

Statt einer systematischen Einleitung: "Eindrücke"

Hermann Giesecke führt in einer vielgelesenen "Einführung in die Pädagogik" (München ¹1969, ⁶1974) zum Thema "Bildung" eine Reihe von Definitionen auf:

Bildung ist "diejenige Verfassung des Menschen, die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt in Ordnung zu bringen." (Theodor Litt)

Bildung ist "der Zustand, in dem man Verantwortung übernehmen und zugleich dort, wo man sich nicht sachverständig weiß, Vertrauen schenken kann." (Erich Weniger)

"Bildung im ursprünglichen Sinne ist die geistige Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt, das wissentliche und willentliche Selbst- und Weltverhältnis des menschlichen Daseins." (Eugen Fink)

Giesecke resümiert:

"Diese Definitionen sind nicht etwa falsch, sondern sie sind bloß nutzlos, weil sie weder unsere Erkenntnis weiterbringen, noch uns dazu verhelfen, innerhalb der verschiedenen Parteilagen vernünftig miteinander zu diskutieren." (S. 82)

Man solle sich nicht täuschen: Wenn Giesecke diese Definitionen (zumeist aus dem Umfeld der geisteswissenschaftlichen Pädagogik) nicht etwa nur als "falsch", sondern als "nutzlos" bezeichnet, so ist Nutzlosigkeit das schlimmere Verdikt. Um falsche Definitionen kann man noch streiten - über nutzlose nicht mehr.

Und worin besteht die "Nutzlosigkeit" nach Giesecke?

- Im Mangel an Erkenntnisfortschritt;
- darin, daß diese Definitionen nicht dazu führen, verschiedene Gesprächspartner (unterschiedlicher Weltanschauungen) in ein sie verbindendes Gespräch zu bringen.

So bleibt für Giesecke nur noch eines: die Methode historischer Kritik an Bildungsdefinitionen zu üben, mit dem Ziel, aufzuweisen,

daß der Bildungsbegriff letztlich historisch obsolet geworden sei, weil er Traditionen entstamme, die inzwischen außer Geltung seien.

Man müßte Giesecke allerdings fragen (das sei hier nur vorläufig angemerkt):

1. Wenn die historische und weltanschauliche Bedeutungsvielfalt am Ende gegen die weitere Verwendung eines Begriffs spricht, weil er mit der Vielfalt der Bedeutungen "leer" wird - müßte man dann nicht auch andere pädagogische Grundbegriffe (z.B. den Begriff der Erziehung, des Lernens, des Unterrichts) schließlich als "nutzlos" deklarieren? Jedenfalls, das Argument der Leere eines Begriffs (durch überlagernde Bedeutungen und vielfältigen Gebrauch) kann auch als Herausforderung zu seiner Neubestimmung angesetzt werden. Die Leere eines Begriffs kann auch ein Indiz für die Gedankenlosigkeit des Umgangs mit ihm sein oder ein Indiz dafür, daß das Problem, welches er bezeichnet, verdrängt wurde. Das führt schließlich zur Rückfrage nach dem Charakter der Begriffsbildung, der bedingt ist im Charakter des Problems.
2. Giesecke unterstellt, die angeführten "Definitionen" von Bildung brächten keinen Erkenntnisfortschritt. Auch hier ist vorläufig zurückzufragen: An welcher Art von Erkenntnis wird hier Maß genommen? Erkenntnis in Verbindung mit Fortschritt meint zumeist positiv-wissenschaftliche Erkenntnis (z.B. im Sinne des Kritischen Rationalismus). Gibt es aber nicht auch Erkenntnisse, die sich der Fortschrittsoptik nicht fügen, die immer wieder neue Antwort-Versuche auf konstante Probleme sind, z.B. auf das Problem was der Mensch sein kann? Unsere Selbsterkenntnis ist ein Erkenntnisthema ohne Erkenntnisfortschritt in der Substanz und gleichwohl ein notwendiges Erkenntnisthema, das übrigens immer dann zum Vorschein kommt, wenn wir uns über Fragen der Erziehung interpretierend zu uns selbst verhalten.

Offensichtlich liegt Gieseckes Ablehnung der Bildungsdefinition ein Erkenntnisideal wissenschaftlicher Erkenntnis zugrunde, das der erziehungswissenschaftlichen Aufbruchstimmung der sechziger Jahr

Das PDF-Faksimile des Manuskripts/der Nachschrift wird nur zur persönlichen Information überlassen.

Die Zitation ist unter Hinweis auf die URL des Egon-Schütz-Archivs zulässig. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers der Schriften.

in die Richtung einer Realwissenschaft der Erziehung entspricht und das den Theorie-Status einer Bildungstheorie in die Zwischenzone von Weltanschauung und Spekulation verwies. Darin trifft er sich mit Wolfgang Brezinka, der konstatiert (Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, 1971)

"Der deutsche Begriff Erwachsenenbildung... ist mit der ganzen Vieldeutigkeit und Vagheit des Stammwortes "Bildung" belastet. Er erweist sich bei einer logischen Analyse als wenig brauchbar und sollte schon um der Vereinheitlichung der internationalen erziehungswissenschaftlichen Fachsprache willen aufgegeben werden." (S. 27)

Bei Wolfgang Brezinka wie bei Hermann Giesecke geht es mehr oder weniger "theoretisch" um die Frage, ob der Bildungsbegriff unter den Vorzeichen moderner erziehungswissenschaftlicher Forschung noch brauchbar oder gehaltvoll sei. Aber wir dürfen uns nicht täuschen, diese Frage ist nicht nur von theoretisch-akademischer Relevanz. Theodor Wilhelm in seiner umfassend angelegten "Theorie der Schule" (1967) bekennt sich immerhin nachdrücklich zu dem Vorwurf:

"... die deutsche Pädagogik habe ein Jahrhundert lang die Aufgabe einer Theorie von Erziehung und Schule mit metaphysischen Spekulationen über die Menschheitsideale verwechselt und sich damit als Wissenschaft unglaubwürdig gemacht." (S. 7)

Und für ihn sind es vor allem vier Grundlagen, die durch eine wissenschaftliche (und nicht spekulative) Theorie der Schule revidiert werden müssen:

- die Metaphysik der absoluten menschlichen Freiheit;
- die Lehre von der Vollendbarkeit der Persönlichkeit;
- das Prinzip des Kanons bestimmter bildungshaltiger Fächer, und
- die klassische Methodik der Selbsterarbeitung." (S. 6)

Die durchgeführte wissenschaftliche und pragmatische Revision jener Schulerziehung, die dem "unwiderstehlichen Zauber der Bildungsbegriffe" verfallen war, kommt dann zu der Grundeinsicht:

"In der Schule geht es weder primär um ein Menschheitsideal noch primär um den Sinn des Lebens, sondern um planmäßiges ökonomisches Lernen." (S. 8)

Lernen contra Bildung, Wissenschaft contra Metaphysik. Die Formeln sind plastisch, aber doch nicht mehr so eindrucksvoll, wie sie es vor gut zehn Jahren waren.

Dazu einige knappe Feststellungen:

- Sicherlich kann man in unserer Zeit nicht mehr von einem Menschheitsideal als d e r verbindlichen Gesamtformel einer kulturspezifischen oder gar kulturübergreifenden Selbstinterpretation und Lebenslehre sprechen. (Das haben übrigens auch die inkriminierten Bildungs-Pädagogen wie Litt oder Spranger durchaus erkannt und literarisch festgehalten). Dennoch: Wo über Grundorientierungen von Erziehung und Schule nachgedacht wird, kommt immer auch eine spekulative - im Sinne von "die Wirklichkeit übersteigende" - Selbstverständigung (etwa im Sinne des Mündigkeitsideals) zum Zuge. Die Idealbildung (auch im "säkularen" Sinne) gehört immer noch zur "Gesundheit des Geistes", wie es Humboldt einmal formulierte. Anders gesagt: Mit dem "Auslaufen" der Metaphysik endete nicht die Bekümmernung um Ideale, um vorgreifende Selbst-Entwürfe "alternativen Lebens". Und selbst die Wissenschaft ist nicht ohne Ideale - z.B. nicht ohne das Ideal der optimierenden Annäherung an Gesamttheorien und Weltformeln.
- Wenn sich Theodor Wilhelm gegen die V o l l e n d b a r - k e i t d e r P e r s o n wendet und dagegen die These vom Improvisationscharakter des Lebens aufbietet, so ist zumindest ideologiekritisch zu fragen, ob er nicht voreilig seinen Frieden mit einer Situation macht, welche die Ausbildung von Persönlichkeit als dynamisches Ich-Zentrum nicht zuläßt. Der Verzicht auf den Anspruch der Persönlichkeitsbildung kann auch die anthropologische Zementierung einer durchaus veränderbaren Lage bedeuten. Es fragt sich, liegt denn das Problem, das unter dem Stichwort "Identitätsfindung" und "Identitätsdiffusion" abgehandelt wird, tatsächlich so weit entfernt von der gescholtenen Metaphysik der Persönlichkeitsbildung? Oder hat nicht eben diese Metaphysik das Thema formuliert, dem wir jetzt und drängender denn je mit den Wissenschaften beizukommen versuchen?

- Zweifel an der "Realistik" (und das heißt "Sachangemessenheit") der Tilgung des Bildungsbegriffs und des Bildungsproblems zugunsten einer "wissenschaftlichen Schultheorie" hätte Theodor Wilhelm aus seiner eigenen Feststellung ziehen können, die lautet: "die entscheidende Bindung des Menschen ist diejenige an die Geschichte." (S. 9) Wilhelms Abrechnung mit der Bildungsproblematik kann aber durchaus als ein Versuch verstanden werden, in Sachen Bildung eben die absolute Freiheit von der Geschichte zu praktizieren, die er theoretisch verwirft.
- Theodor Wilhelm wendet sich gegen die Theorie des Bildungskanons, d.h. gegen die Theorie, daß es klassische (tradierte) Inhalte gebe (alte Sprachen, neue Sprachen, formale und Naturwissenschaften), die einen von der Tradition gestifteten "Lehrplan des Abendlandes" ausmachen. Klafki kritisiert diesen Kanon unter dem Stichwort der "materialen Bildung", das ist bekannt. Indes, das Problem des "Kanons" hat sich inzwischen nicht erledigt. Es hat vielmehr den Anschein, als ob es sich neu stelle, nachdem eine Vielzahl curricularer Strategien, von Kriterien-Sets und Strukturgittern, von Richtzielvorgaben und Lehrplankommissionen eine immer weiter um sich greifende Diffusion und Konfusion in der Wissenschaftsorientierung der Schulen ausgelöst haben - offenbar nicht mit dem Effekt einer höheren Orientierungsqualität der Heranwachsenden und vor allem mit geringem Beitrag zu ihrer Identitätsfindung, die unter den klassischen "Bildungskanonikern" immerhin noch als Problem gedacht wurde. Zumindest die Frage der Bildungshaltigkeit von Fächern steht heute dringend zur Debatte, allerdings nur, wenn man nicht auf die Frage nach dem Bildungskanon verzichtet.
- Erstaunlich ist, daß Theodor Wilhelm in seinem Eifer die Tradition des Bildungsdenkens zu entlarven im Sinne einer Ideologiekritik und auf dem Boden der Wissenschaften auch die "klassische Methodik der Selbsterarbeitung" zum überfälligen Relikt deklariert. Wenn es richtig ist, daß mit der klassischen Methodik der Selbsterarbeitung der Bildungsindividualismus getroffen werden soll, so wäre zunächst zu sagen, daß weder Humboldt noch Hegel noch die Pädagogen

der Reformpädagogik Individualität ohne das Sich-Fremdwerden in der Sache dachten. Nicht das in sich verkerkerte Ich war Subjekt der Arbeit, sondern das Ich, das sich mit sich selbst vermittelt, indem es aus sich herausgeht. Diese Form der Selbsterarbeitung ist aber auch unter Bedingungen einer dynamischen Wissenschaftsgesellschaft unverzichtbar. Theodor Wilhelm sitzt mehr den Versatzstücken einer Bildungsideologie auf, als daß er den Bildungstheoretikern gerecht wird, wenn er in der Methodik der Selbsterarbeitung nur den vollendeten Egoismus sieht.

Diese Anmerkungen mögen genügen, um einige Fragwürdigkeiten an einer Schultheorie aufzudecken, die sich als Überwindung der Bildungsmetaphysik begreift und die ihre Pointierung in der Feststellung findet, in der Schule gehe es nicht primär um Menschheitsideale und den Sinn des Lebens, sondern um planmäßiges, ökonomisches Lernen.

II

Blickt man auf die wenigen Zitate und Autoren zurück, die leicht zu einer Vielzahl ergänzt werden können, so zeichnet sich seit der Mitte der sechziger Jahre ein deutlicher Trend ab, der im einzelnen zu bezeichnen wäre

- als Trend zur Vermeidung des Bildungsbegriffs;
- als Trend zur Konfrontation von "spekulativer" Bildungstheorie und "realistischer" Wissenschaftstheorie;
- als Trend zur Ablösung von Bildungstheorien zugunsten von Wissenschaftstheorien;
- als Trend zur Substitution des Bildungsbegriffs durch den Lernbegriff;
- als Trend zur ideologiekritischen Entlarvung der sogenannten "Bildungsideologie der Persönlichkeitsbildung".

Dieser Trend zur wissenschaftlichen Auflösung des Bildungsdenkens ist freilich nicht ungebrochen. Immerhin haben Autoren wie Max Horkheimer ("Begriff der Bildung", 1952), Theodor Adorno ("Theorie der Halbbildung", 1962), Jürgen Habermas ("Vom sozialen Wandel akademischer Bildung", 1963), Helmut Schelsky ("Bildung in der wissenschaftlichen Zivilisation", 1963), Eugen Fink ("Zur Bildungstheorie

der technischen Bildung", 1959), Heinz-Joachim Heydorn ("Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs", 1972) - immerhin also haben diese Autoren von durchaus unterschiedlichen Positionen her sich um eine zeitgemäße Interpretation des Bildungsphänomens bemüht und die Herausforderung des Problems angenommen, indem sie sich denkerisch um eine Neufassung des Begriffs bemühten, und zwar

- in Abwägung der veränderten gesellschaftlichen Strukturen;
- in Abwägung der Frage, ob auch moderne Wissenschaft noch bilden könne;
- in Abwägung der Probleme, die sich mit dem technischen Wandel dem Anspruch der Bildung als persönliche und politische Urteilsfähigkeit stellen;
- in Abwägung der Chancen des Subjekts unter Bedingungen hochgradiger gesellschaftlicher Interdependenz;
- in Abwägung noch einlösbarer oder nicht mehr einlösbarer Ansprüche des klassischen, spätaufklärerischen Bildungsdenkens.

