zielkonzeptionen festzustellen. Normen und Ziele der Erziehung müssen als endliche - nur geschichtlich wahre, aber nicht absolut wahre - Selbstverständigungen aufgefaßt werden. Wichtig ist dabei anzumerken: Wenn Fink von Selbstauslegung spricht, so ist das "Selbst" nicht nur im individualistischen Sinne, sondern auch im Sinne des "Selbst einer Gemeinschaft" zu verstehen (Stichwort: "kollektives Selbst").

Insgesamt: Im Rückbezug auf die "anthropologischen Prämissen" sind theoretische und praktische Pädagogik geschichtliche Einlösungen der Selbstoffenheit des Daseins und nicht dessen von außen bestimmte Disposition.

---

Die Erläuterung der Daseinsthesen führt uns auf das Problem der F r e i h e i t des Menschen, das man als vierte These fassen kann: Menschliches Dasein bedeutet Existenz als Freiheit, i s t F r e i h e i t.

Um ein zureichendes Vor-Verständnis zu entwickeln, das es erlaubt, die Reichweite der Freiheitsthese Eugen Finks zu fassen und zu würdigen, wurden vertraute Freiheitsphänomene und -vorstellungen diskutiert, vor allem:

- politische Freiheit
- wissenschaftliche Freiheit
- moralische Freiheit

Als Ergebnis dieser Vor-Verständigung war festzuhalten:

1. Bei diesen Freiheiten handelt es sich um empirische und positive Freiheiten, d.h. um Freiheiten, die man faktisch hat oder nicht hat, die man sich jedenfalls wünscht.
2. Zur allgemeinen Charakteristik dieser Freiheiten (Plural) gehört:
  - sie verstehen Freiheit als Abwesenheit von Zwang;
  - Freiheit erscheint als fremdes oder eigenes Zugeständnis von Wählbarkeiten oder Alternativen (Stichwort: Wahlfreiheit);
  - die Praxis der Freiheit wird als Praxis der Entscheidung (nach vorausgehender Unterscheidung der Alternativen) begriffen;
  - Freiheit hat den Charakter eines "Gutes", das man sich erkämpft (z.B. Freiheit der Religionsausübung), den Charakter eines "Wertes", für den es sich einzutreten lohnt.

---

Von diesem Vor-Verständnis her war nun zurückzufragen nach dem Verständnis von Freiheit (und Dasein) bei Eugen Fink.

Oberseminar vom 29.6.1982

## II

Auf dem ersten Blick erscheint als wichtigster Unterschied:

in Verbindung mit Dasein bedeutet Freiheit nicht

- Freiheiten haben

sondern

- Freiheit sein.

Das würde bedeuten: Freiheit ist ursprünglich ("wesenhaft", "kategorial" gefaßt) keine erworbene Eigenschaft (historisch oder biographisch erworben), vielmehr: Freiheit bedeutet eine elementare und von ihm nicht ablösbare Befindlichkeit des Daseins. Philosophisch formuliert: Dasein, sofern es ist, i s t Freiheit.

Es geht nun darum, dieses Freiheitsverständnis genauer zu fassen. Das geschah in einem ersten Anlauf in sieben Grundsätzen und deren Erläuterung.

1. Grundsatz: "Freiheit ist die Grundverfassung des Daseins."

Erläuterung: Als G r u n d verfassung des Daseins (der menschlichen Existenz) ist Freiheit nichts Abgeleitetes oder Hinzukommendes. Freiheit ist keine F o l g e des Daseins, kein Z i e l, auf das es angelegt ist, keine E i g e n s c h a f t, die es sich erwirbt - keine Auszeichnung, die einem Menschen vor anderen Menschen zugestanden wird. Dasein ist von seiner Wesensverfassung her Freiheit.

2. Grundsatz: "Freiheit ist die Verfassung der Verfassungslosigkeit menschlichen Daseins."

Erläuterung: Zur Erläuterung kann man den Mensch-Tier-Vergleich heranziehen. Das bedeutet, jedes Tier ist von Natur aus in seinem Individual- und Sozialverhalten weitgehend festgelegt. Der Mensch aber muß sich offensichtlich eine individuelle und gesellschaftliche Verfassung geben (individuelle Bildung, Bildung der Gesellschaft). Oder anders: Weil die Verfassung der Verfassungslosigkeit das natürliche Schicksal des Menschen ist, muß er sich verfassen - in Sozietäten, Staaten usf.

3. Grundsatz: "Freiheit im Sinne von F r e i s e i n bedeutet die Imperfektheit und Nothaftigkeit des menschlichen Daseins."

Erläuterung: Freiheit als Verfassung der Verfassungslosigkeit bedeutet im Vergleich mit der mitgegebenen Verfassung nicht-menschlichen Seienden (Dinge, Tiere) und aus der Lebensoptik einen elementaren Mangel, eine Not, die durch eigene (und eigenverantwortete) "Tat" abgewendet werden muß. Im Vergleich mit anderen Lebewesen ist die Verfassungslosigkeit identisch mit Imperfektheit (Unvollkommenheit), so aber, daß menschliche Imperfektheit nie in eine Perfektheit zu überführen ist.

4. Grundsatz: "Das Freisein des Daseins ist endliches Freisein."

Erläuterung: Endliches Freisein meint, daß menschliche Freiheit räumlich und vor allem zeitlich begrenzt ist. Die grundsätzliche Zeithaftigkeit der Freiheit wird offenkundig im Tod. Die These von der Endlichkeit der Freiheit steht also im Gegensatz zur absoluten Freiheit, zur Freiheit, die von allen zeithaften, raumhaften und naturhaften Bedingungen abgelöst ist. In dieser Weise kann sich der Mensch nur den Gott "frei" denken. Endlichkeit der Freiheit bedeutet schließlich auch, daß alle Gestalten (im Sinne der Selbstverfassung, in der Freiheit produktiv auf sich selbst reagiert) endlich sind, d.h. ein Ende haben wie einen Anfang. Das führt zum 5. Grundsatz.

5. Grundsatz: "Die Verwirklichung der Freiheit (Verwirklichung begriffen als **V o l l z u g** und nicht als **V o l l e n d u n g**) vollzieht sich als materielle und ideelle Produktion der menschlichen Lebenswelt."

Erläuterung: Im umfassenden Sinne kann man sagen: **a l l e** kulturellen Leistungen (vom Feldbau bis zur Maschine und bis hin zur Opferschale des kultischen Gebrauchs - aber auch von den Konventionen über die Bräuche bis hin zu den Gesetzen) sind Verwirklichung von Freiheit, sind Not-Wendungen, die in der elementaren Freiheitsverfassung des menschlichen Daseins begründet sind. Kultur ist endliche Selbstproduktion der Freiheit und als solche immer nur von vorübergehendem Bestand. Insofern aber ist Freiheit wirklich nicht nur schöpferische

Tat, sondern immer auch destruktives Tun. So kommt man zum  
6. Grundsatz.

6. Grundsatz: "Freiheit als anthropologischer Befund der Verfassungslosigkeit, die zur Selbst-Verfassung herausfordert, ist - im Unterschied zu positiven Freiheiten - kein "W e r t".

Erläuterung: Folgt man Finks radikaler Freiheitsthese, so können jeweils geltende Wertschätzungen (Güterwerte ebenso wie moralische Standards) auch nur als Wertsetzungen ("Wertproduktionen") verstanden werden. Hier besteht eine offensichtliche Nähe zu Nietzsches Auflösung der Wertmetaphysik. Werte liegen also der Freiheit nicht v o r a u s, sondern sie folgen ihr nach. Das Problem, das damit auftaucht, kann man in folgenden Fragen formulieren:

- Bedeutet die Bestimmung des Daseins als Freisein in der Konsequenz nicht ein Bekenntnis zum moralischen "Nihilismus"?
- Bedeutet die Radikalisierung der Freiheit im Sinne Finks nicht die Selbstfreigabe zum orientierungslosen Chaos?
- Kann man überhaupt noch Unterscheidungen von "gut und böse" treffen, oder wird die Geltung solcher Unterscheidungen hinfällig?
- Sind Bindungen etwas anderes als vorübergehende "Stabilisierungen" auf unsicherem Grund?

Gerade der Grundsatz:

Freiheit sei "endlos", "ruhelos" und habe keinen "fixen Gehalt"

unterstreicht noch einmal die Rückfrage.

Zu den Problemfragen ist vorläufig zu sagen:

- Wenn Fink die endliche Freiheit als entscheidende Determination des Menschen ansieht, gibt es in der Tat keine überzeitlichen Geltungen im Sinne positiver Werte (Normen, Sitten, Konventionen, Bräuchen), die sich der Produktion und Destruktion der Freiheit entziehen.
- Das bedeutet aber keineswegs einen Verzicht auf die Notwendigkeit von Wertungen und Normierungen als moralische oder politische Selbstverfassungen des Daseins, sondern es unterstreicht nur deren Risikocharakter, und zwar vor allem dann, wenn die Selbstverständlichkeit tradierter Lebenslehre gebrochen ist.
- Schließlich: Wenn für Fink Freiheit auch nicht ein Wert ist, sondern die Wahrheit der elementaren Verfassungslosigkeit des Daseins, so darf man doch folgern im Sinne eines Orientierungsgrundsatzes: Keine faktische Selbst-Verfassung individuellen oder gemeinschaftlichen Lebens in "Produktionen" darf sich - bei Strafe der Selbstentfremdung des Daseins - gegen dessen Wahrheit richten. Konkreter, jede Bindung der Freiheit, die das Freisein endgültig aufzuheben trachtet, vergeht sich am Freisein des Daseins, ist eine daseinsmäßige Selbstentfremdung. Insofern steckt doch ein normatives Element in der Verfassung des Freiseins. Zwar kann man daraus nicht ableiten, welche konkreten moralischen oder politischen Bestimmungen zulässig sind und welche nicht, aber man kann - angesichts konkreter Bestimmungen - prüfen, ob sie dem Freisein des Daseins entsprechen oder nicht.

Es gibt also eine normativ funktionierende Implikation der existentialen Verfassung des Freiseins.

Exzerpte zum Thema Freiheit aus "Erziehungswissenschaft und Lebenslehre".

"Fraglich und ungewiß ist..., ob allen Taten der menschlichen Freiheit ein "Täter" vorausliegt - oder ob das menschliche Wesen gerade Freiheitstat und reine Selbstproduktion ist." (S.70)

"Als Naturgeschöpf ist der Mensch für sich ein vorhandener Befund, als Intelligenzwesen mit Vernunft und Sprache eine sich selbst befragende Fragwürdigkeit, als Freiheit ist er ein Denken, das Tat, und eine Tat, die Denken ist." (S.70)

#### Freiheit und P r o d u k t i o n

"Die Freiheit produziert. (...) Die Freiheit findet nicht, sie erfindet. Sie ist das seltsame, ja unheimliche Vermögen des Menschen, Dinge aus dem Nichts zu reißen, die es in der Natur als dem Inbegriff des Gegebenen, Vorhandenen, zyklisch Bewegten gar nicht gibt, für die kein Muster, kein Urbild, keine 'platonische Idee' vorwegbesteht." (S.209 f)

#### Freiheit und S i n n

"Freiheit ist endliche Schöpferkraft, die ... auch noch den Sinn entwirft, um dessentwillen der Mensch arbeitet und kämpft, liebt und die Toten ehrt und die Spiele feiert." (S.210)

#### Freiheit und M y t h o s / N i h i l i s m u s

"Je weniger wir durch eine unbewußte, verdeckte Sinnproduktion in mythischer oder sonstwie tabuierter Form gebunden sind, um so eher gewinnen wir die Möglichkeit, die sinnschöpferischen Akte der Freiheit in ihrem Vollzug zu erleben. Hier liegen die positiven Züge des vielverlästerten modernen Nihilismus. Er hat uns wie nie zuvor ein Menschengeschlecht freigestellt für die schöpferischen Entwürfe der Freiheit, - nicht nur ihre

Entwürfe in einer uneingeengten Politik und Technik, sondern auch ihre Entwürfe für menschlichen Lebenssinn." (S.213)

#### Freiheit und P r o d u k t i o n

"Die produzierende Freiheit kann als Werkstätigkeit erscheinen, das heißt als der materielle Prozeß, der zunehmend das Gesicht der Erde verwandelt und zugleich die Menschen in ihren Produktionsverhältnissen verwandelt. Freiheit kann in der politischen Verfassung sich auswirken, die Lebensordnungen, gesellschaftliche Institutionen und Staaten hervorbringt. Sie kann aber auch als die Produktion von Lebenssinn erscheinen - und in dieser Hinsicht ist sie das wahre Element aller Menschenerziehung." (S.217)

#### Zum marxistischen Produktionsbegriff

"Es wäre ... Naivität zu glauben, die substantielle Veränderung der menschlichen Gesellschaft betreffe ein "Sein" vor einem "Denken", einen Sozialverband vor der Sphäre des 'Bewußtseins'. Das Menschentum ist die Stelle in der Welt, wo das Sein sich als Denken auf sich selbst bezieht. Aber das menschliche Denken holt das Sein nie ein und kann es niemals in völligen Besitz bringen." (S.67)

Oberseminar vom 5.7.1982

Am Ausgangspunkt unseres sich auf E. Finks Erziehungsphilosophie konzentrierenden Nachdenkens stand die grundsätzliche Frage nach dem Erziehungsphänomen und seiner Erreichbarkeit in erziehungswissenschaftlicher Einstellung. Fink hat offensichtlich Zweifel an der Hinlänglichkeit des erziehungswissenschaftlichen Zugangs zum Grundphänomen der Erziehung, wenn es sich um dessen e l e m e n t a r e S i n n s t r u k t u r handelt und nicht nur um eine bestimmte g e g e n s t ä n d l i c h e Erscheinungsweise des komplexen Phänomens. (Das bedeutet n i c h t die Ablehnung erziehungswissenschaftlicher Forschung überhaupt, wohl aber den Verzicht auf die Hoffnung, auch durch koordinierten Einsatz wissenschaftlicher Forschungsinstrumente das Gesamtphänomen der Erziehung in den Blick zu bringen. Dieses wird von den Wissenschaften immer schon vorausgesetzt, ohne jedoch in seinem Vorausgesetztsein der Erziehungswissenschaft zugänglich zu werden.)