Insgesamt waren sie nicht der Auffassung, daß Begriff und Problem der Bildung "nutzlos" seien oder daß die Fragestellung des Begriffs keinen Erkenntnisfortschritt biete, oder daß seine Verschwommenheit und Profillosigkeit keine Herausforderung für das Nachdenken bedeuteten, oder daß das Zeitalter gekommen sei, in dem Bildung sich in Wissenschaft auflöse, oder daß unsere Bildungseinrichtungen richtiger als "Lernorte" bezeichnet wären. Gewiß, die Haupttrends der offiziellen Pädagogik (besser: der offiziellen Erziehungswissenschaft) in der kritischen wie in der positiven Version nahmen schließlich wenig Notiz von den im Grunde philosophischen Problemen dieser Bildungsdenker. Die Pragmatisierung der Pädagogik schien dazu wenig Zeit zu lassen. Inzwischen aber breitet sich das Empfinden dafür aus, daß die Preisgabe der Bildungsthematik zugunsten einer durchgängigen Wissenschaftsorientierung auch und vor allem in der Pädagogik verhängnisvolle Folgen habe. Hartmut von Hentig schrieb unter der Überschrift "Sokratische" Bildung ohne Sokrates? Fünfzehn Thesen zur Frage, ob wir eine neue Allgemeinbildung brauchen" in der FAZ vom 25.8.1978:

"Die industriell produzierten und reproduzierten Formen von Politik, Verkehr, Information, Weltansicht, Vergnügung, Geselligkeit, Haushaltung legen die Überzeugung nahe: Wir

brauchen keine Bildung, die Verständigung über grundlegende gemeinsame Lebensprobleme stiftet; wir brauchen vielmehr den richtigen technischen Anschluß, funktionierende Verteilersysteme, genauere Meßinstrumente und Daten, eindeutiger Berechtigung und verlässlichen Rechtsspruch. Übrig bleibt ein Seelenteil, der sich nicht anschließen und verwalten läßt. Aber auch für ihn haben wir inzwischen die entsprechenden Techniken entwickelt: Verhaltenstraining, Gruppentherapie, die professionell organisierte Massenemanzipation von Frauen, Männern, Kindern, Massen, Klassen."

Und er fährt fort:

"Der so begünstigte Zerfall der Verständigung (die von der Wahrnehmung ihrer Schwierigkeiten lebt!) wird durch Schulbildung nicht aufgehalten, sondern vermutlich verstärkt."

Und warum? Weil, wie v. Hentig sagt, es kein "geistiges Band" mehr gebe, das die in den Schulen angebotene Vielfalt von Gegenständen und Wissenschaften in einen subjektiven und objektiven Verständigungszusammenhang bringe. Das aber war die eigentliche Leistung des sogenannten Bildungskanons: die Stiftung von Verständigungsebenen und Verständigungsbahnen in der Auseinandersetzung mit exemplarischen und elementaren Gegenständen. Seine Abdankung beschreibt v. Hentig in folgender Weise:

"An die Stelle des Kanons der bedeutenden Gegenstände und des Kanons der wichtigsten Verfahren hat man vor 20 Jahren die sogenannten "Funktionsziele" gesetzt: Angaben darüber, was man mit seiner Bildung ausrichten können müsse. In der Folge stellte man Lernzielkataloge auf und forderte deren Operationalisierung in der Form von Curricula. Diese sollten aus organisatorischen Gründen tunlichst als versetzbare Elemente eines Baukastenprinzips entwickelt werden. Damit wird Bildung eben der entfremdeten Nutzung unterworfen, der sie entgegenwirken soll."

Vielleicht ist das ein zu negatives Resümee erziehungswissenschaftlicher Forschungsgeschichte der letzten 20 Jahre. Aber man macht es sich doch zu einfach, wollte man v. Hentigs Ausführungen nur auf das Konto einer Wiederauferstehung mäkelnder Kulturkritik verbuchen. Dafür sind sie zu hautnah. Was v. Hentig beschreibt, ist

der Umschlag von Bildung in Qualifikation, von Wissenschaft in Funktion, von Lernen in Optimierung zweckmäßigen Verhaltens, von Verständigungsproblemen in vorfabrizierte Kommunikation, von Erfahrungen in Daten, von der Gemeinsamkeit des Fragens in die Intersubjektivität von Aussagen.

Wenn es aber eine konstante Problemtradition des Bildungsdenkens gibt, dann bestand sie gerade in der wachen Vermeidung solcher "Umschläge": in dem Versuch, der Verrechnung in Qualifikationen zu widerstehen, in dem Versuch, Wissenschaft gegen den Irrationalismus ihrer anonymen Funktionalisierung zu behaupten, in dem Versuch, Lernen nicht nur als zweckmäßige Einrichtung in der Welt, sondern als Aufgabe unwiederholbarer Selbstdefinition zu praktizieren, in dem Versuch, Verständigung über gemeinsame Hingabe an Sachen und nicht nur als egozentrische Selbstthematization zu betreiben, und schließlich in dem Versuch, sich auf einen Kanon menschlicher Grundfragen einzulassen, der tatsächlich die Zeiten und Generationen miteinander verbindet, indem er überdauert.

Betrachtet man Bildung nun mit v. Hentig als problemgeführten Verständigungsprozeß (und nicht etwa als auf Dauer erwerbbares Persönlichkeitsmerkmal und Statussymbol), so lassen sich offenbar vor allem drei Problemzentren nennen, an denen sich dieser Verständigungsprozeß artikulieren und bewähren müßte:

- das Problem einer Verständigung und Orientierung über die Wissenschaften, d.h. über ihren Sinn und ihre Bedeutung nicht nur als Instrumente unserer Selbstplanung, sondern auch als objektivierte Medien unserer Selbstreflexion. Es geht um die Frage eines möglichen bildungstheoretischen Status der Wissenschaften - auch um die Frage, ob Wissenschaftstheorie das Problem der Bildungstheorie überholt und erledigt habe;
- das zweite Problem, das auf eine gemeinsame Verständigung drängt, weil es alle in gleicher Weise betrifft, ist die Frage nach der Technik, d.h. die Frage, ob die wissenschaftlich geführte Technik als Explosion unseres objektivierten Könnens inzwischen selbstgesetzmäßig alle Normen unseres Wollens überholt hat (das ist die These von der Selbstgesetzlichkeit technologischer Kultur) - oder ob Bildung als ethische Urteilskraft einer solchen Entwicklung kommensurabel

bleiben kann. Selbstverständlich wird hier unter Technik nicht nur die Produktionstechnik im engeren Sinne, sondern auch die soziale Steuerungstechnik verstanden;

- das dritte Problem (mit den beiden anderen eng zusammenhängend), das auf eine Verständigung drängt, ist die Frage nach den Verflechtungsstrukturen von Personalität und Sozialität, d.h. die Verständigung darüber, ob wir in der Tat, verstrickt in wissenschaftliche und technische Sach- und Systemzwänge, die personale Adresse traditioneller Bildungstheorien aufgeben müssen zugunsten eines Denkens in reinen Systemzusammenhängen, in denen das Individuum lediglich als Einzelsystem erscheint.

Selbst wenn es uns nicht gelingen sollte, über diese Grundthemen einer zeitgenössischen Bildungstheorie ein geistiges Band zu gewinnen, so könnten wir doch wenigstens für uns die Feststellung von Hartmut v. Hentig abweisen: "Die allgemeine Bildung geht nicht an den falschen, den liberalisierten und didaktisch aufgelockerten Lehrplänen zugrunde, sondern am Mangel an gebildeten Lehrern."

Faßt man die ersten Eindrücke über die Entwicklung der Diskussion und ihren Stand zum Thema Bildung und Bildungsbegriff zusammen, so läßt sich ein breites Spektrum der Auffassungen konstatieren, das von völliger Ablehnung bis zu einer Neubestimmung reicht.

Theodor Wilhelm lehnt die weitere Verwendung des Bildungsbegriffs in der Schulpädagogik entschieden ab. Begriff und Sache sind ihm nur Abkömmlinge einer überholten Metaphysik, der die Wissenschaft - sie aufhebend - folge. Der Weg für ihn führt von der Bildungstheorie zur Erziehungswissenschaft - und zwar unumkehrbar. Das bedeutet auf der Ebene der Institutionen: der Weg führt vom Bildungssystem zum Lernsystem, von der bildungstheoretisch bestimmten Schule zur Schule als Ort ökonomischen und planmäßigen Lernens, wobei, wohlgemerkt, Lernen nicht etwa als Voraussetzung von Bildungsprozessen angesehen wird (nicht einmal als deren "Ersatz"), sondern Lernen ist Aufhebung von Bildung auf einer höheren Stufe wissenschaftlichen Bewußtseins.

Hermann Giesecke (und ähnlich Wolfgang Brezinka) verhalten sich zumindest skeptisch zur Frage einer sinnvollen Weiterverwendung des Bildungsbegriffs unter veränderten Umständen des "wissenschaftlichen Zeitalters". Ihre Skepsis entzündet sich vor allem an der Ungenauigkeit des Begriffs, an der Vielfältigkeit umlaufender Definitionen, an der Möglichkeit, diesen Begriff von verschiedenen weltanschaulichen Positionen her mit unterschiedlicher und kontroverser Bedeutung nach Belieben zu füllen. Daher bleibt für Hermann Giesecke nur die Möglichkeit in historischer Bedeutungskritik das "Leerlaufen" des Begriffs nachzuzeichnen - gleichsam eine Übung in ideologiekritischer Rekonstruktion. W. Brezinka sieht vor allem in der kulturellen Eingegrenztheit (Bildung eine speziell deutsche Variante europäischer Tradition) ein Argument gegen seine weitere Verwendung unter den Vorzeichen einer wissenschaftlichen Pädagogik. Der Begriff scheint ihm nicht transponierbar in andere Kulturbereiche zu sein. Da aber **Wissenschaft, dem Prinzip der Intersubjektivität gemäß, international sein muß, kann sie nicht mit kulturspezifischen**

Begriffen operieren, zumindest nicht in ihrer Fachterminologie.

Hartmut von Hentig scheint am Ende des Trends oder gegen den Trend die Abdankung des Bildungsbegriffs zu begründen und zu betreiben, seine Rehabilitierung zu fordern. Warum? Offenbar deshalb, weil für ihn die Analyse der letzten zwanzig Jahre wissenschaftlich betriebener und wissenschaftlich gestützter Bildungs- und Schulreform nicht zu einer akzeptablen Humanisierung der Schule führte. Vielmehr, der ungebrochene Trend zu einer "Wissenschaftsschule in der Wissenschaftsgesellschaft" kopierte innerhalb der Schule (zwangsläufig) die problematischen Tendenzen des gesellschaftlichen Umfelds. So vor allem die Tendenz zum Abstraktwerden unserer Lebenswelt, das heißt zur Zunahme von Erfahrungen aus zweiter Hand, die mehr und mehr unmittelbare Begegnungen mit den "Sachen selbst" ersetzen. Ferner, die Tendenz zur Technologisierung der zwischenmenschlichen Bezüge, das heißt die Tendenz zur sozialtechnischen Kanalisierung und Disposition möglichst aller konflikträchtigen Verhaltensweisen. (An die Stelle spontaner menschlicher Hilfe tritt das Know-How des Therapeuten, der in dem Maße erfolgreich ist, in dem er sich nicht menschlich auf seine Klienten einläßt.) Mit der Tendenz zur Technisierung der zwischenmenschlichen Bezüge hängt zusammen die Explosion der Verwaltung in einem immer feineren und dichterem Netz von Vorschriften - die zwar einerseits bedauert, andererseits aber auch gefordert werden, weil sie als sekundäre Entscheidungsvorschriften von eigenen Entscheidungen entlasten. So treten insgesamt die Methode und das Verfahren an die Stelle von Problemen, weil Probleme als menschliche und zwischenmenschliche Betriebsstörungen erscheinen und nicht als Herausforderung, sich näher zu kommen. Treten sie auf, so werden sie an Instanzen delegiert, die sich auf das Problemlösen spezialisiert haben: an den "Teamer", den "Trainer", den Wissenschaftler. Faßt man diese Tendenzen zusammen, so lassen sie sich als "De-Personalisierung des Handelns" beschreiben oder als "Selbstentfremdung" in Rollensystemen, die nur noch unter dem Aspekt des Funktionierens eingeschätzt werden.

V. Hentigs zentrales Problem, das ihn dazu bestimmt, nach einer Neubestimmung von Bildung und Allgemeinbildung Ausschau zu halten, ist das Problem der V e r s t ä n d i g u n g, und zwar der Verständigung innerhalb einer Welt sekundärer Systeme und Dispositionen. Dabei ist es wichtig zu erkennen: Verständigung meint nicht eine formale kommunikative Kompetenz, die bloße Fähigkeit, sich ausdrücken zu können. In diesem Sinne ist die Forderung nach Verständigung nichts Neues. Also nicht die Beherrschung von Ausdruckssystemen (Zeichen- und Symbolsystemen) ist das primäre Problem, sondern die Frage nach gemeinsamen und vergemeinschaftenden G e g e n s t ä n d e n der Verständigung. Das ist die alte Frage nach dem Kanon.

Folgen wir hier noch interpretierend einen Augenblick Hartmut v. Hentig, und erinnern wir uns an Wolfgang Klafkis zweite Studie zur kategorialen Bildung (Untertitel: Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik) aus dem Jahre 1959. Im zweiten Abschnitt versucht Wolfgang Klafki bekanntlich eine Systematik "überkommener Bildungstheorien". (Man müßte genauer sagen: derjenigen Bildungstheorien, die didaktisch umgemünzt werden, d.h. nicht aller Bildungstheorien, in denen der Mensch eine Rechenschaftslegung über sich selbst und seine Stellung in der Welt anstrebte.) Klafkis Systematik unterscheidet:

Materiale Bildungstheorien

1. Bildungstheoretischer Objektivismus
(= Kulturpädagogik)
W. Flitner
2. Bildungstheorien des Klassischen
(= Pädagogik der exemplarischen Hochbilder)
G.W.F. Hegel

Formale Bildungstheorien

1. Theorie der funktionalen Bildung
(=Pädagogik der individuellen Kräfte - Entfaltung)
W. v. Humboldt
2. Theorie der methodischen Bildung
(= Pädagogik der geistigen Instrumente)
G. Kerschensteiner

Alle vier analytisch und systematisch unterschiedenen, "idealtypisch" vorgestellten Bildungstheorien enthalten bestimmte Vorstellungen über die Entstehung und vor allem über die Legitimation eines Grundkanons von Bildung.