Nachdem wir uns diesen Sachverhalt verdeutlicht hatten, Finks destrukturierender Frage nach der Methode und dem Gegenstand der Erziehungswissenschaften folgend, standen w i r vor dem Problem, auf welche Weise Fink selbst vorgehen würde, um die wissenschaftlich nicht erreichbare Sinnthematik des Erziehungsphänomens zwischen Erziehungswissenschaft und Lebenslehre explizieren zu können. Und hier wurden wir auf Folgendes aufmerksam: Finks eigenes Nachdenken über Erziehung bewegt sich im Medium einer philosophierenden Explikation seines Themas. Diese findet ihren Ansatz ursprünglich nicht am Erziehungsphänomen (zumindest nicht an ihm allein), sondern an der philosophisch-anthropologischen Frage nach der S e i n s w e i s e des Menschen. Der Mensch ist sich in der Erziehung immer selbst Thema. Insofern sind erziehungswissenschaftliche Fragen prinzipiell - wenn auch aus dem Spiegel der nachfolgenden Generation betrachtet - S e l b s t a n f r a g e n. Wenn es sich aber so verhält, dann ist die philosophisch-anthropologische Frage nach dem Menschen im Rahmen einer pädagogisch orientierten Grundthematik nicht eine (vielleicht überflüssige) Erweiterung dieser Thematik, sondern deren G r u n d l e g u n g. Das bedeutet: Erziehungswissenschaft und Lebenslehre ist kein er-

ziehungswissenschaftliches Werk der bekannten Art, sondern eine Grundlegungsschrift der pädagogischen Orientierung.

Die Einsicht in diesen Zusammenhang von philosophischer Anthropologie und Erziehung (Pädagogik) veranlaßte uns, unser besonderes Augenmerk (über den Text von "Erziehungswissenschaft und Lebenslehre" hinausgehend) auf Finks anthropologische Grundlagenreflexion zu richten. In zwei Schritten haben wir uns die Ergebnisse dieser Grundlagenreflexion verdeutlicht.

1. Wir sind interpretierend auf die drei Grundthesen (Bekanntheitsthese, Ungegenständlichkeitsthese, Auslegungsthese) nachdrücklich eingegangen.
2. Wir haben versucht, den Kern dieser Thesen noch einmal zu komprimieren in der ihnen allen implizierten **F r e i h e i t s t h e s e** des menschlichen Daseins.

Die Erläuterung der Generalthese von der Freiheitsverfassung des Daseins (vor allem am 29.6.1982) ließ erkennen:

- Freiheit als "Existential" ist keine positiv-empirische Bestimmung des Menschen, sondern kennzeichnet dessen Grundverfassung **k a t e g o r i a l**. (Wir versuchten, das begrifflich zu fassen in der Unterscheidung von "Freiheiten haben" und "Freiheit sein".)
- Im einzelnen meint Freiheit als existenzielle Bestimmung von Dasein (als der menschlichen Seinsweise im Unterschied zur Seinsweise aller nicht-menschlichen Dinge): die Bestimmung der Unbestimmtheit und damit die Endlichkeit, die Nothaftigkeit, die Imperfektheit, die Offenheit des Daseins.
- Das ist aber nur die **e i n e** (die gleichsam "negative") Seite der Freiheitsverfassung von Dasein, die ihr "entsprechende" Seite nennt Fink das "Schöpferische", die "Produktion".
- Die kategoriale Verfassung von Dasein zeigt also eine

ambivalente Struktur. Sie ist Aussetzung des Menschen in die Ungeborgenheit und sie ist die Voraussetzung zur Schaffung einer menschlichen (aber auch nur durch den Menschen verantworteten) Welt.

Das schwierige Problem, das sich für den Pädagogen stellt, läßt sich in die Frage fassen: Kann der Pädagoge auf dem Boden der ambivalenten Freiheitsauffassung des Daseins überhaupt noch sinnvoll operieren?

Kann er noch einen legitimen "normativen Anspruch" im Hinblick auf die Sinnhaftigkeit (künftigen) Daseins der Heranwachsenden vertreten?

Gibt es, unter Bedingungen der universalen Unbestimmtheitsverfassung des Daseins noch so etwas wie "allgemeingültige" Erziehungs- und Bildungsziele, an denen sich pädagogisches Handeln sinnvoll und nicht nur erfolgreich orientieren kann?

Oder müssen Pädagogen (Theoretiker und Praktiker) sich darauf beschränken a) die objektiv für eine Kultur notwendigen Lebenstechniken (vom Schreiben bis zu habitualisierten sozialen Verhaltensweisen) zu vermitteln und b) die jeweils für richtig gehaltene Ideologie (historische Sinn-Meinungen) in das sich entwickelnde Bewußtsein der nachfolgenden Generation zu implantieren?

Wäre also die einzige Antwort auf die existentielle Freiheitslage des Menschen eine universale und globale Erziehungstechnik - die Reproduktion des bereits Produzierten, und zwar sowohl im Hinblick auf Sachen wie im Hinblick auf Sinn?

Ohne Zweifel signalisieren diese Fragen Krisenstrukturen. Und diese müssen umso deutlicher werden, je mehr sich die geschichtliche Einsicht in die Freiheitsverfassung von Dasein aufdrängt.

Jedenfalls ist es dann nicht mehr möglich, erzieherisches Handeln absoluten und unbezweifelbaren und anderen als durch Menschen legitimierten Normen zu unterstellen. Und dieser Tatsache stellt sich Fink, und zwar in doppelter Hinsicht,

- a) indem er die historische Analyse unserer Krisenlage rücksichtslos betreibt;
- b) indem er sich die Frage stellt, was denn noch Erziehung als sinnorientierendes Handeln bedeuten könne, wenn sich 1. historisch eine Einsicht durchgesetzt hat, daß Dasein die radikale Verfassung des Freiseins bedeutet, und 2. Erziehung tatsächlich (historisch wahrhaftig) nur noch als Umgang von Freiheiten miteinander verstanden werden kann.

---

Zu a) Analyse der "Krisenlage".