- Der Kanon des bildungstheoretischen Objektivismus sind die historisch gewachsenen Objektivationen menschlicher Kultur-tätigkeiten in allen Grundbereichen des Lebens. Legitimiert ist dieser Kanon vor allem durch seine "Gewachsenheit", durch seinen Charakter als spezifisches Kulturerbe.
- Der Kanon der Bildungstheorie des Klassischen ist gleichsam noch stärker vergangenheitsorientiert und selektiv. Er setzt sich zusammen aus beispielhaften Gestaltungen nationalen und individuellen Lebens von Völkern und großen Individuen der Menschheitsgeschichte. Legitimiert ist dieser Kanon durch die Universalität seiner Beispielhaftigkeit in Sachen Menschentum überhaupt.
- Der Kanon einer Theorie der funktionalen Bildung ist gleichsam ein "innerer Kanon", das heißt das Angebot der Bildungsgegenstände wird sortiert nach dem, was sie für die menschlichen Grundkräfte wie Denken, Fühlen, Wollen, Imagination usf. beitragen. Ist dieser Kanon auch historisch variabel, so wird doch eine Konstanz von Kräften angesetzt, nach denen sich die Person gewissermaßen "komponiert". Was also konstant bleibt, ist ein Kriteriensatz von Kräften, der die Erstellung des Kanons legitimiert.
- Der Kanon der methodischen Bildung setzt zwar (im Vergleich zur funktionalen Bildung) auch den Menschen selbst in seiner Verfassung geschichtlich in Bewegung, behält aber die Zentrierung des Kanons auf den Menschen bei. Die Methoden (z.B. der Wissenschaft, der Technik, der Arbeit als intellektuelle und materielle Produktion) sind historisch sich wandelnde Instrumente, sind ein instrumenteller Kanon, der dadurch legitimiert ist, daß er die Verfügungskompetenz des Menschen über sich und die Welt steigert.

Wolfgang Klafki's bekannte Kritik an diesen vier Grundmodellen der Kanon-Bildung des Bildungskanons läuft darauf hinaus, daß er

1. dem bildungstheoretischen Objektivismus und der Bildungstheorie des Klassischen eine die geschichtliche Existenz des Menschen überspielende und die geschichtliche Bewegung insgesamt abbremsende Wirkung zuschreibt. Er spricht von einem didaktischen Materialismus, der in seiner retrospektiven Haltung am Ende vor neuen Problemen versage und der den Menschen zum Opfer seiner zementierten

Tradition mache. 2. Wird bei den materialen Bildungstheorien zugunsten objektiver und klassischer Inhalte vom Eigenanspruch des lebendigen Menschen abstrahiert, so bei den Theorien der funktionalen und methodischen Bildung vom Selbstanspruch der Sachen. Beides aber, der Eigenanspruch der Menschen und der Selbstanspruch der Sachen, müsse miteinander vermittelt werden in einer Bildungstheorie, die sowohl der objektiven Welt wie der subjektiven Verfassung biographischen und historischen Menschentums gerecht werden wolle. W. Klafki nannte (1959) seine Bildungstheorie dynamischer Vermittlung etwas irreführend "Kategoriale Bildung" und wies der allgemeinen Didaktik den schwierigen Auftrag zu, die historisch variablen Kategorien der Kategorialen Bildung im anhaltenden interdisziplinären Gespräch zu vermitteln, sie als Bildungsbegriff zu formulieren und sie als oberstes Kriterium pädagogischem Handeln vorzugeben.

Das Entscheidende bei Klafki (und darin brachte er tatsächlich die pädagogische Grundstimmung seiner Zeit auf den Begriff) war, daß seine Durchsprache der systematisierten Bildungstheorie in einer von ihm selbst nicht in dieser Weise artikulierten Auflösung des statischen Bildungsbegriffs und des statischen Bildungs-kanons zugunsten eines dynamischen Bildungsbegriffs und eines dynamischen Bildungskanons auslief. Anders gesagt: Suchten die materialen Bildungstheoretiker Anhalt in einer Konstanz (oder hohen geschichtlichen Resistenz) objektiver Bildungsgüter, so die formalen Bildungstheoretiker in einer Konstanz (oder Resistenz) von Methoden bzw. Kräften, die methodisch zu schulen waren. Der geschichtsbewusste und geschichtserfahrene Bildungstheoretiker aber mußte versuchen, Bildung als ein bewegtes Verhältnis von Subjekt und Objekt, von Mensch und Welt zu begreifen - gewissermaßen aus dem Offenen kommend und ins Offene gehend. Klafkis bildungstheoretische Analyse in der III. Studie ratifiziert ohne Zweifel das von Theodor Wilhelm mehr zitierte als dargestellte Ende der Metaphysik am Fall des Bildungsdenkens und seiner didaktischen Konsequenzen. Nietzsches Worte zur Analyse des europäischen Nihilismus, der für ihn die Selbstentlarvung der Wert-Metaphysik war, kennzeichnen den Hintergrund dessen, was sich bei W. Klafki (unbewußt?) vollzieht - Worte etwa wie dasjenige: "Alle Werte, mit denen wir bis jetzt die Welt zuerst uns schätzbar

zu machen gesucht haben und endlich eben damit entwertet haben, als sie sich als unanlegbar erwiesen - alle diese Werte sind, psychologisch nachgerechnet, Resultate bestimmter Perspektiven der Nützlichkeit zur Aufrechterhaltung und Steigerung menschlicher Herrschaftsgebilde: und nur fälschlich projiziert in das Wesen der Dinge." Aber Nietzsche sagt auch an derselben Stelle: "Es ist immer noch die hyperbolische Naivität des Menschen: sich selbst als Sinn und Wertmaßstab der Dinge zu setzen." (Wille zur Macht, Aphorismus 12).

Wir kommen zurück zur Frage nach dem Kanon. Hartmut v. Hentig, so war ersichtlich, lehnt den Kanon der Bildung nicht ab. Er fordert ihn sogar, und zwar als notwendige Gegensteuerung gegen eine zunehmende Funktionalisierung unserer Lebenswelt in vorgepreßten Strategien und Handlungsmustern. Nach dem Klafki-Exkurs können wir jetzt genauer fragen: Was ist überhaupt noch für H. v. Hentig (und für uns) als Kanon einer Bildung denkbar, der "einen Zerfall des geistigen Umgangs in unserer Zivilisation" verhinderte? Könnte es sich um einen Kanon von Kulturgütern handeln, um einen Kanon exemplarischer Menschen und Nationen, um einen Kanon der Herausforderungen unserer Wesens-Kräfte, um einen Kanon bewährter methodischer Instrumente, vor allem aus dem Arsenal von Wissenschaft und Technik? Das Letzte, unsere Selbstinstrumentierung durch einen wissenschaftlichen und technischen Bildungskanon, könnte noch am ehesten einleuchten. Ein solcher Kanon hätte die Signatur der Zeit für sich. Andererseits wird gerade diese problematisch. Bildung "durch" Wissenschaft und Technik, sicherlich. Aber Bildung "als" Wissenschaft und Technik? Sie war es ja gerade, die zur Neubesinnung herausforderte.

H. v. Hentigs Überlegungen zu einem möglichen Kanon orientieren sich an der Erfahrungsdynamik einer menschlichen Biographie. (Nach der Systematik W. Klafkis setzt er also beim Subjekt als Ich-Pol des Bildungsprozesses an, so aber, daß im angestrebten Aufbau einer Erfahrungswelt der Sach- oder Gegenstandspol immer schon mitgedacht wird.) Bildung ist also zunächst für H. v. Hentig ein biographisches (klassisch gesprochen: ein "personales") Ereignis, an dem sich die Schule unter anderen durch Lernangebote beteiligt. Wie aber wird der biographische Weg zur Bildung im einzelnen gedacht? H. v. Hentig:

Das PDF-Faksimile des Manuskripts/der Nachschrift wird nur zur persönlichen Information überlassen.

Die Zitation ist unter Hinweis auf die URL des Egon-Schütz-Archivs zulässig. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers der Schriften.

"Ich stelle mir vor: eine a) gestufte und b) dialektische Anordnung der Lernvorgänge. Sie beginnen mit, altmodisch gesprochen, ganzheitlichen Vorgängen: dem Leben in der Schule, das dem Leben in der Familie, in der Straße, in der Stadt, in der Natur gegenübertritt; hierbei werden die für unsere Kultur kennzeichnenden Grundtechniken gelernt. Auf der nächsten Stufe wird aus dem Lebensbereich eine beschränkte Zahl von Erfahrungsbereichen, unter die je bestimmte Aufgaben subsumiert werden: der Umgang mit Menschen; das Beobachten, Experimentieren, Herstellen von Sachen; das Erfinden von und das Spielen mit Gestalten und Beziehungen; die Erfahrung und Befreundung mit dem eigenen Körper; die Erkundung und Übung des Denkens und des Sprechens, des Schreibens und des Lernens.

Auf einer weiteren Stufe wiederum entwickeln sich hieraus die klassischen Disziplinen, die Spezialisierung, bleiben aber in einem systematisch bewußt gehaltenen Zusammenhang. Die Schüler lernen ihre Spezialitäten... in Aufgaben anwenden, die sie - wie im Leben zur Kooperation mit Personen anderer Vorbildung nötigen. Sie lernen zur gegenseitigen Verständigung über das, was jenseits ihrer Kompetenz liegt, die dem systematischen Erkenntnisfortschritt eigenen Prozeduren. Sie verbinden ihr Studium mit praktischer Arbeit und Politik. Sie leben und lernen in einer Gemeinschaft, die sie zu jedem Zeitpunkt an die moralischen Bindungen ihrer geistigen und politischen Kultur erinnern."

Das wäre H. v. Hentigs idealtypische (Schul-) Bildungsbiographie: ein gestufter und in sich vermittelter Erfahrungskanon.

Im formalen Aufbau:

I. Stufe: "Leben" in der Schule, ganzheitliche Erfahrungen der Differenz zwischen schulischem und außerschulischem Lernen. Einübung in Kulturtechniken (z.B. Lesen, Schreiben, Körperbeherrschung).

II. Stufe: Konzentration auf bestimmte Erfahrungsbereiche, d.h. auf bestimmte Verfahren der Selbst- und Weltaneignung (Umgehen, beobachten, experimentieren, herstellen, erfinden, spielen, entdecken im Hinblick auf Mitmenschen, Sachen und sich selbst).

III. Stufe: Spezialisierung in Aufgaben und Disziplinen, sowie die Erfahrung notwendiger Kooperation - z.B. in Arbeit und Politik. Spezialisierung gleichsam als reflektierte Form der Vergemeinschaftung, als bewußte Form des Zusammenlebens.

Das ist keine materiale und keine formale Bildungstheorie im strengen Sinne, sondern eine *genetische* Bildungstheorie. Ihre zentralen Begriffe sind: Leben, Erfahrung, Umgang (und nicht etwa: Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten). In diesem Bildungs"plan" werden im strengen Sinne keine Lernziele formuliert, sondern Lernerfahrungen (als Lebenserfahrungen am Lebensort Schule) in ein bestimmtes Stufungsverhältnis der Konzentration und Differenzierung gestellt. Nicht ein fester Kanon vorgegebener Wissenschaften wird in den Lebensbereich des Lernenden "übersetzt", sondern diejenigen methodischen Erfahrungen, die Wissenschaft begründen, sollen auf der zweiten Stufe "original" erlebt werden.

Zusammenfassung und Ausblick:

1. H. v. Hentig faßt den Bildungsbegriff als dynamische Kategorie und nicht als statische Kategorie, sei es des Besitzes an objektiven Gütern oder an objektiven Verfahren. Er zieht damit gewissermaßen Konsequenzen aus dem von W. Klafki (1959) systematisch angezeigten Diskussions- und Reflexionsstand.
2. An die Stelle des statischen Bildungsbegriffs tritt ein genetisches (an individueller und kultureller Entwicklung orientiertes) Bildungsverständnis. Die zentralen dynamischen Kategorien sind: Leben, Erfahrung und Umgang und nicht: Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen.
3. Der Lernplan (und nicht der vor-disponierte Lehrplan oder gar das vorgefabrizierte Curriculum) folgt der Rhythmik einer Entwicklung von ganzheitlicher Erfahrung, differenzierender Konzentration und spezialisierender Aufgabenstellung, die dem Modell dialektischer Stufung insofern entspricht, als sie vom Ansichsein (Stufe des unmittelbaren Bei-sich-selbstseins) über das Fürsichsein (Stufe der Konzentration, die zwischen Ich und Anderen unterscheidet) zum Anundfürsichsein (Stufe der Spezialisierung und Kooperation) führt.

4. H. v. Hentigs Verständnis des Kanons setzt an die Stelle von Inhalten und Methoden den vermittelnden Begriff der Erfahrung. (Erfahrung - zumindest als reflektierte Erfahrung - meint immer zweierlei: einen bestimmten Inhalt und ein bestimmtes Verfahren). Bildung ist der selbsttätige und kulturell angeleitete Aufbau einer Erfahrungswelt durch eine Vielfalt von Aktivitäten, wie sie auf der zweiten Stufe beschrieben werden.
5. H. v. Hentigs Einschätzung der Wissenschaften ist pragmatisch-instrumentell. Das heißt: Wissenschaft ist eine methodisch disziplinierte Form des Handelns (Dewey: Wissenschaft ist Erfahrung in Verbindung mit Denken) und Wissenschaft hat ihren Ursprung und Zweck in der Steigerung der Lebensvollzüge. Sie ist instrumentell im Hinblick auf (Über-)Lebensintentionen. Wenn aber die entfaltete Form der Wissenschaften nichts anderes ist als die disziplinierte Entfaltung vor-wissenschaftlicher Erfahrungsleistungen (z.B. vorwissenschaftlichen Beobachtens und Experimentierens), dann können die Grundlagen von Wissenschaft (und ihrer Disziplinen) aus den vor-wissenschaftlichen Erfahrungen aufsteigend gelernt werden. Die bildungsmäßige Aufhebung von Wissenschaft im Modus der Entfremdung bestünde in der Freisetzung elementarer Handlungserfahrungen.
6. Eine Korrektur abstrakter Verwissenschaftlichung erfolgt aber nicht nur im Rückgang auf Wissenschaft begründende Primärerfahrung (wie Beobachten, Experimentieren usw.), sondern auch durch Anerkennung von Erfahrungen und Erlebnissen, die nicht in Wissenschaft einmünden: z.B. ästhetische Erfahrungen, religiöse Erfahrungen, nicht austauschbare leibliche Erfahrungen usw.
H. v. Hentig spricht in diesem Zusammenhang an: "die durch die allgemeine Wissenschaftslehre nur negativ definierte Erfahrung mit dem eigenen Ich, dem Körper, der Aisthesis, dem Glauben."