Diese ist geprägt durch einen

"Wandel der Lebenslehre" (S. 136)

Was heißt das? Gemeint ist nicht

- ein Wandel von Lebenslehren in der Weise, daß im Laufe der geschichtlichen Entwicklung andere Lebenslehren (Lebenslehren als Inbegriff von verbindlichen Lebensdeutungen) an die S t e l l e traditioneller und älterer getreten sind, sondern
- daß die Struktur der Lebenslehren sich k a t e g o r i a l geändert hat.

Das diesbezüglich entscheidende Zitat lautet: "Die Wandlung jedoch, die unsere Zeit kennzeichnet, ist nicht eine neue Festsetzung des höchsten Gutes, nicht die Heraufkunft eines neustrahlenden Sternbildes am Himmel des Menschen... - im Gegenteil. Es ist eher das eisige Entsetzen vor einem leeren Himmel, die bestürzende Sinnlosigkeit des Ganzen, die Sinnlosigkeit der Welt und des Lebens." (S.140 f.)

Sachlich wird dieses "Grundstimmungsbild" interpretiert als substantielle Veränderung der "ideellen Produktion" des Lebenssinns, der "seit unvordenklichen Zeiten ... aus der vorbewußten oder unterbewußten schöpferischen Lebenstiefe des Gemeingeistes entsprungen war (und der) seine Wortführer und Darsteller in den großen religiösen, moralischen, künstlerischen und denkerischen Genien hatte." (S.137)

Gewandelt hat sich also

- das Verhältnis von Gemeingeist und Einzelgeist,
- von vorbewußtem Leben und bewußter Lebensplanung,
- von Lebensgemeinschaft und ihren Repräsentanten,
- von Religion, Kunst und Denken (wie zu interpretieren ist) zu den (modernen) Wissenschaften.

Frage:

Beschreibt Fink hier anderes als den geschichtlichen Vorgang der Aufklärung, bestimmt durch "Säkularisation" und "Emanzipation"?

Das wäre unzureichend. Fink sieht die Aufklärung (auch ihren positiven, befreienden Wert), aber er analysiert die Krisenlage als eine post-aufklärerische Situation. Die Aufklärung "hat die mythische Kraft aufgezehrt, aus der sie selber noch lebte, und hat mit ihrer Vollendung zugleich ihren Gegner und sich selber aufgehoben." (S.138)

Das ist die Gedankenfigur einer **D i a l e k t i k d e r A u f k l ä r u n g**: die Aufklärung endet nicht in der vollendeten Selbstautorität vernünftiger Lebenslehre, sondern in der Sinnlosigkeit, weil es nichts mehr gibt, wovon sich die Aufklärung positiv unterscheiden läßt.

Fink wählt zur Kennzeichnung des (kategorialen) Wandels der Lebenslehre Nietzsches Wort vom "T o d G o t t e s".

Diese Kopie wird nur zur persönlichen Information überlassen. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.  
© Egon Schütz

Exkurs:

Das Grundwort "Tod Gottes" taucht bei Nietzsche mehrfach auf:

- in der "Fröhlichen Wissenschaft" (1882) im Aphorismus 125 ("Der tolle Mensch". Dort heißt es: "Gott ist tot! Gott bleibt tot! Und wir haben ihn getötet.")
- im Zarathustra, Vorreden, Abschnitt 2, Zarathustras Begegnung mit dem Heiligen: "Als Zarathustra aber allein war, sprach er also zu seinem Herzen: Sollte es denn möglich sein! Dieser alte Heilige hat in seinem Walde noch nichts davon gehört, daß Gott tot ist."
- Eine Interpretation findet sich bei M. Heidegger: "Nietzsches Wort "Gott ist tot", in: "Holzwege"<sup>5</sup>, 1972, Frankfurt.

Knapp skizziert bedeutet bei Nietzsche das Wort "Gott ist tot"

1. die These vom Ende der Metaphysik (verstanden als Lehre von den ewigen Ideen und Worten);
2. die Heraufkunft des Nihilismus (als Phase der Entwertung und Umwertung aller Werte). Dabei ist zu unterscheiden zwischen dem "unvollendeten" Nihilismus (der Versuch, neue Werte an die alte Stelle zu setzen - Stichwort: Ideen-Ersatz) und dem "vollendeten" Nihilismus (freie Praxis des "Willens zur Macht" in einer entgötterten Welt).
3. Das Wort "Gott ist tot" bedeutet also die Heraufkunft eines neuen Seinsprinzips, nämlich des **W i l l e n s z u r M a c h t**. Der Wille zur Macht ist reiner Wille der Lebenserhaltung und Lebenssteigerung.

Der Exkurs zeigt im Hinblick auf Fink:

1. den ideengeschichtlichen Hintergrund, der für seine

analytische Begrifflichkeit entscheidend ist. (Fink selbst verwendet die Termini "Wille zur Macht", "Nihilismus", "Sinnlosigkeit".)

2. vertieft er das philosophische Verständnis von "ideeller Produktion" unter Bedingungen des "nachmetaphysischen" Zeitalters.

---

Was ist nun in einer Situation im Hinblick auf Erziehung zu tun,

- in der die Lebenslehre des Gemeingeistes nicht mehr gilt?
- in der der Mythos durch die Aufklärung (weitgehend) aufgelöst ist?
- in der die Aufklärung selbst, weil gegenstandslos geworden, keine Orientierungskraft mehr besitzt?
- in der die Religionen zu Weltanschauungen denaturierten?
- in der Ideologien den zweifelhaften Rang von Kunst-Mythen besitzen?
- in der Wissenschaft und Technik die praktisch-pragmatische Seite des Nihilismus (des Willens zur Macht) "entfesselt" haben?
- in der die Freiheit in der Gestalt der Volkssouveränität die Institutionen als Willensgebilde durchschaubar macht?
- in der die Zukunft sich in kein Gesamtziel mehr zusammenfassen läßt?

D r e i problematische Möglichkeiten zeigen sich für Fink:

1. Die Erziehung wäre als technische Formung (und Formung von Techniken) zu fassen. Das wäre in der Sache nichts Neues ("Die einträglichsten Plantagen waren immer die im fremden Bewußtsein." S. 139) Dabei wird unterstellt (vorgetäuscht), es gäbe noch so etwas wie letztgültige Lebensziele (Stichwort: vorgetäuschter Konsens). Diese Lösung wäre für Fink geschichtlich u n w a h r h a f t i g - wenn auch heute besser denn je praktizierbar.
2. Die zweite "Möglichkeit" wäre eine restaurative Traditionsorientierung im Sinne der "Konservatoren des Abendlandes". Im Unterschied zur ideologischen Revolution durch technische Mittel wäre das eine konservative Revolution. Diese zweite Möglichkeit verbietet sich aus den nämlichen Gründen wie die erste: sie ist Unwahrhaftigkeit, weil sie nicht dem Wandel der Lebenslehre entspricht und könnte nur als technische Durchsetzung einer restaurativen Ideologie betrieben werden.
3. Als dritte Möglichkeit erwägt Fink offensichtlich im Hinblick auf Bollnow die Beschränkung pädagogischer Handlungsorientierung auf die "einfache Sittlichkeit" (auf die "Neue Geborgenheit"). Zwar wird zugestanden, daß es einen gewissen Vorrat an beständigen Lebensregeln und Tugenden des Alltags gibt, aber der Rückzug darauf scheint Fink gefährlich, weil diese Erziehung keine Sicherheit vor den "Brandstiftern unter den Biedermännern" bieten würde.

Alle drei problematischen Möglichkeiten einer Orientierung pädagogischen Handelns unter Bedingungen des kategorialen Wandels der Lebenslehre sind für Fink deshalb fragwürdig, weil sie entweder offen oder verdeckt noch von V o r g a b e n ausgehen.

Gerade der Vorgabe-Charakter aber ist falsch.

- a) aus daseinsanalytischen Gründen, wie
- b) aus geschichtlich-schicksalhaften Gründen.

Daher Finks Thesen zu einer angemessenen Orientierung pädagogischen Handelns:

1. Menschenerziehung ist nicht mehr Hinführung zur Teilhabe an einem vorab bestehenden Allgemeinen, sondern "Vermittlung eines gemeinsamen Suchens." (S.147)
2. Lebens-Sinn (Erziehungsziele) werden "zum Problem, ja vielleicht zu einer gemeinsamen Hervorbringung der Partner im Erziehungsgeschäft." (S.147)
3. "Das wichtigste pädagogische Ereignis wird nicht die Weitergabe eines schon vorweggekannten Daseinssinns, sondern die gemeinsame Beratung." (S.147)

Oberseminar vom 13.7.1982

In Verfolgung der Frage Eugen Finks nach dem Charakter der Lebenslehre - und das heißt: nach dem Grundcharakter der Erziehung - in unserer geschichtlichen Situation haben wir es mit z w e i Analysen zu tun.

1. Die Analyse des menschlichen Daseins in anthropologischer Absicht. Hier geht es
  - um die Aufdeckung der Existenzstruktur,
  - um die Weise, wie der Mensch sich selbst gegeben bzw. aufgegeben ist,
  - um die Grundverfassung der Verfassungslosigkeit ("nothafte Freiheit")
  - um die Weise, wie der Mensch diese Verfassung realisiert ("Produktion").
2. Die zweite Analyse setzt nicht existentialanalytisch an, sondern hat den Charakter einer historischen (geschicht-

lichen) Rekonstruktion der Sinn-Geschichte des Daseins, wie sie sich in historischer Erfahrung entfaltet. Hier geht es um den Aufweis von "Übergängen" und "Wandlungen", so

- um den Übergang vom Mythos zur Aufklärung,
- von geschlossenen zu offenen Gesellschaften,
- von der Priorität ideeller Lebensproduktion zu materieller Lebensproduktion,
- um den Übergang von fremdbestimmtem zu selbstbestimmtem Lebenssinn,
- um den Wandel von einem metaphysischen zu einem nihilistischen Selbstverständnis.

Frage:

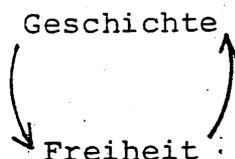
In welchem Verhältnis stehen diese beiden Analysen zueinander?

Sie sind nicht unvereinbar, sondern komplementär. Das bedeutet: Für E. Fink ist die Geschichte die historische Einlösung der menschlichen Wesensstruktur.

Genauer und konkreter: der Mensch ist nicht apriori Freiheit und dann oder danach geschichtlich handelndes Lebewesen, sondern sein Wesen ist seine Geschichte und seine Geschichte ist sein Wesen. Seine Geschichte ist die Realisierung existentialer Freiheit und existentielle Freiheit vollbringt sich als Geschichte.

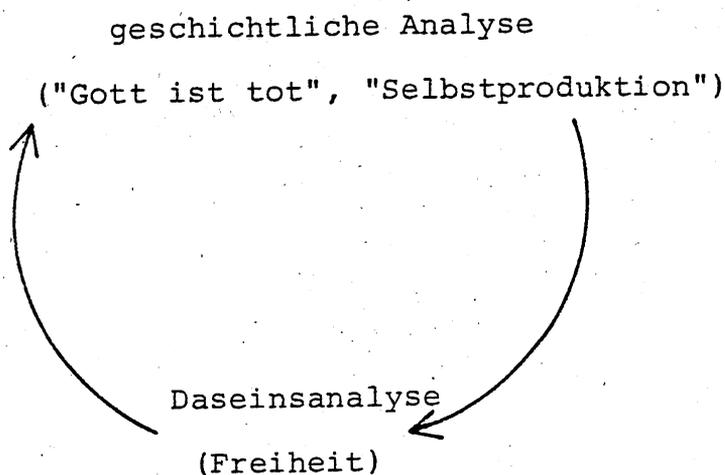
Das bedeutet, Geschichte ist die Entfaltung, Einlösung dessen, was der Mensch "je schon" ist, aber er kann nur erfahren, was er "je schon" ist durch die Geschichte.

Graphisch dargestellt:



Auf die Frage nach dem Verhältnis der beiden Analysen übertragen:  
die geschichtliche Analyse der Zeit ist nur denkbar unter der  
Voraussetzung der Daseinsanalyse, diese aber ist nur zu leisten  
unter der Voraussetzung, daß Dasein sich geschichtlich vollzieht  
und als Geschick der Geschichte einsichtig wird.

Also:



Das Verhältnis von Daseinsanalyse und Zeitanalyse ist also ein  
Verhältnis der wechselseitigen Voraussetzung,  
das nicht zu durchbrechen ist.

Logisch läßt sich fragen, ob es sich hier nicht um einen  
Zirkel handelt (Typus: hermeneutischer Zirkel).

Wir haben nach dem Charakter des Wandels der Lebenslehre gefragt.

Ergebnis:

Der Wandel wird nicht als einfache "Veränderung" gefaßt, sondern als "substantieller" Wandel, d.h. als Wandel grundstürzender Art.

Das bedeutet:

- Es treten nicht einfach neue Lebenslehren an die Stelle von herkömmlichen, sondern es gibt eine Art neuer Lebenslehre aus dem Bewußtsein der Freiheit (aus dem "Geschick" der Freiheit).
- Das substantiell Neue dieser Lebenslehre wird verdeutlicht durch Übernahme der Analytik des "europäischen Nihilismus" von Nietzsche, die sich ihrerseits faßt:
  1. in die These vom Ende der Metaphysik (verstanden als Horizont des Über-und Außermenschlichen);
  2. in die These von der Entwertung aller Werte (verstanden als Ergebnis geschichtlicher Wahrhaftigkeit);
  3. in die These von der Heraufkunft des Willens zur Macht (begriffen als durchgehender Wille zur Selbstsetzung der Werte - radikale Selbstproduktion).