Probleme:

- Löst sich heute das Problem der Übersetzung (und Elementarisierung) von Wissenschaft durch Rekurs auf unmittelbare Erfahrungen in bestimmten Erfahrungsdimensionen, oder trifft der Heranwachsende nicht immer schon auf eine wissenschaftlich-technisch interpretierte "sekundäre" Welt, die einen Rückgang auf originäre Erfahrungsquellen gar nicht erlaubt?
- Kann sich die pragmatische Wissenschaftstheorie (Wissenschaft = Steigerung erfolgreichen Handelns) noch als universale Interpretation von Wissenschaft bewähren, oder ist nicht gerade diese Interpretation ihrerseits wissenschaftlich umstritten? Es gibt zumindest eine Geschichte der Kritik des Pragmatismus, in die sich vor allem Max Horkheimer mit seiner "Kritik der instrumentellen Vernunft" (1946) einreicht und an der man nicht einfach vorübergehen kann, wenn man, wie H. v. Hentig, den instrumentellen Charakter von Wissenschaft betont.
- H. v. Hentig spricht davon, daß diejenigen, die im Zuge der Spezialisierung ihrer Aufgaben sich auf Kooperation angewiesen sähen, zu jedem Zeitpunkt an die moralischen Bedingungen ihrer "geistigen und politischen Kultur" erinnert würden. Hier aber wäre noch genauer zu fragen: Welches sind die moralischen Bedingungen einer Wissenschaftskultur? Gibt es eine sichere Verbindung zwischen der wissenschaftlichen Interpretation unserer Existenz und ihrer moralischen Deutung - etwa in der Weise, daß die moralischen Bedingungen unseres Handelns mit den Bedingungen unseres Erkennens identisch sind? Gibt es, massiver gefragt, einen zwangsläufigen Zusammenhang zwischen wissenschaftlicher Freiheit demokratischer Gesellschaftsform und moralischer Kultur, wie es der Pragmatismus erhoffte?

Die Rehabilitierung des Bildungsbegriffs, auch in seiner dynamischen Version, darf diesen Fragen nicht ausweichen, sonst könnte für diese Versuche gelten, was M. Horkheimer über die Pragmatiker sagte: "Sie sind liberal, tolerant, optimistisch und ganz unfähig, sich mit dem kulturellen Debakel unserer Tage zu beschäftigen."

(Kritik der instrumentellen Vernunft S. 162)

Das PDF-Faksimile des Manuskripts/der Nachschrift wird nur zur persönlichen und nicht-kommerziellen Nutzung unter Hinweis auf die URL des Egon-Schütz-Archivs zulässig. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urheberrechtsinhabers.

Die Frage nach dem Bildungskanon ist ein Grundmotiv bildungstheoretischen Denkens. Versteht man unter Kanon ein statisches Gefüge von Gegenständen, Kräften oder Methoden, so gibt es offenbar zwei neuzeitliche Entwicklungen, welche die Aufstellung eines festen Bildungskanons nicht mehr erlauben:

- die brüchig gewordene Tradition
- der veränderte Charakter und Stellenwert der Wissenschaften.

Veränderter Stellenwert der Wissenschaften bedeutet: Wissenschaft dient primär nicht mehr der Orientierung der Praxis, sondern der Steigerung technischer Verfügungsgewalt über Dinge und "verdinglichte Prozesse" (J. Habermas). Wissenschaft wurde zur angewandten Wissenschaft und konnte sich selbst durch ihre Anwendung als Technik steigern - z.B. durch ihre eigene technische Ausrüstung, sei es nun das Elektronenmikroskop oder der Computer (der u.a. heute auch zur Datenspeicherung und Datenverarbeitung in historischen Disziplinen, den letzten Enklaven ehemaliger "Gelehrter", eingesetzt wird.) Wissenschaft, wie E. Fink sagt, begann als moderne Wissenschaft zu "arbeiten" und verlor damit a) den Mußecharakter und b) eine grundsätzliche Orientierungsfunktion, die sie als Medium der Bildung im Sinne des Neuhumanismus noch hatte.

Das hatte auch Konsequenzen für den Bildungskanon. Konnte W. v. Humboldt noch die historischen (d.h. die erfahrungsbegründeten) Wissenschaften, die Sprachen (vor allem die alten Sprachen) und die Mathematik als kanonisierte Wissensbereiche der Bildung vorordnen und darin ihre entscheidende Bedeutung behaupten (ebenso wie Schelling oder Fichte), so gibt es in der neueren Entwicklung der Wissenschaften nicht mehr einen bildungsmäßig interpretierten "Umweg" der Wissenschaft zur Praxis und zur Lebenswelt, sondern die Wissenschaften sind mit unserer Lebenswelt kurzgeschlossen. Sie tauchen nicht erst über Schule und Unterricht vermittelt auf, vielmehr sie umgeben uns bereits in materialisierter Form der Technik, bevor wir uns mit ihnen als Lehrgegenständen beschäftigen.

Das bildungstheoretische Denken, einst der dezidierte und überlegene Anspruch der Philosophie an die orientierende Legitimation von Wissenschaft, ist damit in eine **apologetische**

Situation geraten. Wissenschaft hat den Ausweis ihrer Legitimation fürs Leben offenbar immer schon erbracht, bevor dieser bildungstheoretisch begründet wird. Anders formuliert: Die bildungstheoretische Legitimation (das ist die Frage nach dem Sinn von Wissenschaft für Praxis) hinkt der technischen Legitimation (das ist die Frage nach dem Zweck von Wissenschaft für effizientes Handeln) immer schon nach.

Eine Folge dieser Umkehr ehemaliger Abhängigkeiten ist sicherlich der starke Druck, den neue Wissenschaften und wissenschaftliche Paradigmen auf Lehrpläne ausüben. Sie brauchen ihre Präsenz dort nicht mehr bildungstheoretisch (also im Ausweis ihres Beitrags für die "Menschwerdung des Menschen") zu begründen, sondern sie können sie begründen mit der Wissenschaftlichkeit des Zeitalters selbst, mit dem Hinweis darauf, daß Wissenschaft die entscheidende Produktivkraft sei. So entsteht eine äußerst enge Verkoppelung zwischen Wissenschaftsstand und Lehrplan. Der jeweils gültige Kanon sind die Wissenschaften.

Das hat indes problematische Folgen. Eine drückt sich aus in der Formel "Verwissenschaftlichung der Schule". Eine andere in der Formel "theoretische Überfrachtung der Lehrpläne". Dagegen hat man ins Spiel gebracht: das Prinzip des Exemplarischen und die Forderung nach Praxisnähe. Sie sollen gegen beides intervenieren: das Exemplarische gegen die Stoff-Fülle, die Praxisnähe gegen die Abstraktheit. Beide Prinzipien sollen den pädagogischen Umgang mit Wissenschaft so steuern, daß in quantitativer Hinsicht (Prinzip des Exemplarischen) wie qualitativer Hinsicht (Prinzip der Praxisnähe) durch Wissenschaft orientierte Handlungskompetenzen aufgebaut werden. Beide Prinzipien haben aber auch ihre problematische Seite. Die Forderung nach Exemplarisierung, d.h. nach beispielhafter Darstellung von Wissenschaft, führt zur Frage nach der Übertragbarkeit von Beispielen innerhalb einer Wissenschaft und innerhalb der Wissenschaften. (Wie hoch ist der "Beispielswert" der Oktoberrevolution für alle anderen vergangenen und zukünftigen Revolutionen? Wie hoch ist der Beispielswert von Fallgesetzen für andere Gesetze, z.B. für Gesetze über das Verhalten von Gasen in der Physik?) Anders gefragt: Gibt es einen Kanon von Beispielen, in dem sich die Grundstruktur aller - oder aller entscheidenden - Wissenschaften abbilden läßt? Oder zerstört schon die Eigenbewegung

der Wissenschaften jeden Ansatz ihrer Kanonisierung in Beispielen? Mag man diese Frage noch für halbwegs entscheidbar halten im positiven Sinne, dann ist das schwierigere Problem sicherlich die Praxisnähe. Die Häufigkeit der Verwendung dieses Begriffs (bevorzugt verwendet von Bildungspolitikern zur Bezeichnung ihres Verständnisses von innerer Schulreform und einer entsprechenden Ausbildung von Lehrern) ist nicht gleichbedeutend mit der Kenntnis der Probleme und des Anspruchs, den dieser Begriff bezeichnet.

Zunächst kann man sagen, ein Wort wie Praxisnähe enthält (für viele unbewußt) einiges vom klassischen Postulat der Bildung durch Wissenschaft. Insbesondere die verketzerten Neuhumanisten insistierten auf den Praxisbezug und sahen in ihm die bildungstheoretische Legitimation von Wissenschaft. Nur: w a s bedeutete für sie "Praxis"? Praxis war für sie eine B e s o n n e n h e i t, eine Besinnungsfähigkeit, ein Urteilsvermögen in und gegenüber den täglichen Geschäften und nicht deren optimaler Betrieb. Friedrich Wilhelm Schelling, in seinen "Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums" gibt deutliche Hinweise auf das, was unter praktischem Wissen (mithin unter praktischer Wissenschaft in seinem Sinne, nämlich als praktische Philosophie) zu verstehen sei, indem er das Gegenteil beschrieb:

"Diejenigen, welche das Wissen zum Mittel, das Handeln zum Zweck machen, haben von jenem keinen Begriff, als den sie aus ihrem täglichen Tun und Treiben genommen haben, so wie denn auch das Wissen darnach sein muß, um als Mittel zu diesem zu werden. Die Philosophie soll sie lehren, im Leben ihre Pflicht zu tun; dazu bedürfen sie also der Philosophie: sie tun solche (die Pflicht - E.S.) nicht aus freier Notwendigkeit, sondern als Unterworfenen eines Begriffs, den ihnen die Wissenschaft an die Hand gibt. Allgemein soll die Wissenschaft dazu dienen, ihnen das Feld zu bestellen, die Gewerbe zu vervollkommen oder ihre verdorbenen Säfte zu verbessern. Die Geometrie, meinen sie, ist eine schöne Wissenschaft, nicht zwar, weil sie die reinste Evidenz, der objektivste Ausdruck der Vernunft selbst ist, sondern weil sie das Feld messen und die Häuser bauen lehrt, oder die Handelsschiffahrt möglich macht; denn daß sie auch zum Kriegsführen dient, mindert ihren Wert, weil der Krieg doch ganz gegen die allgemeine

Menschenliebe ist. Der Philosoph ist nicht einmal zu jenem (zu Hausbau, Feldbestellung, Handelsschiffahrt usf. - E. S.) und höchstens zu dem letzten (dem Krieg - E. S.) gut, nämlich gegen die seichten Köpfe und Nützlichkeitsapostel in der Wissenschaft Krieg zu führen, und darum auch im Grunde höchst verwerflich." (Aus: Die Idee der deutschen Universität, hrsg. von E. Anrich, Darmstadt 1964, S. 11)

Schellings ironische Einlassungen lesen sich wie ein früher Kommentar zum Thema "Praxisnähe der Wissenschaft" - genauer gesagt: zu einem kurzschlüssigen Verständnis von Praxisnähe. Rekapitulieren wir die Grundgedanken. Schelling analysiert einen Trend. Dieser Trend besteht darin, Wissen nur als Mittel zu betrachten, das Zwecken dienlich ist, die ihm nicht selbst entstammen. Die Erwartungen an Wissen und Wissenschaft bestimmen sich aus deren zweckdienlicher Anwendung. Mit modernen Worten: Wissen und Wissenschaft sollen **f u n k t i o n a l** und **i n s t r u m e n t a l** sein im Hinblick auf Verwendungsmöglichkeiten, wie sie sich im Alltag bieten. Solche Verwendungsmöglichkeiten reichen von der Feldbestellung bis zur Kriegsführung, wobei der Kriegsnutzen von Wissen und Wissenschaft leider eine Wertminderung darstellt, weil - für den Menschenfreund - Krieg doch etwas Inhumanes ist. Die Philosophie ist nun nicht etwa ausgenommen von solcherart verstandenem Nutzen. Ihr Nutzen besteht in ihrer Funktion als ausgelagertes Gewissen, als Wegweiser für Pflichten, auf den man sich (unter Verzicht auf eigene Gedanken) verläßt. Entzieht sich die Philosophie dieser instrumentalethischen Funktion, indem sie - etwa als Bildungstheorie - "den Nützlichkeitsaposteln den Krieg erklärt", so wird sie "höchst verwerflich" und "gefährlich".

Schelling verweist offenbar (und darum geht es hier) auf ein mehrdeutiges Verständnis von Praxis, mithin auch von "Praxisnähe". Einmal bedeutet Praxis "das tägliche Tun und Treiben". Man könnte sagen: die eingeschliffenen Verfahrens- und Verhaltensweisen. Nimmt man weitere Äußerungen des Zitats hinzu: die zweckorientierten Verrichtungen wie das Gesundmachen, die Feldbestellung, den Hausbau und schließlich auch den Krieg. Auch das sind alltägliche Praktiken, die durch ein bestimmtes Erfahrungswissen (oder wissenschaftliches Wissen) angeleitet werden. Wir könnten diese Praktiken als (bewußte) **T e c h n i k e n** innerhalb "des alltäglichen Tuns

und Treibens" bezeichnen. Zieht man die Ironie ab und versucht ins Positive zu wenden, was von der Philosophie nach Schelling erwartet wird, so ist auch sie (verstanden als höchste Wissenschaft) eine Praxis. Aber welche Art von Praxis? Nicht die Praxis des zumeist gedankenlosen weil gewohnheitsmäßigen alltäglichen Tuns und auch nicht die Praxis der herstellenden und dienstleistenden Techniken, sondern die **P r a x i s d e s D e n k e n s**, in der, nach Schelling, Wissen und Handeln eins sind. Die praktische Relevanz der Philosophie besteht, modern formuliert, in der "Kritik". Ihre Stoßrichtung zu verdeutlichen, zögert Schelling nicht, wenn er sagt, daß sie den "seichten Köpfen und Nützlichkeitsaposteln in der Wissenschaft" den Krieg erkläre. Das geschieht unter der Voraussetzung, daß die Praxis des Denkens der Anwendung von Wissenschaft ihren Stellenwert und ihre Bedeutung zuzuweisen habe.

Brechen wir hier ab und resümieren:

1. Bei genauerem Hinsehen und Nachdenken erweist sich der Begriff der Praxis durchaus nicht als eindeutig, sondern als mehrdeutig.
2. Die Grundbedeutungen von Praxis lassen sich nach Schelling systematisch aufzeigen. Nämlich
 - Praxis als habitualisiertes und eingeschliffenes Tun (= r o u t i n i e r t e A l l t a g s p r a x i s)
 - Praxis als zweckrationales technisches Handeln in Grundbereichen des Lebens (= t e c h n i s c h e P r a x i s)
 - Praxis als Denken aus freier Notwendigkeit (= P r a x i s a l s o r i e n t i e r e n d e B e s i n n u n g)
3. Die drei Bedeutungen von Praxis stehen für Schelling in einem typischen Zusammenhang. Die wesentliche, weil letztlich orientierende Praxis, ist die Praxis des Denkens aus freier Notwendigkeit. Von ihr her empfängt die Praxis des zweckrationalen technischen Handelns ihren Sinn (und ihre Überhöhung). Und die routinierte Alltagspraxis, die ihrerseits über Sinn und Zweck von Wissen zu bestimmen sucht, kann sich selbst auch nur durchsichtig werden im Denken und Handeln aus freier Notwendigkeit.

Fragt man nun vor diesem Hintergrund nach Praxisnähe oder nach praxisnaher Betreibung von Wissenschaft, so kann man weder mit einer simplen Formel noch mit der Beschwörung des gesunden Menschenverstandes antworten. Beziehen wir uns zur Verdeutlichung auf die Erziehungswissenschaft. Soll Praxisnähe bedeuten: die theoretische Unterstützung und Armierung routinierter pädagogischer Alltagspraxis? Soll sie das alltägliche (pädagogische) "Tun und Treiben" aufklärend rechtfertigen und auf diese Weise sich nützlich machen? Praxisnähe als wissenschaftliche Absegnung des pädagogischen Hausverstandes? Oder soll praxisnahe Erziehungswissenschaft den Anteil zweckrationaler Strategien in organisierten Lern- und Erziehungsprozessen erfolgreich disponieren - also nützliche Technik sein und nützliche Techniken bereitstellen? Praxisnähe als technische Dienstleistung? Oder soll Erziehungswissenschaft sich als "Denken aus freier Notwendigkeit" verstehen und heute wie ehemals den "Nützlichkeitsaposteln" den "humanen" Krieg erklären? Also Praxisnähe als Praxisferne in der Hoffnung gerade dadurch praxisnah zu sein? Man könnte die Fragen auf das Grundverständnis pädagogischer **A u s b i l d u n g** erweitern: Bedeutet Praxisnähe die Ausbildung im Sinne einer Festigung des pädagogischen Hausverstandes? (Pädagogik als eine gehobene Rezeptologie?) Oder ist praxisnahe Ausbildung eine Ausstattung mit zweckfreien Strategien der "Lehrbehandlung"? Oder wäre die Ausbildung dann praxisnah, wenn sie sich einer Philosophie verschriebe, welche den pädagogischen Nützlichkeitsaposteln den Krieg erklärte? Das in der Überzeugung, daß Philosophie als höchste Wissenschaft ein Weisungsrecht gegenüber den wissenschaftlichen Disziplinen habe? In Bezug auf die **S c h u l e**: Kann man ihrer Verwissenschaftlichung gegensteuern, wenn man sie ganz auf das "tägliche Tun und Treiben" abstellt und es in ihr kopiert? Oder gelänge die Ent-Wissenschaftlichung besser, wenn man den Einfluß der pädagogischen Wissenschaften nach den Instrumenten bemäße, die sie auf Nachfrage "absichtslos" zur Verfügung stellten? Oder ist der Kampf gegen die Verwissenschaftlichung Sache einer pädagogischen Bildung, die Wissenschaft und Alltagspraxis nicht verkennt, sondern sich deren sinnvolle Verbindung aus dem Horizont der Betroffenen zum Thema eigener Besinnung macht? Hier ist man geneigt, sogleich zuzustimmen und den Beschwörern der Praxisnähe das Paradox zuzumuten, diese werde nicht anders erreicht als in einer höchsten theoretischen **Anstrengung - in der "freien Notwendigkeit" selbständigen Denkens.**

Man muß sich jedoch hüten in vorschneller (wenn auch verständlicher) Begeisterung Grundkonzepte des Schelling'schen Idealismus einfach auf gegenwärtige Problemstellungen zu übertragen. Es ist richtig, daß Schelling das Problem der Praxisnähe in seinen Vorlesungen über "Die Methode akademischen Studiums" kritisch aufnimmt und davor warnt, Praxisnähe mit O p p o r t u n i t ä t und wissenschaftlichem Instrumentalismus gleichzusetzen. Es ist richtig, daß er mit präzisiertem Gespür (mit präziser Vorahnung) und ironisch verdeckter Betroffenheit die Pragmatisierung des wissenschaftlichen Geistes beklagt. Und es ist richtig, daß es für ihn noch eine Identität von echter Wissenschaft und Philosophie gibt (ihr Zusammenfinden im "Urwissen"), der die Formel "Bildung durch Wissenschaft" entspricht. Und es ist für uns nützlich (nicht im Sinne eines platten Opportunismus) mit Schelling zu vergegenwärtigen, daß Praxis weder ein eindimensionales Phänomen noch ein eindimensionaler Begriff ist. Aber wir müssen auch sehen, daß sich das Verhältnis von Philosophie - Wissenschaft - Lebenswelt, in dem sich die Vielschichtigkeit der Praxis konstituiert, geschichtlich geändert hat. Das ist zunächst einmal wertfrei festzutellen. Diese Veränderung betrifft vor allem die Funktion und den Stellenwert von Wissenschaft, betrifft die Theorie der Wissenschaft als Theorie ihrer Bedeutung. Formelhaft sagten wir dazu bereits einleitend: An die Stelle der b i l - d u n g s t h e o r e t i s c h e n Legitimation von Wissenschaft (das ist ihre Legitimation als Sinnphänomen menschlicher Verständigung für Praxis und in Praxis) ist eine Priorität der t e c h n i - s c h e n Legitimation (das ist ihre Legitimation als Instrument des Handelns) getreten.

Im Aufriß:

SCHELLING

Wissenschaft

- = Philosophie
- = Urwissen
- = Wissen des Allgemeinen im Besonderen

bildungstheoretische Legitimation der Einzelwissenschaften als Orientierungen für das pädagogische Handeln

Lebenswelt im Sinne nationaler Kulturen

HEUTE

Wissenschaft

- = Produktivkraft
- = Forschung
- = bewegte Summe von Theorien und Hypothesen

technische Legitimation der Einzelwissenschaften als Mittel für Handeln

Lebenswelt im Sinne weltweit expandierender wissenschaftlicher Zivilisation

Rückblick: Man kann sagen, die Vorahnungen Schellings sind in Erfüllung gegangen.

- Philosophisches Denken verlor seine Vorherrschaft gegenüber anwendungsbezogener Wissenschaft.
- Wissenschaft entwickelte sich vom allgemeinen Bildungsmedium zu spezialisierter Forschung.
- Philosophie stellte sich (z.T.) als Wissenschaftsmethodologie (Erkenntnistheorie) in den Dienst von Wissenschaft.
- Der Wissenschaftler verlor den Status des "Gelehrten" und wurde zum "wissenschaftlichen Fachmann als die strukturtragende Figur unserer Epoche" (Schelsky).
- Zweckrationalität trat an die Stelle wissenschaftlicher Bildung.
- Der Ausblick auf eine technische Weltzivilisation löste die nationalen Sprach-, Kultur- und Denktraditionen nach und nach auf. (Der Forscher als wissenschaftlicher Fachmann hat keine "Heimat").
- Die Differenz von vor-wissenschaftlicher (durch Sitte, Brauch, Konvention) gesteuerter Alltagswelt und wissenschaftlicher "Gedankenwelt" verschwindet zunehmend.
- Wissenschaftssteuerung läuft entscheidend nicht mehr über philosophische Gesamtinterpretationen (die letzte war vielleicht die marxistische), sondern über ökonomisch bestimmte Forschungspolitik, die ihr Maß am "täglichen Tun und Treiben" nimmt.
- Die Aufnahme von Wissenschaften und wissenschaftlichen Lehrmeinungen in den Bildungskanon (z.B. das Theorem der "kommunikativen Kompetenz" in den Sprachunterricht) ist weniger eine Frage bildungstheoretischer Überlegungen als ein Problem wissenschaftspolitischer Durchsetzung.
- Die Theorie der Wissenschaft wurde zu einer Domäne der Wissenssoziologie und der metatheoretischen Begründung von Methoden.

Angesichts dieser Entwicklung muß man sich von Schelling her fragen, ob sein Postulat "Bildung durch Wissenschaft" nicht umformuliert werden müsse in das Postulat:

"Bildung contra Wissenschaft".

Das Problem der Praxisnähe hat sich jedenfalls verschärft - nicht aber, weil sich der Forscher heute weniger um Praxis kümmert; sondern weil der Begriff der Praxis u n s c h a r f geworden ist. In ihm mischen sich die Elemente, die Schelling noch deutlich ausmachen konnte, - eben das "alltägliche Tun und Treiben", die wissenschaftlich angeleiteten Techniken und die orientierende Besinnung. Wer sich diesen Sachverhalt nicht klar vor Augen führt, verfällt einem Klischee und unterschätzt, daß seine Forderung eine Entwicklung unterstützt, in der vielleicht Praxis als selbstbewußtes Handelnkönnen gar nicht mehr möglich ist. Es bleibt die Frage: W e l c h e s soll denn die Praxis sein, der man nahe kommen möchte?

Helmut Schelsky zum veränderten Stellenwert von Wissenschaft unter dem Gesichtspunkt von "Bildung" (aus: Bildung in der wissenschaftlichen Zivilisation, 1963):

"Durch Strukturveränderungen der wissenschaftlichen Welt im 19. und 20. Jahrhundert ist die Realität (der) empirie-enthobenen, praxisfernen Konzeption der Wissenschaft "hinweggearbeitet" worden. Das Aufblühen der Naturwissenschaften, die das Prinzip der praktischen Anwendung in ihrem ursprünglichen Erkenntnisansatz tragen; die Ausbildung der Geisteswissenschaften als historischer Kulturwissenschaften, die selbst ein Teil der industrie-gesellschaftlichen Wissenskonzeption sind...; die Verwandlung des allgemeinen, philosophischen Gelehrtentums in Spezialgelehrtentum und in akademische Berufskarrieren; die Verbetrieblichung und Apparatisierung der Forschung usw. sind im wissenschaftlichen Raume die veränderten Fundamente, auf denen die aufkommende wissenschaftliche Zivilisation steht. (...) Das praktische Leben ist in allen Bereichen von einiger Bedeutung heute "verwissenschaftlicht", das heißt durch wissenschaftliche Ergebnisse und durch wissenschaftliches Können gesteuert. Die Produkte und Apparate der Wissenschaft bestimmen das Handeln in jeder Bauernwirtschaft, an jedem industriellen Arbeitsplatz und reichen heute schon bis in jeden Negerkral. Indem in der wissenschaftlichen Zivilisation die Wissenschaft sich nicht mehr vom praktischen Leben abgrenzen kann, sondern in vielerlei Abstufungen unmittelbar bis in die letzte praktische Tätigkeit hineinreicht, ist sie selbst zur Substanz des praktischen Lebens geworden, über die sich die Bildung heute zu erheben hat."

So weit die Analyse. Schelsky diagnostiziert als "Strukturveränderungen" in der Heraufkunft wissenschaftlicher Zivilisation:

- Eine Veränderung im Zugriffscharakter der Wissenschaft - die Abwendung von der Spekulation, die Hinwendung zur kontrollierten Erfahrung: der Zug zur Objektivierung im neuzeitlichen Sinne;
- berufssoziologische Strukturveränderungen: der ehemalige Gelehrte wird zum "Spezialgelehrten", **genauer zum Fachmann**;

- Wissenschaft wird zum apparatisierten Forschungsbetrieb, der das praktische Leben selbst in allen Bereichen umtreibt;
- schließlich: Wissenschaft sei zur Substanz des praktischen Lebens geworden.

Die Diagnose trifft sich mit den eigenen Beobachtungen. Aber es stellt sich die Frage: Wenn Wissenschaft tatsächlich zur Substanz des praktischen Lebens geworden ist, was bedeutet dann diese Entwicklung für das Verständnis von Praxis? Diese bleibt ja nicht unbetroffen von ihrer Veränderung in der Substanz. Welchem Begriff von Praxis folgt H. Schelsky hier? Ist die zivilisatorische Praxis wissenschaftlich geführter Industriegesellschaften einfach nur als eine historische Verschiebung zu verstehen - etwa im Sinne zunehmender Intellektualisierung gegenüber vor-wissenschaftlichen Handwerkskulturen? Ist diese Praxis nur eine neue Form historischen Menschentums, den älteren Formen vielleicht sogar überlegen? Oder bedeutet die Veränderung der Praxis in der Substanz eine schwierige und vielleicht sogar gefährliche Herausforderung für die Reklamation einer Handlungsfähigkeit, die auf der subjektiven Mündigkeit beharrt? Schelsky insistiert ja auf dem Anspruch von Bildung gegenüber auch der wissenschaftlich orientierten Praxis. Im Anschluß an das vorhergehende Zitat führt er aus:

"Wenn Bildung eine geistige und sittliche Souveränität gegenüber den Zwängen der Welt und des praktischen Lebens ist - und alle anderen Bildungsbegriffe verfehlen den Kern des alten Bildungsanspruchs und sind pragmatische und resignative Anpassungen -, dann ist sie heute primär nicht mehr in den Wissenschaften zu gewinnen, sondern ihr ist heute präzise die Aufgabe gestellt, sich über die Wissenschaften in gleicher Weise zu erheben, wie einst sich die Bildung der Humanisten und Idealisten über das bloße praktische Leben erhob. Bildung der Person liegt heute in der geistigen Überwindung der Wissenschaft." (S. 126)

Es ist festzuhalten: H. Schelsky verteidigt das Bildungsideal des Neuhumanismus und der deutschen Klassik. Er begreift Bildung als personale Selbstformung des Menschen in Sitte und Kultur. Nur, wenn Wissenschaft mit Praxis technisch kurzgeschlossen wird, kann

dann ein derartiges personales Bildungsmodell gegen diese "in der Substanz veränderte" Praxis noch bestehen? Oder beschwört H. Schelsky nur einen geschichtlichen Geist, der deshalb Geist bleiben muß, weil er e i n e r a n d e r e n P r a x i s e n t s t a m m t ? Die entscheidende Frage ist doch: W i e kann man sich, dem personalen Bildungsgedanken anhängend, ü b e r die Wissenschaften einer Situation erheben, wenn diese die Praxis nicht p e r i p h e r , sondern s u b s t a n t i e l l bestimmen? H. Schelsky will nicht resignieren, er empfiehlt auch keine kulturpessimistische Emigration - er will durch die Wissenschaften hindurch. Der Neuhumanismus hatte in seiner "spekulativen" Philosophie (im Gedanken der Einheit der Wissenschaft im "Urwissen") einen "transzendenten Punkt", auf den hin alle faktischen Wissenschaften überstiegen werden konnten. Die Überwindung der Wissenschaft war philosophisch begründet. Bei H. Schelsky wird sie eigentlich nur reklamiert. Ist, so läßt sich fragen, an der entscheidenden Stelle (bei der Frage des Woraufhin einer Überwindung der Wissenschaft) die Kompetenz des Soziologen (als wissenschaftlicher Fachmann ebenfalls eine strukturtragende Figur unserer Epoche) erschöpft - oder gibt es keine philosophische Universalperspektive mehr mit der Konsequenz, daß die Überwindung der Wissenschaft durch die Person zu einem Münchhausen-Problem würde?