Frage:

Wie ändert sich das Selbstverständnis von Erziehung als Weitergabe von Lebenslehren unter diesen Bedingungen?

- In Versuchen einer Wiederherstellung von "Wertwelten"?
- Im Verzicht auf pädagogische Beteiligung an Orientierungsdiskussionen in der technischen Weitergabe von jeweils geltenden Ideologien?

Finks zentrale Aussage lautet: "Das wichtigste pädagogische Ereignis wird nicht die Weitergabe eines schon vorweg gekannten Daseinsinns, sondern die gemeinsame Beratung. (S.147)

Das zentrale Phänomen wird das Phänomen der B e r a t u n g.

---

Finks Analyse des Beratungsphänomens (Kapitel 15 u.16) läßt sich in bestimmte Grundaussagen fassen:

1. Beratung ist eine bestimmte Praxis der G e m e i n s c h a f t. Das bedeutet, Beratung ist primär kein Individualproblem, sondern ein Phänomen koexistentieller "Kommunikation". Beratung ist ein sozialer Vorgang. Das hätte zur Folge: Niemand kann sich nur mit sich selbst beraten.
2. Beratung ist ein gemeinschaftlicher Umgang von F r e i e n. Damit ist gemeint: Beratung hat grundsätzlich keinen Befehlscharakter. Sie setzt die Entscheidungsfreiheit aller Beratungspartner voraus. Allerdings impliziert die Gleichrangigkeit hinsichtlich der Entscheidungen nicht einen gleichen Rang hinsichtlich der Erfahrung und des Verständnisses der Sich-Beratenden.
3. Beratung als gemeinschaftliche Praxis von Freien findet statt in einer gemeinsamen N o t s i t u a t i o n. Das heißt: Beratung ist kein beliebiges gesellschaftliches Spiel, sondern sie ist gebunden an die Voraussetzung einer gemeinsamen kritischen Lage (z.B. an die Lage nach dem Zusammenbruch der metaphysischen Wertwelten).
4. Als Konsequenz aus der dritten Grundaussage: Beratung - in der existentialen Bedeutung des Begriffs - hat nichts zu tun mit professioneller Beratung durch Wissensautoritäten (Sachver-

ständigenberatung). Der Beratungsprofi steht gerade nicht in einer gemeinsamen Notsituation mit denjenigen, die er berät. Er verhält sich also nur theoretisch und nicht praktisch zu dem Problem derjenigen, die seinen Rat anfragen.

5. In der Beratung baut sich eine besondere Form von A u t o r i - t ä t auf: "die praktische Entschlossenheit". (S.186). Praktische Entschlossenheit ist der Mut zum Wagnis angesichts des Unberechenbaren. Insofern gibt es also durchaus so etwas wie eine "Qualifikation" für die Beratung. (EUTYCHIA, die Gabe des glückhaften Einfalls).
6. "Alle Beratung bezieht sich auf K ü n f t i g e s und M ö g - l i c h e s." (S. 189) Dabei ist allerdings zu unterstreichen: Das Mögliche existiert nicht als vorbekannt und an sich, sondern es verdankt sich dem Entwurf der Beratung. Und das hier vermeinte Zukünftige ist nicht die prognostisch abschätzbare Zukunft, es ist gerade die nicht abschätzbare, die ungewisse Zukunft.
7. Alle Beratung endet im E n t s c h l u ß, in der T a t. Beratung geschieht also nicht um ihrer selbst willen, sondern vollzieht sich im Rahmen eines Handeln-Müssens unter Bedingungen einer bedrängenden Situation. Das würde bedeuten: es gibt keine "rein theoretische" Beratung.
8. Beratung kennt das Moment der Ü b e r r e d u n g (der rhetorischen Überzeugungspraxis im Hinblick auf Meinungen). Für Fink ist das keine Disqualifikation des Beratungsergebnisses (des Entschlusses zu einem bestimmten Tun), denn die Beratungssituation, in der jeder Ratgeber und Ratnehmer ist, kennt keine objektive Wahrheit (wie die Wissenschaft), sie kennt nur eine gesetzte und als solche gemeinsam akzeptierte "Wahrheit" (Meinung), die sich entweder bewährt oder nicht bewährt. Unter Vorbedingung der Freiheit ist jede übernommene Meinung auch eine eigene Meinung.

9. Zusammenfassend: Beratung ist praktisch folgenreiche Sinnverständigung in einer Gemeinschaft von Freien und unter Bedingungen einer elementaren Konflikt- und Krisensituation, die unberechenbar ist.

Oberseminar vom 20.7.1982

Im Phänomen der Beratung kulminiert die erziehungsphilosophische Analyse Eugen Finks. "Gemeinschaftliche Beratung" ist Schlüsselbegriff und Schlüsselphänomen. In ihr laufen zusammen

1. die systematische Daseinsanalytik mit ihren Grundstrukturen
  - a) der Selbstsuche
  - b) des Selbstentwurfs
  - c) des Selbstprojekts
  - d) der Selbstproduktion
  
2. die historische Rekonstruktion unserer geschichtlichen Situation mit den Merkmalen des "Nihilismus"
  - a) Gott ist tot
  - b) Umwertung aller Werte
  - c) die "Weltformel" des Willens zur Macht.

Beratung ist nichts anderes als die Praxis existenzieller Freiheit in ihrer radikalen Selbsterfahrung ohne autoritative Vorgabe von Daseinssinn. Darauf verweisen die Beratung konstituierenden Momente

- der Nothaftigkeit
- der Gemeinschaftlichkeit
- des Außerprofessionellen

Diese Kopie wird nur zur persönlichen Information überlassen. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers  
© Egon Schütz

- der Entschlossenheit
- der Tatbezogenheit
- der unabschätzbaren Möglichkeiten
- der Überzeugungsbildung

## II

Frage ist nun:

- Wie verändert sich das pädagogische Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling, zwischen heranwachsender und erwachsener Generation unter Bedingungen der fundamentalen Beratungssituation?
- Was bedeutet Beratung als universale Interpretationskategorie für pädagogische Theorie und pädagogische Praxis?

In Finks eigenen Worten: "Was bedeutet in einer solchen Lage (der Fragwürdigkeit aller überlieferten Menschenbilder - E.S.) "Erziehung"? (...) Es ist leichter zu sagen, was sie nicht mehr <sup>dabei</sup> bedeuten kann, als zu erörtern, was sie noch positiv zu sein vermag." (S.196)

Zunächst: Was Erziehung im Horizont der Beratung **n i c h t** mehr sein kann:

- Sie kann keinen Anspruch mehr erheben auf
  - a) die Verbürgung eines eindeutigen Lebenssinns,
  - b) auf den Besitz unbedingt geltender moralischer Wahrheiten,
  - c) auf die autoritäre Verbreitung autoritativer (gesellschaftlicher) Lebenslehre,
  - d) auf die Bestätigung pädagogischer Autorität durch gesellschaftliche Autorität.