Was H. Schelsky wenig gesehen oder wenig berücksichtigt hat, ist die Tatsache, daß die substantielle Veränderung täglicher Lebenspraxis durch deren pragmatische Verwissenschaftlichung schon die M ö g l i c h k e i t e n der "sittlichen Verantwortung der Person" nicht unberührt gelassen hat. Die Veränderung der Wissenschaft trifft auch den Gedanken sittlicher Autonomie und Souveränität. Will man sie nicht nur verbal reklamieren, muß man sich der Frage stellen, inwiefern und inwieweit die wissenschaftliche Strukturierung der Lebenswelt (in ideeller und materieller Hinsicht) überhaupt noch ein sinnvolles Autonomiepostulat zuläßt. -

H. Schelsky weicht dieser Frage nicht völlig aus: Zwar vereinige sich das Ensemble der modernen Wissenschaften nicht mehr zu einer philosophischen Weltanschauungslehre mit Endgültigkeitsanspruch, gleichwohl gebe es aber auch eine Philosophie der Wissenschaften. Mit Bezug auf Freyer, Jaspers und Plessner versucht H. Schelsky diese Philosophie der Wissenschaften (die ihnen gleichsam immanent ist) als "Offenheit des Erkenntnissystems" oder als offenes

"Wahrheitssystem" zu bestimmen. Aber was bedeutet solche grundsätzliche Offenheit der Wissenschaft als Progreß? Einmal natürlich die Überholbarkeit wissenschaftlicher Einsichten selbst, das Vorläufige und Endliche aller Wissenschaft, das ihr anhaftet und im kritischen Rationalismus zur Methode gemacht wird. Und was bedeutet Offenheit im Hinblick auf Bildung, das heißt: auf Souveränität und sittliche Selbstbestimmung? Hier wird Offenheit von Schelsky ausgelegt als *G r e n z e r f a h r u n g* (in Anlehnung an Jaspers). Das bedeutet, die Erfahrung der jeweiligen Begrenztheit von Wissenschaft soll dazu anleiten, Wissenschaft reflexiv zu überwinden, sich sittlichen Handlungsspielraum zu gewinnen gegenüber Fakten und Zwängen.

H. Schelsky ist hier zumindest sachlich unscharf. Es werden zwei Begriffe der Offenheit miteinander vermengt: der Begriff der Offenheit *d e r* Wissenschaft und der Begriff der Offenheit *g e g e n* *ü b e r* der Wissenschaft. Offenheit "der" Wissenschaft ist Offenheit ihres Progresses, Offenheit ihres ständigen Sich-Überholens. Offenheit "gegenüber" der Wissenschaft meint Offenheit gegenüber dem Gesamtphänomen Wissenschaft in seiner Erscheinung als wissenschaftliche Zivilisation. Wenn aber beide Offenheiten nicht zusammenfallen, so gibt es bei H. Schelsky auch eine Doppeldeutigkeit des Phänomens der *G r e n z e*. Grenze beschreibe einmal den jeweils erreichten Stand von Wissenschaft und wissenschaftlicher Zivilisation, der im offenen Erkenntnissystem geschichtlich überholt wird - die immanente Grenze von Wissenschaft und wissenschaftlicher Kultur. Und Grenze wäre der Gedanke einer Demarkationslinie zwischen Wissenschaft, wissenschaftlicher Kultur und sittlicher Freiheit der Person. Wenn diese aber nicht lediglich ein irrationaler Rest sein soll, nicht das, was übrig bleiben soll zwischen wissenschaftlichen Fakten und gesellschaftlichen Gesetzmäßigkeiten, dann steht sie in einem fundamentalen Widerspruch zur wissenschaftlichen Zivilisation. Anders gesagt: Hält man (wie H. Schelsky) an der These fest, auch angesichts substantieller Änderung neuzeitlicher Lebenspraxis unter dem Einfluß pragmatischer Wissenschaft müsse und könne auf die sittliche Souveränität der Person rekurriert werden (auf den Grundgedanken des neuhumanistischen und klassischen Bildungsideals), dann kann man diese Souveränität nicht mit der Offenheit der Wissenschaften selbst begründen. Weder führt diese Offenheit auf direktem Wege zum Postulat der Demokratie, noch zu einer

sittlichen Souveränität, welche Wissenschaft selbst überwindet. Massiver formuliert: Der Durchgang durch die Wissenschaften (das Vordringen bis zu ihrer immanenten Grenze) führt nicht per se oder automatisch zu ihrer geistigen Überwindung. Er führt nur zu neuen wissenschaftlichen (und zivilisatorischen) Problemen. Die Erfahrung der Offenheit von Wissenschaft (als Erkenntnis- und Handlungsinstrument) resultiert nicht in der Erfahrung der Freiheit als sittlicher Souveränität. Deren Problematik taucht erst dann auf, wenn man sich - aus welchen Gründen auch immer in **W i d e r s p r u c h** zum Gesamtphänomen wissenschaftlich-technischer Weltzivilisation gesetzt sieht. Weil Schelsky wissenschaftlich-technische Zivilisation und Praxis zusammenfallen läßt, kann er letztlich nicht deutlich machen, mit welcher Motivation und auf welchem Wege Bildung anders denn als Fortsetzung von Wissenschaft möglich sein soll. H. Schelsky hält sich in der Vorstellung einer Bildung **d u r c h** Wissenschaft und realisiert nicht die Zuspitzung der Lage als Bildung **c o n t r a** Wissenschaft. Offenheit der Wissenschaft ist nicht identisch mit Offenheit als sittlicher Freiheit. Das Gegenteil bestätigt der Augenschein: die pragmatische Offenheit des Erkenntnisystems "moderne Wissenschaft" höhlt den Gedanken und die Chance personaler Souveränität aus. Sie schlägt nicht um in das, was H. Schelsky als Aufruf zur "inneren Führung des Lebens" vorschwebt, sondern betreibt deren Auflösung.

Für H. Schelsky ist das Praktischwerden der Wissenschaften im Sinne ihres Pragmatischwerdens eine Korrektur am Realitätsverlust des Bildungsdenkens von Klassik und Neuhumanismus. Gewiß, man kann dies so beschreiben. Doch wenn man gleichzeitig auf der sittlichen Souveränität der Person insistiert, so wird man den Zug zur Pragmatisierung von Wissenschaft - unter der Perspektive des Zusammenfallens von Technik und Praxis - **s i c h k r i t i s c h** vergegenwärtigen müssen. In Klassik und Neuhumanismus wurden Technik und Praxis (Anwendung und Orientierung) getrennt und daraus ergab sich das Bildungsproblem. Im wissenschaftlichen Industrialismus konvergieren sie.

Zusammenfassung:

Unser systematisches Problem war die Bestimmung von **P r a x i s**. Bei Schelling ließen sich drei Begriffe von Praxis ausmachen:

1. Praxis als vorwissenschaftliche, erfahrungsgegründete und durch traditionell eingespielte Verhaltensmuster organisierte Alltagsroutine (= alltägliche Praxis).
2. Praxis als wissenschaftlich angeleitete Technik im weitesten Sinne, als Inbegriff aufgeklärter zweckrationaler Verhaltensweisen (Sozialtechniken eingeschlossen, z.B. ärztliche, juristische, pädagogische Dienstleistungen) - also "professionelle" Praxis.
3. Praxis als sittlich angeleitetes Handeln (= ethische oder ethisch reflektierte Praxis). Hier geht es primär nicht um M i t t e l , sondern um Z i e l e .

Nach H. Schelsky (u.a.) besteht nun die grundsätzliche Veränderung in der Neuzeit darin, daß Praxis als vor-wissenschaftliches Phänomen (alltägliche, "konkrete" Praxis) und Praxis als "professionelle" Praxis immer stärker zusammenlaufen, und zwar in die Richtung einer technischen Zivilisation. Damit wird die Wissenschaftstheorie zu einer allgemeinen Theorie der Praxis. Die Analyse der Wissenschaften wird zur Analyse der Praxis überhaupt.

- H. Schelsky registriert und akzeptiert diesen Vorgang, der auf der gesellschaftlichen Ebene bekanntlich zur "nivellierten Mittelstandsgesellschaft" als dem demokratischen Korrelat der wissenschaftlichen Zivilisation führen soll.
- H. Schelsky fordert (an der Bildungsvorstellung des Neuhumanismus festhaltend): Bildung müsse sich weiterhin als p e r s o n a l e Bildung bewähren, wenn sich auch der Stellenwert der Wissenschaften (gegenüber der Philosophie) historisch verändert habe. Wissenschaft werde zur unabdingbaren Voraussetzung der Bildung und diese sei nur in ihr und nur durch sie zu gewinnen. Bildung ist wissenschaftliche Bildung und nichts anderes.
- Bildung sei aber nicht identisch mit Wissenschaft. (Der Fachmann als "strukturtragende Figur" der technischen Zivilisation ist nicht schon gebildet). Bildung bestehe in der "geistigen Überwindung" von Wissenschaft. Geistige Überwindung von Wissenschaft zeige sich
 - a) in der Feststellung der Offenheit und Selbstüberholung von Wissenschaft,

- b) in der Erkenntnis der Grenzen von Wissenschaft,
- c) in der Übernahme von Verantwortung in sittlicher Souveränität.

Bedenken als Rückfragen: Wenn Schelsky meint, die Praxis der wissenschaftlichen Zivilisation sei dadurch gekennzeichnet, daß vorwissenschaftliche und wissenschaftlich-technische Praxis zusammenfallen, daß die eine zunehmend durch die andere legitimiert werde:

- Gibt es dann überhaupt noch Praxis als sittliche Souveränität gegenüber diesem universal konstatierten Prozeß?
- Gibt es noch das Problem einer Übersetzung von Wissenschaft in Lebenspraxis - oder erledigt sich dieses Problem nicht von selbst durch zwangsläufige Orientierung am jeweiligen Stand von Wissenschaft?
- Kann man eine Bildungstheorie noch sinnvoll plazieren (z.B. als Frage nach einem Kanon von Bildungsgehalten, der nicht identisch ist mit der jeweiligen Differenzierung der Wissenschaften in Disziplinen), wenn der einzige Orientierungspunkt einer didaktischen Fragestellung die Bewegung der Wissenschaften selbst ist?
- Wird damit die Bildungstheorie nicht nur zu einer wissenschaftlichen (und durch Wissenschaft beratenen politischen) Repräsentation von Wissenschaft? Das wäre das "Dilemma" einer wissenschaftlichen Didaktik, die, wie beobachtbar, zu schierer Methodik korrumpiert, weil sie die inhaltlichen Fragestellungen an die Wissenschaften abgetreten hat.

H. Schelsky fordert (dennoch), daß sich Bildung gegenüber Wissenschaft und Gesellschaft *p e r s o n a l* bewähre. Aber es fragt sich (mit Blick auf die analysierende und zu beobachtende Entwicklung einer globalen technischen Zivilisation):

- Wo und wie kann sich Personalität (personale, nicht wiederholbare, urteilsfähige Identität) überhaupt noch konstituieren, wenn
 - a) der generalisierende Grundzug der Wissenschaft,
 - b) der typisierende und standardisierende Grundzug der Technik, (z.B. der Prüfungstechnik nach Normenbüchern),

c) das Vordrängen zweckrationaler Legitimation aus dem Geist des Objektivismus (z.B. im Positivismus der Verwaltung)

die Frage nach der personalen Identität an den Rand drängen oder als Störfaktoren eliminieren? Die technische Zivilisation fordert strukturell die Verheimlichung des Ich zugunsten funktionaler Anonymität in Wissenschaft, Technik und Verwaltung. Läßt sich dagegen - via Appell - Persönlichkeit mobilisieren?

Es fragt sich ferner: Woraufhin soll die Offenheit, die an den Wissenschaften zu erfahren ist, überschritten werden? Welches sind die Grenzen - und Grenzerfahrungen -, die nicht wissenschaftsimmanent gemacht werden sollen? Welches sind die außer- und überwissenschaftlichen Phänomene, die praktisch außerhalb der Wissenschaften und lebensmäßig realisiert werden sollen? H. Schelsky schweigt sich hier im wesentlichen aus. Dennoch ist dieser Grenzbegriff entscheidend. Ihn auffüllende Phänomene wären u.a.

- die Erfahrung der Endlichkeit nicht der Wissenschaften, sondern des Daseins, sofern nicht eine Technik der Selbsttäuschung oder der Ausklammerung aus dem Bewußtsein sie verdrängt hat (z.B. durch "Sterben lernen");
- die Erfahrung der Rhythmik der Natur, sofern nicht der technische Aspekt ihre Materialisierung zum Stoff oder zum Trimm-dich-Gelände sie total denaturalisiert und zum Schweigen gebracht hat;
- die Erfahrung des Schuldigwerdenkönnens am anderen, sofern nicht therapietechnisch eingesetzte Erklärungen endgültig davon überzeugt haben, daß Schuldgefühle nur einem Mangel an gegenseitiger Aufklärung zu verdanken seien;
- die Erfahrung des Selbstseins, sofern noch nicht die Norm der Kommunikation jedes Selbstsein zum pathologischen Fall von freiwilliger oder unfreiwilliger Unterdrückung der Sozialität erklärt hat;
- die Erfahrung der Eigenansprüche der Sachen, sofern noch nicht der endlose Perspektivismus ihrer objektivistischen Betrachtung sie in ein zusammenhangloses Konglomerat von Bedeutungen für uns zerlegt hat;

- die Erfahrung des Identischen in der Geschichte, durch das wir uns mit vergangenen Generationen verständigen können, sofern der Historismus dieses nicht auch - und damit uns selbst - ins Museum gestellt hat.

Das wären einige Grenzüberschreitungen der Wissenschaft in Erfahrungen, die sich ihr entziehen oder ihr sogar widersprechen. Sie "ergeben" sich aber nicht aus der Offenheit der Wissenschaften selbst. Und sie begründen eine andere Praxis, als es diejenige ist, die H. Schelsky als "unsere" analysiert.

Schelsky führt vor Probleme. Das Hauptproblem in der Bahn unseres Interesses ("Praxisnähe") ist, auf eine formelhafte Frage gebracht: Läßt der konstatierte Zusammenfall von Wissenschaft und Lebenspraxis in der wissenschaftlich-technischen Zivilisation überhaupt noch einen Spielraum für "sittliche Souveränität", für die Selbstbestimmung der Person? Anders gefragt: Kann man am "personalistischen" Bildungsideal des Neuhumanismus noch festhalten, wenn sich die gesellschaftlichen Randbedingungen unserer Existenz in der von Schelsky beschriebenen Weise verändert haben - oder muß man dieses Bildungsideal und sein Verständnis von personalverantworteter Praxis aufgeben, weil die Person "ortlos" geworden ist?

Heute, nach einer Phase vorwiegend gesellschaftstheoretischer Fragestellungen auch in der Pädagogik (These: Erziehungswissenschaft ist nur noch als Sozialwissenschaft denkbar und nicht anders), zeichnet sich eine erneute Hinwendung (Rückwendung?) zu Fragen einer personalen Pädagogik ab. Man begibt sich auf die Suche nach dem in Sozialstrukturen und Sozialisationsprozessen verschwindenden "Ich" - sei es das Ich des Schülers, des Lehrers oder vielleicht auch das Ich des Erziehungswissenschaftlers, dessen eigene Handschrift man vermißt. Auch bildungspolitisch erfreut sich das Konzept einer personalen Pädagogik einer überraschenden Konjunktur, mit verschiedenen Zielsetzungen und Begründungen, aber wohl auch mit halbherzigen Konsequenzen, wenn man zum Beispiel an die Dichtschreibung der Curricula denkt oder an die Standardisierung der Leistungen mit dem Argument universeller Vergleichbarkeit.

Das Gefüge der wissenschaftlich-technischen Zivilisation (mit seiner hohen Arbeitsteiligkeit, Interdependenz und Funktionalität) hat sich indes nicht geändert. Der "Fachmann" ist immer noch (und mehr denn je) die strukturtragende Figur - "Figur" und nicht "Person". Und damit bleibt die Frage nach seiner personalen Bildung durch seine Funktionen hindurch. Konkret: Es bleibt die Frage, ob der Unterrichtsfachmann a) überhaupt noch die reale Chance hat, personale und das heißt sittliche Souveränität in seinem Unterricht zu praktizieren, und b) ob er darauf vorbereitet und darin verstärkt wird? Oder bleibt am Ende der Wunsch nach personaler Pädagogik nur ein beschwichtigender Appell?

Mit erheblich höherer Rigorosität als H. Schelsky hat, sich Eugen Fink in Aufsätzen, die sich mit dem Bildungsproblem im Zeichen wissenschaftlich-technischer Kultur befassen, den Möglichkeiten personaler Bildung gestellt. In seiner Abhandlung "Zur Bildungstheorie der technischen Bildung" (1959) heißt es:

"Wenn der substantielle Grund unserer Gesellschaft die neuzeitliche Wissenschaft technischen Wesens und die durch sie ermöglichte Technik und Industrie ist, so hat das wesentliche Folgen für die Repräsentation dieser heutigen Bildungswelt. Mit einem Wort gesagt: sie kann gar nicht mehr durch ein Individuum dargestellt werden." (S. 391)

Für E. Fink, so führt er aus, gibt es keine Leitbilder mehr, die als individuelle Bildungsideale (wie z.B. der Ritter, der Mönch, der Gebildete des Neuhumanismus oder der Arbeiter im Sinne Ernst Jüngers) fungieren könnten. Jeder Versuch, unsere Zeit auf ein personales Ideal zusammenzudrängen (etwa auch auf dasjenige des "Fachmanns") ist für E. Fink dadurch zum Scheitern verurteilt, daß diese Gesellschaft - wie wir gegenwärtig sagen würden - sich nur durch Kooperation von Individuen bestimmt und fortbewegt. Die kooperativen Gebilde sind aber immer mehr als die darin vereinigten Individuen, sie sind gleichsam Individualitäten höheren Grades, gemeinschaftliche Formen der individuellen und materiellen Lebenspraxis. Nach E. Fink ist aber nun deren Aufkommen kein Grund zu resignativer Kulturkritik, denn, so wird gefragt:

"Ist es wirklich ein beklagenswerter Zustand, daß eine individuelle Darstellung der Bildungsmacht der technischen Wissenschaft nicht mehr möglich ist? Warum soll denn alles, was werthaft und wesenhaft ist im Menschenland, durch das Individuum, durch die Geistform des Einzelmenschen ausgedrückt werden? Ist unwidersprechbar die "Persönlichkeit" das "höchste Glück der Erdenkinder"? (S. 391)

Mit anderen Worten: Die Leitfigur der wissenschaftlich-technischen Zivilisation ist nicht mehr der gebildete Gelehrte, sondern das Team der Wissenschaftler. E. Fink spricht von ihm als "einem großen intersubjektiven und internationalen KOLLEKTIV", das zu seiner Selbststeuerung eine "rationale Technik der Wissenschaftsplanung und Forschungspraxis erfunden" habe (S. 392). Die entscheidenden Sätze lauten dann:

"Das KOLLEKTIV in der Wissenschaft, in der rationellen Betriebsform der wissenschaftlichen Forschung, erscheint uns als ein bedeutsames Symptom für den Übergang von einer personalistischen zu einer gesellschaftlich-kollektiven Kultur, erscheint uns als ein Wegweiser von signifikanter Eindringlichkeit. (...) Wir sind noch allzusehr gewohnt, im "Kollektiv" nur ein Bürgerschreckwort, eine Primitivmentalität oder ein Vermassungsphänomen zu sehen. Gegen "Primitivität" und gegen "Masse" gehalten bedeutet Persönlichkeit der Geistperson einen unbedingten Vorzug. Besteht aber dieser Vorzug auch gegenüber Geistgebilden des OBJEKTIVEN GEISTES? Hier wird man noch lernen müssen." (S. 392)

Resümee: Die Betriebsform der Wissenschaft modernen Zuschnitts wird für E. Fink, wenn nicht zum Leitbild, so doch zum Modell für die neue Bewußtseinsform rational vergemeinschafteten Lebens. Diese neue Bewußtseinsform, für welche die Begriffe noch fehlen, weil sie immer der Wirklichkeit, die sie zu begreifen haben, nachhinken, ist, für E. Fink, die eigentliche Wahrheit der geschichtlichen Stunde nach

- 1.) der Ablösung und Auflösung mythischer Lebensinterpretation durch die Rationalität des Logos,
- 2.) nach Auflösung der Basis gebildeter Personalität durch die Explosion der Wissenschaften, die in einem Kopf nicht mehr beherrscht und repräsentiert werden können,
- 3.) nach einer Phase kulturpessimistischer Erinnerungen, die unter dem Stichwort "Zeitalter der Massen" folgenlos Kritik übte.

Das Prinzip der Intersubjektivität ist für E. Fink nicht nur ein universales Prüfungskriterium wissenschaftlicher Aussagen (so wie wir es zumeist diskutieren), sondern es bezeichnet eine neue Lebens- und Existenzform. Diejenige, die dem "objektiven Geist" entspricht. Die Anknüpfung an Hegel'sche Begriffe der Geschichtsrekonstruktion als Zu-sich-selbst-Kommen des Geistes über die Stufen des subjektiven, des objektiven und des absoluten Geistes (der seiner selbst innegeworden ist) ist deutlich. Mit der Verwendung des Begriffs "objektiver Geist" begibt sich E. Fink auf den Boden eines Geschichtsverständnisses, das Geschichte nicht allein als steuerbares Werk des Menschen begreift, sondern als Selbstdurchsetzung einer Gesetzlichkeit hinter den Rücken der Einzelnen und der Völker.

Konkret bedeutet das: Die Heraufkunft des Kollektivs als neuer Lebens- und Existenzform erfolgt mit geschichtsimmanenter Notwendigkeit und ist daher nicht durch Beschluß oder Entscheidung aufzuhalten. Man kann hinter dieser Bewegung nur zurückbleiben oder man kann versuchen, sie zu begreifen, indem man Wissenschaft und Technik als die eigentliche Dimension der Selbstverständigung faßt.

Der Konsequenz E. Finks kann man sich nicht leicht entziehen, wenn man seine Voraussetzungen teilt. Sicherlich schärfer und radikaler als H. Schelsky macht E. Fink Ernst mit der wissenschaftlich-technischen Zivilisation. Er behält sich keine Ausflucht in die neuhumanistische Bildungstheorie vor, plädiert nicht unter deren Vorzeichen für eine Grenzüberschreitung der Wissenschaft in Richtung sittlich-souveräner Personalität auf dem Grunde nicht-wissenschaftlicher Erfahrungen. Die Theorie der technischen Bildung ist weder eine Ergänzung noch eine Variation des klassischen Bildungsideals - wie sie etwa E. Spranger mit seiner späten Theorie des Weges durch die Berufsbildung zu Allgemeinbildung vorlegte. Vielmehr, die Bildungstheorie der technischen Bildung löst die klassischen Bildungstheorien ohne Rest auf. Technik ist nicht etwas, das in den gewachsenen Bildungskanon eingegliedert werden müßte, damit dieser wieder vollständig sei (ist kein Additum zum Fundamentum): sie ist das positive Medium unserer Selbstverständigung, die Weise der Objektivation des geschichtlichen Geistes in uns. Wie H. Schelsky sieht auch E. Fink in der Folge die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Orientierung des gesamten Schulwesens von der Grundschule bis zur Universität. Das Ergebnis war der "Bremer Plan", das erste Konzept einer gestuften Einheitsschule. Das Motiv war allerdings hier nicht Chancengleichheit oder soziale Integration, es war der Versuch, dem objektiven Geist der geschichtlichen Stunde institutionell zu entsprechen. Von daher ergibt sich soziale Integration weniger als ein demokratisches Postulat, sondern als die Ausbreitung des Prinzips der Inter-subjektivität als gesamtgesellschaftliches Strukturprinzip. (Es ist sicherlich notwendig zu erkennen, daß es verschiedene Begründungen, Legitimationen der Einheits- oder Gesamtschule gibt: eine politisch humanitäre und eine wissenschaftliche. Die wissenschaftliche Begründung einer Einheitsschule überzeugt aber nur dann, wenn Wissenschaft tatsächlich das Medium unserer

Sozialität ist.)

Auch bei E. Fink stellt sich, wie bei H. Schelsky, die Frage, wie sich ihm die Praxis unserer Lebenswelt darstellt und ob in ihr noch Raum für ein Orientierungsverhältnis von Bildung und Wissenschaft besteht. Wer sich mit dem Werk E. Finks näher auseinandergesetzt hat, der weiß, daß E. Fink den Begriff der orientierenden Praxis, des sich-orientierenden Unterredens über das, was sein soll im Phänomen der "Beratung" zu fassen suchte. Charakteristisch für die Beratung (nicht den Rat des Experten) ist die gemeinsame Notsituation angesichts einer existentiellen Problemlage. Es ist hier aber (ähnlich wie bei H. Schelsky) zu fragen: Wenn bei E. Fink das Expertenteam (das Kollektiv der Wissenschaftler) die Lebensverhältnisse der technischen Zivilisation durchgängig entwirrt und steuert, wenn das Prinzip der rationalen Intersubjektivität (wie es zumindest den Aufsätzen zu entnehmen ist) das objektive Medium unserer Verständigung ist

- muß dann nicht die Beratung selbst am Ende doch zu einem wissenschaftlich(-technischen) Problem werden?
- In welcher Weise kann man sich aber wissenschaftlich(-technisch) über existentielle Probleme beraten - über Probleme der Liebe und des Todes, die bei E. Fink selbst einen elementaren Stellenwert haben?

Bleibt man im Rahmen der "Bildungstheorie der technischen Bildung" und sucht man "technische Bildung als Selbsterkenntnis", so ergibt sich kaum ein sinnvoller Ort für praktische Probleme, die dadurch gekennzeichnet sein sollen, daß sie nicht wissenschaftlich-technischen Lösungen unterstellt werden können. Die Bildungstheorie der technischen Bildung verändert Bildung selbst zum technischen Medium im Horizont des Kollektivs. Aber heißt das nicht auch, daß Bildung am Ende vor der Technik abdankt, daß es auch hier keine Differenz mehr gibt zwischen dem, was ist und dem, was sein soll, - daß keine Probleme der Praxis auf höchster Stufe (wie noch bei Schelling) vorhanden sind? Kann man nicht mit guten Gründen vermuten und folgern, E. Finks Bildungstheorie der technischen Bildung mit dem Anspruch, die einzig geschichtlich-wahrhafte Bildungstheorie zu sein, löst auch die alten Fragen der Praxis technisch auf? - Vorausgesetzt

aber einmal, elementare praktische Fragen, nach dem, was sein soll, ließen sich auch im Geist der wissenschaftlich technischen Welt nicht als wissenschaftlich-technische Probleme angehen und es käme zu existentiellen Beratungssituationen in gemeinsamer Not: Wo r a n hätte sich solche Beratung zu orientieren? Wiederum am Prinzip der Intersubjektivität, am "objektiven Geist" der Gemeinschaft? Man könnte sie als formale Prinzipien gelten lassen (z.B. als Prinzip der Orientierung am Gemeinwohl). Aber erschöpft sich mit diesem Entscheidungsprinzip alle mögliche Beratung? Oder gibt es nicht auch Beratungssituationen, in denen der einzelne sich nur mit sich selbst und für sich selbst beraten kann - etwa in elementarer persönlicher Orientierungsnot, die nicht geteilt werden kann (wie im Falle der Glaubensentscheidung, um nur ein Beispiel zu nennen)?