- Für den Erzieher bedeutet das:

- a) er muß (nicht nur sich) eingestehen, einen gültigen Sinn des Lebens nicht zu kennen;
- b) er muß den "labyrinthischen" Charakter der Welt realisieren;
- c) er muß sich der Zumutung stellen, ohne festes Lebenswissen (das auch die Wissenschaft als endliches menschliches Wissen nicht gibt) zu lehren;
- d) er kann sich nicht auf die öffentliche Auslegung des Erziehungssinns zurückziehen, weil auch diese kein endgültiges Wissen darstellt.

Frage:

Bedeutet das nicht zwangsläufig einen Verzicht auf Erziehung überhaupt und letztlich die Auflösung der "Rolle des Erziehers"?

Das ist für Fink nicht die notwendige Konsequenz. Für ihn ist die pädagogische Verlegenheit auch eine Chance:

"... so kann diese Verlegenheit produktiv werden, nicht nur sofern sie uns auf uns selber zurückwirft, Verwunderung und Frage erweckt, sondern auch sofern sie zwischen Erziehern und Zöglingen eine Gemeinschaft im Verhältnis zur abgründigen Fragwürdigkeit von Welt und Leben, eine "Frage"-Gemeinschaft herstellt." (S.199)

Zum pädagogischen Schlüsselbegriff wird damit die F R A G E - G E M E I N S C H A F T. Die Frage-Gemeinschaft ist also die spezifisch pädagogische Entsprechung zur Beratungsgemeinschaft und deren Orientierung an einer Krisensituation. Und was bestimmt die Frage-Gemeinschaft?

1. Sie ist ein intergeneratives Phänomen. Sie bezieht also (im Unterschied zur Beratungsgemeinschaft) die Differenz der Lebensalter mit ein.

2. Sie ist ebenfalls eine Gemeinschaft von Freiheiten, aber von Freiheiten, die in einer unaufhebbaren Differenz von Erfahrungen stehen.
3. Sie ist eine Gemeinschaft, in der es entscheidend um die sinnhafte Selbstausslegung des Lebens geht, um eine übergreifende und nicht bloß situationsspezifische Lebensdeutung.
4. Es ist eine Gemeinschaft, in der die Vollgültigkeit auch des kindlichen (heranwachsenden) Daseins und seiner spezifischen Weltoffenheit anerkannt wird.
5. Es ist eine Gemeinschaft, in der die Erzieher weder "autoritär" (als "Besitzer" des absoluten Lebenssinns) noch "sentimentalisch" als selbstvergessene "Kindsanbeter" reagieren. (s.S.222)
6. Es ist eine Gemeinschaft, in der der Erzieher ebenso sehr am originären Staunen des Kindes partizipiert wie dieses an der Selbstreflexion des Erziehers - also in der Tat: eine Erziehungsgemeinschaft auf der Basis der Wechselseitigkeit. (Was die Notwendigkeit des Unterrichtens nicht ausschließt)

Frage: Worauf bezieht sich die pädagogische Frage-Gemeinschaft? Im Hinblick worauf gewinnt sie ihre Lebenslehre? Was ist deren "Inhalt", deren "Thema"?

### III

Das führt zum schwierigsten Teil der Erziehungsphilosophie Eugen Finks. Er kann hier nur angerissen werden.

Als Grundthese: Die pädagogische Frage-Gemeinschaft konstituiert sich aus der Frage nach der W E L T.

Entscheidende Hinweise auf die Weltproblematik.

- S. 199: menschliche Antworten als "endliche Versuche", die "Weltnacht" zu erhellen;
- S. 200: menschliches Dasein als Verhältnis zum "Kosmos";
- S. 200: Welt als das "Unheimliche und Ungeheure";
- S. 213: die "Labyrinth-Dunkelheit von Welt und Leben";
- S. 214: die zugleich "heimliche und unheimliche Welt";
- S. 220: die Welt, "in welcher alles Endliche versammelt ist, Aufschein, Ort und Weile, Gang und Bewegung hat, ist selbst kein Ding;"
- S. 221: die Welt als "Spielraum" und "Spielzeit des Großen Spiels, auf das alle <sup>endlichen</sup> Dinge gesetzt sind";
- S. 221f: die "Tugend aller Tugenden": "standzuhalten gegen das bedrängende Dunkel der Weltnacht und im Weglosen zu gehen";
- S. 224: die menschliche Einbezogenheit in die "Zweideutigkeit der Welt, die alle endlichen Dinge aufgehen läßt und untergehen, die baut und zerstört, ... zeugt, gebiert und vernichtet, die alles bringt und alles wegnimmt."
- Menschen
- S. 224: "Wer heute führen und anleiten will, muß wesenhafter als die anderen Mitmenschen die zweideutige Lage unserer Existenz erfahren, unseren Aufenthalt in einer zugleich heimatlichen und unheimlichen Welt."

Aus diesen Hinweisen läßt sich entnehmen:

1. Das Fragen der pädagogischen Fragegemeinschaft bezieht sich auf die Welt.
2. "Welt" ist aber nicht eine bestimmte "Umwelt" (Kulturumwelt), kein bestimmter "Gegenstand" (Supergegenstand), kein dinghaft "Gegebenes" (das wir nach Wesen und Eigenschaften beschreiben könnten), kein in sich strukturierter Kosmos mit einer bestimmten Architektur, kein Universum jenseits von Raum und Zeit, sondern
3. "Welt" ist ein universales Geschehen ("Welt waltet"), in das der Mensch eingelassen ist.
4. Das Weltgeschehen (nicht in einem empirisch-historischen, sondern in einem spekulativen Sinne) trifft den Menschen als Erfahrung der Endlichkeit.
5. Die Erfahrung der Endlichkeit (als "Aufgehen der Welt") zeigt die "Zweideutigkeit", die Ambivalenz des Welt-Geschehens. Denn das Geschehen der Welt in der Erfahrung der Endlichkeit bedeutet Auf- und Untergang der Dinge, Geburt und Tod der Menschen - bedeutet: in der Welt daheim sein und in die Welt ausgesetzt sein.
6. Der Labyrinth-Charakter der Welt (Stichwort: Dunkelheit und Unheimlichkeit ihres Geschehens) "provoziert" den Menschen und die erzieherische Frage-Gemeinschaft zu permanenten Bemühungen um sinnhafte Aufhellung. Diese Bemühungen sind jedoch immer nur endliche Sinn-Experimente (selbst und gerade als Metaphysik). Sie sind einerseits unabwendbar (sofern der Mensch verstehend existiert), sie sind andererseits aber auch unvollendbar (sofern keine Aufklärung über die Welt im Ganzen aufklären kann).
7. Die Welt kann und muß letztlich immer nur in binnenweltlichen Modellen (Beispiel: Architektur) gedacht werden,

wobei man im nach-metaphysischen Zeitalter weiß (aus geschichtlicher Erfahrung), daß es kein adäquates Welt-Modell gibt, weil das Ganze nie an einem seiner Teile zu ermessen ist.

K o n s e q u e n z e n aus dem Welt-Bezug der pädagogischen Frage-Gemeinschaft.

- Jede Lebenslehre - die der offenen wie der geschlossenen Kulturen - ist letztlich eine Antwort (der Versuch einer Antwort) auf den bergenden und aussetzenden Charakter der Welt und ihres Geschehens.
- Es gibt keine pädagogische Lebenslehre, die für sich in Anspruch nehmen könnte, das Welt-Rätsel endgültig gelöst zu haben. Jede Interpretation des Weltverhältnisses - sei es in platonischer Weise (Welt als Ideenkosmos), in realistischer Weise (Welt als Inbegriff sinnlich erfahrbarer Gegenständlichkeit), in dialektischer Weise (Welt als Zu-sich-selbst-Kommen des absoluten Geistes oder - im Sinne materialistischer Dialektik - Welt als Verwirklichung klassenloser Freiheit) oder in wertphilosophischer Weise (Welt als supranaturaler Wert-Kosmos) - ist ein grundsätzlich überholbarer Entwurf.
- Jede Weltauslegung als gemeinsame Stiftung einer Lebenslehre hat ihr eigenes, begrenztes und überholbares Recht. Sie wird nur dann "falsch", wenn sie sich 1.) absolut setzt (zum Dogma wird) und wenn sie 2.) den Doppelcharakter der Welt-Bewegung als Aufgang ins Helle und Fortgang ins Dunkle glaubt aufgehoben zu haben. Die Welt ist nie durchschaubar.
- Das letzte (und bleibende) Ziel der pädagogischen Frage-Gemeinschaft ist die Aufdeckung der Fragwürdigkeit aller

vorgefundenen Lebenslehren. Das bedeutet aber nicht die pädagogische Erzeugung von Relativismus und Chaos, sondern die Anerkennung der Endlichkeit als Chance und Selbstverantwortung in der Uneinholbarkeit der Welt selbst.

Finks Frage-Gemeinschaft ist letztlich eine Gemeinschaft von Philosophierenden, seine Erziehungsphilosophie verbindet sich mit einer Kosmologie (einer "Welt-Lehre"), die aber als unvollendet und unvollendbar gilt. Das einzige, was man von der Welt lernen kann, ist ihr Doppelcharakter als das, was den Menschen und die Dinge ermöglicht und sich ihnen entzieht. Die Welt ist unerschöpfliche Voraussetzung endlich-menschlicher Sinnproduktion.

---

Einige abschließende Bemerkungen.

Eugen Finks Werk "Erziehungswissenschaft und Lebenslehre" hat am Ende - und manchmal verdeckt - einen hohen spekulativen Zug. Im Grunde wird das Buch nur verständlich, wenn man es nicht nur als Pädagoge ("Erziehungswissenschaftler"), sondern auch als philosophisch interessierter Erzieher liest. Und nur dann werden die Beratungsgemeinschaft und die Frage-Gemeinschaft in ihrer Bedeutung durchsichtig, die sie wirklich haben: nämlich nicht als Kommunikations- und Gruppenphänomene, sondern als elementare Koexistenzstrukturen, die durch ihren gemeinsamen Bezug zum Weltproblem konstituiert werden. Nur vordergründig haben Beratungs- und Frage-Gemeinschaft etwas mit "symmetrischer Interaktion" oder "herrschaftsfreiem Diskurs" zu tun. Auch diese, so könnte man sagen, machen ernst mit der Freiheit, aber sie "verharmlosen" gewissermaßen Freiheit allein zum positiven Gesellschaftsproblem oder zum Problem einer offenen Unterredung mit Konsens-Absicht. Für Fink hingegen ist die Beratung unter Freien nicht eine Konsequenz historisch erfolgreicher Aufklärung,

die sich gegen überholte Zwänge durchsetzt, sondern Beratung ist in jedem Falle - bewußt oder unbewußt - die Sinnpraxis menschlichen In-der-Welt-seins. Und wir verstehen jetzt, was hier mit "Welt" gemeint ist: das Heimlich-Unheimliche der menschlichen Lage überhaupt, das mit dem Ende der Metaphysik besonders deutlich wurde, das aber immer vorhanden war. Im Unterschied zu Fink kennen die kritischen Interaktions- und Kommunikationstheorien gar keine kosmologische Thematik. Das Welt-Problem, das für die klassischen Bildungstheoretiker, z.B. für Humboldt (s. Fragment zur Theorie der Bildung des Menschen) von pädagogisch elementarer Bedeutung war, wurde in der kritischen Diskussion unter Ontologieverdacht verdrängt. Fink jedoch hält daran nicht nur fest, sondern macht es zur Substanz seiner Beratungs- und Fragepädagogik. In den Lebenslehren geht es schließlich nicht um die Formulierung des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft, sondern um die Bestimmung des bewegten Verhältnisses von M e n s c h u n d W e l t. Und erst durch die sinnhafte Bestimmung dieses Verhältnisses gewinnt auch das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft seine jeweilige Bedeutung.

Am Ende dieses Oberseminars, das die Komplexität und innere Vielschichtigkeit des Denkens von Eugen Fink nur anreißen konnte, werden sich einige Teilnehmer fragen, ob Fink nicht mit seiner anthropologischen und kosmologischen Begründung des Beratungsphänomens nur einen vermeidbaren Umweg zu einer kritischen Theorie der Erziehung wählte. Ich möchte dagegen halten: 1. Es geht Fink gar nicht um eine kritische Erziehungstheorie (im modernistischen Sinne dieser Formulierung), - es geht ihm vielmehr um eine Theorie der Erziehung in der Krise; und 2. diese Krisentheorie kann sich gar nicht zureichend formulieren, wenn sie das Welt-Problem außer acht läßt oder verschweigt. Sicherlich bleiben viele Fragen auch im Hinblick auf die Praxis der Frage- und Beratungsgemeinschaft offen. Aber damit gibt man Fink nur Recht in seiner Feststellung, Erziehung könne nur stattfinden in der Gemeinschaft der Fragenden und nicht in hierarchischen Vereinigungen von Wissenden und Un-

wissenden. Nach der Lektüre Finks gibt es eigentlich nur zwei Möglichkeiten - entweder man schreibt über diese Gedanken hinweg zur pädagogischen Tagesordnung oder man nimmt die Herausforderung vor der Unergründlichkeit der Welt als Sinn-Aufgabe unserer Freiheit an.