Versucht man Problem und Anfrage bei E. Fink zu systematisieren, so ergibt sich folgendes Bild:

- E. Fink rekonstruiert eine geschichtlich notwendige Entwicklung
- als Übergang vom Mythos zum Logos,
 - als Übergang müßiger Wissenschaft zu arbeitender Wissenschaft
 - als Aufhebung der Differenz von materialer und ideeller Produktion,
 - als Übergang von persönlicher Repräsentanz von Bildung zu ihrer kollektiven Repräsentanz,
 - als Übergang von Subjektivität zur Intersubjektivität,
 - als Übergang von der Bildungspraxis zur Produktionspraxis.

Aus dieser Rekonstruktion begründet sich die Ablehnung personaler Bildung als einer sinnvollen Existenzfigur des wissenschaftlich-technischen Zeitalters. Deren objektiver Geist wird als Kollektiv konstatiert. Ihm sollen Beratungssituationen in gemeinsamer existentieller Not entsprechen. Entscheidende Rückfrage ist: Löst sich historisch notwendig tatsächlich die Struktur der Personalität in die Struktur der Kollektivität auf, dem objektiven Geist gehorchend, oder ergibt sich faktisch ein Verdrängungsprozeß, über den man sich selbst erst einmal beraten muß? Wir haben heute (das heißt nach etwa zwanzigjähriger Erfahrung im Umgang mit Wissenschaft und Technik) zumindest ein skrupelhafteres Verhältnis zu einer Lebensform, die das wissenschaftliche Prinzip intersubjektiver Kontrollierbarkeit von Aussagen und

das technische Prinzip intersubjektiver Funktionalität in Systemen (z.B. im System der "Klasse") zur allgemeinen Lebensform erheben möchte. Nicht, daß Wissenschaft und Technik zu einem großen Teil die materielle Basis und das ideelle Bewußtsein unserer Lebenswelt bestimmen, wird uns zweifelhaft - zweifelhaft wird uns aber die Hypostasierung, die Aufsteigerung des Prinzips rationaler und pragmatischer Intersubjektivität zu einer universalen Lebensform, in der die Unaustauschbarkeit des Ich in seine objektiven Funktionen, in allgemeine und funktionelle Erwartungen aufgelöst wird. Nicht ohne weiteres mehr einleuchtend ist für uns, daß die Unmöglichkeit, die wissenschaftlich-technische Kultur in einer Person darzustellen, zwangsläufig zur *L i q u i d a t i o n* der Persönlichkeit und damit der Vorstellung personaler Bildung führen müsse. Gewiß ist jede Ambition zum Enzyklopädismus Goethe'scher oder Leibniz'scher Art zum Scheitern verurteilt. Doch ist die Substanz der personalen Bildung - wie bei Fink - in dem Gedanken der objektiven "Repräsentanz" (notwendig) zu suchen? Kann und muß man nicht ganz anders argumentieren, nämlich: daß personale Bildung, wenn überhaupt in der Repräsentanz, dann auch in der Repräsentanz des "personalen" (im Gegensatz zum "sozialen") Ich und seiner Geschichte (Biographie) besteht? Zumindest der Tendenz nach wird die gebildete Person bei E. Fink zum Spiegel des objektiven Geistes, härter gesagt: zum Reflex ihrer Zeit, ihrer Umgebung. Hat aber der Gedanke der personalen Bildung nicht dieses zu seinem wesentlichen anthropologischen Inhalt: daß der Mensch, der einzelne, ob er will oder nicht, nicht nur im Sinne des Reflexes repräsentiert, sondern auch im Sinne der Reflexion? Diese - die Reflexion - muß nicht einmal den anspruchsvollen Charakter einer gehobenen und abgehobenen Geistestätigkeit haben. Sie stellt sich auch ein in der Form wenig reflektierter Erfahrung, in einer dunklen Mitwisserschaft mit uns selbst, die z.B. in unvorhersehbaren "Stimmungen" aufbricht. Was geht denn in einem Kind vor, das sich, für uns unerklärlich, plötzlich zurückzieht, das etwas auf eine überraschende Weise "verarbeitet", sich in seine Erinnerungen und Phantasien einhüllt und uns mit merkwürdigen Konsequenzen aus unserem "Lehrangebot" überrascht? Ist es nur unaufmerksam ("unkonzentriert") oder fällt seine Aufmerksamkeit, für uns letztlich unerreichbar, nach innen, um dort an einer Lebensgeschichte zu "arbeiten", die nicht nur "Reflex", sondern eigene Reflexion unserer Lehrangebote ist?

Jedenfalls: Bildung besteht (auch phänomenologisch betrachtet) nicht nur aus der Repräsentanz objektiver Lebenswelten, nicht nur aus der Repräsentanz des objektiven Geistes, sie besteht auch und vor allem in der Repräsentanz der subjektiven Lebenswelt, ihrer "Eigenarten" und Eigentümlichkeiten. Dieses "auch" verharmlost allerdings die Situation. Es mag Zeiten gegeben haben (Zeiten sogenannter "geschlossener Kulturen"), in denen subjektive und objektive Repräsentanz (Subjektivität und Intersubjektivität) sich bruchlos und unauffällig ineinander fügten. Heute kann davon nicht die Rede sein. Der Egalisierungseffekt intersubjektiver Strategien in Wissenschaft, Technik, Politik, Konsum, Mode usf. drängt die Selbst-Repräsentanz des einzelnen in seinem Tun und Meinen massiv zurück - aber hebt er ihn deshalb historisch notwendig auf? Um wieder konkret zu werden: Ist denn der wissenschaftlich in Sache und Methode armierte Lehrer durch seine Schüler als Person, deren Handschrift auch den Unterricht prägt, gar nicht mehr gefragt? Sind Schüler aller Altersklassen (bis zu den Erwachsenen) in ihren Erwartungen "beruhigt" und "bestätigt", wenn ihnen "ihr" Lehrer etwa auftauchende "Gruppenprobleme" wiederum nur wissenschaftlich analysiert und verständlich macht? Oder erwarten sie nicht auch deutliche Zeichen der Lehrer p e r s o n in schwierigen gemeinschaftlichen Lagen? Es ist sicherlich nicht ohne Verdienst, aber sicherlich problematisch, dem Lehrer die Rolle des Laien-Therapeuten zuzuschreiben. Problematisch vor allem deshalb, weil man in der Rolle des Therapeuten auch untertauchen kann, weil sie es erlaubt, dort zu objektivieren, wo man ganz "persönlich" gefragt ist - sozusagen als Mitmensch, auch mit seinen Schwächen. Wenn dieses zutreffen sollte, daß jedes Leben in der Spannung einer Doppelrepräsentanz steht (in der Spannung der Repräsentanz von Subjektivität und Objektivität); wenn es ferner richtig ist, daß u n s e r e Erfahrung im Umgang mit Wissenschaft und ihrem verallgemeinernden Prinzip der Intersubjektivität uns nicht davon überzeugen kann, daß das geschichtliche Ende der Person gekommen sei, dann können wir E. Fink in der Tat nicht folgen: weder in seiner Analyse noch in seiner Prognose. In der Analyse nicht, weil sie den vollen Umkreis unserer Lebenswelt nicht faßt, (auch das Zeitalter der Wissenschaften kennt wissenschaftlich nur unzulänglich erreichbare und gleichwohl bedeutende Lebensphänomene). In der Prognose ist E. Fink nicht zu folgen, weil die Dominanz des objektiven Geistes nicht zu einer Abdankung

der Probleme der Selbst-Repräsentanz führt. Diese werden - im Gegenteil - verschärft. Selbstverständlich ist eine Entwicklung denkbar, in der das personale Ich zum Schweigen verdammt wird oder nur noch Monologe führen kann. Ob dann allerdings sinnvoll noch von objektivem Geist der Gemeinschaft gesprochen werden kann, ist zu bezweifeln.

Am Ende stehen wir bei E. Fink - stärker noch als bei H. Schelsky - in einer Beweispflicht. In der Beweispflicht nämlich, daß die Eskalation des Prinzips der Intersubjektivität (und zwar nicht nur der Wissenschaften, sondern als Prinzip universeller Brauchbarkeit und Funktionalität in der Technik, als Prinzip der Verbindlichkeit des Konsenses in der Politik, als Prinzip der wechselseitigen Anpassung in der Ethik) das Phänomen der Personalität nicht zum Verschwinden bringt, indem sich die Kollektivität an seine Stelle setzt. Diesen Beweis können wir nur als **V e r w e i s** auf das nicht einzudämmende Bewußtsein und die nicht wegzudiskutierende Erfahrung unserer unter keinen Umständen auflösbaren Vereinzelung erbringen. Zwar sind wir immer eingebunden in gesellschaftliche Lebenswelten, die schon vor unserer Geburt existieren und die uns prägen. Aber das Erwachen zu uns selbst bringt uns immer auch in eine Differenz zum "objektiven Geist". Wir gehen als diejenigen, die wir **f ü r u n s** sind, nicht auf in dem, was wir **f ü r a n d e r e** sind. Es gibt keine Kultur - auch keine hochindustrialisierte - ohne die **W i d e r s t a n d s e r f a h r u n g e n** der anderen und des Entgegenstehenden. Diese Widerstandserfahrungen mögen den Charakter dumpfen Schmerzes haben, den man magisch beschwört, oder sie mögen den Charakter des registrierenden Machtwillens haben, den man weiß und gegen den man hilflos ist. Das heißt: Personalität (Einzelheit) ist keine geschichtliche Erscheinung, die auftaucht und verschwindet, sondern sie ist ein elementares anthropologisches Grundphänomen: der ausgestandene und ausgehaltene Widerspruch zwischen Einzelheit und Allgemeinheit. Damit kommt abschließend noch ein drittes Phänomen der Repräsentanz zum Vorschein: Einmal sind wir Repräsentanten unserer objektiven Lebenswelt, sodann Repräsentanten unserer Biographie - in beidem aber sind wir Repräsentanten eines ursprünglicheren Gegensatzes von Ich und Welt. Wollte man daher das Grundproblem der Bildung formulieren, so wäre zu sagen:

Bildung ist die dreifache Repräsentanz von objektiver Lebenswelt, subjektiver Erfahrungswelt und die Repräsentanz des kosmisch vereinzelteten Lebens, das auf die Aufhebung der Vereinzeltung drängt. Wissenschaft aber betrifft substantiell nur den Geist der objektiven Lebenswelt. Die Grenzen der Intersubjektivität zeigen sich an der Unaustauschbarkeit unserer Erfahrung und sie zeigen sich an der nur philosophisch zugängigen Erfahrung von Ich und Welt. Wer aber von Personalität sprechen oder sie fordern möchte, kann dieses sinnvollerweise nur tun im Rückgang auf die Einzelheit des einzelnen und im Überstieg auf das Weltganze, in das der einzelne "eingebunden" ist.

Zusammenfassung:

- Im Gegenzug gegen E. Fink halten wir am Phänomen der personalen Bildung fest - und zwar im Sinne der dreifachen Repräsentanz von subjektivem Ich, intersubjektivem Wir und übersubjektiver Welt.
- Im Gegensatz zu E. Fink erscheint uns das Prinzip der Intersubjektivität nicht als historische Überwindung der Personalität. Im Gegenteil: Intersubjektivität exponiert Personalität als Problem, und zwar immer deutlicher.
- Im Gegensatz zu E. Fink meinen wir nicht, daß der objektive Geist der wissenschaftlich-technischen Welt eine neue Lebensform darstelle, und wir meinen auch nicht, daß eine Bildungstheorie nur noch als Bildungstheorie der t e c h n i s c h e Bildung oder gar nicht zu konzipieren sei.
- Im Gegensatz zu E. Fink glauben wir, daß Bildung nicht nur in der Repräsentanz der objektiven Zeichen der Zeit besteht, sondern auch eine Form des existierenden Widerspruchs ist.
- Im Gegensatz zu E. Fink schließlich halten wir an der Unaufhebbarkeit der Spannung von Mythos und Logos fest - modern: an der Spannung von wissenschaftlicher und außerwissenschaftlicher Welterfahrung. Und wir meinen, daß die Spannung konstitutiv auch für die Erziehung sein muß. Das bedeutet, wir können nicht nachvollziehen eine Konstruktion des Bildungsweges und des Schulwesens allein aus dem Geist der Wissenschaft.

Nachbemerkung: Eugen Fink selbst hat seine Philosophie als Kosmologie gefaßt. Seine Lehre von den Koexistenzialien ist keine Soziologie, sondern Sozialphilosophie. Was jeden Leser der Aufsätze und Kenner seiner Philosophie betroffen machen muß, ist die Diskrepanz zwischen beidem. Diese Diskrepanz ist sicherlich nicht aus Gedankenlosigkeit oder mangelnder Selbsttreue zu erklären. Sie ist Ausdruck einer denkerischen Lage, die E. Fink wiederholt als "labyrinthisch" bezeichnete. Gerade unter dieser Voraussetzung aber wird man gegen seine Analysen - unter Umständen mit seiner Philosophie - andenken müssen.

I

Ein Rückblick:

1. Das Problem der Bildung - die Frage nach einer urteilsfähigen, ethischen Lebensführung - hat sich mit dem historischen Wandel seit der Klassik und dem Neuhumanismus nicht "erledigt". Weder die Entwicklung industrieller Technik noch die Entfaltung der Wissenschaften experimentellen und erfahrungskontrollierten (des "exakten") Typs haben von sich aus die Fragen nach der Orientierung des Handelns zuverlässig und allgemeingültig beantwortet.
2. Das Phänomen der Praxis hat sich nicht vereinfacht, sondern kompliziert. Es hat sich dadurch kompliziert, daß die unterscheidbaren Elemente eines globalen Begriffs von Praxis (Praxis als "routinierte Alltagspraxis", Praxis als "durch planmäßiges Wissen gesteuerte Technik", Praxis als "ethisch bemühte Selbstreflexion") sich zum Teil gegeneinander verselbständigten. Die Alltagspraxis verselbständigte sich zu einem System von Funktionen, das durch das tatsächliche reibungslose Funktionieren legitimiert wird. Die technische Praxis verselbständigte sich unter den Gesichtspunkten von Produktion und Steuerung zur wissenschaftlich-technischen Zivilisation mit hoher Eigendynamik (Naturwüchsigkeit); die Praxis als ethische Besinnung auf Standards (substantielle Legitimation des Handelns) verselbständigte sich zu privaten oder offiziellen "Theorien". Ihrer Durchsetzung in der subjektiven oder objektiven Lebenspraxis steht im Wege

- die Selbstgesetzlichkeit alltäglicher Funktionalität (verbunden mit dem Gefühl der Hilflosigkeit),
- das in die wissenschaftlich-technische Zivilisation "eingebaute" Verständnis von Erfolg und Fortschritt. (Erfolg ist, was nützt). (Fortschritt ist Ausweitung ideeller oder materieller Verfügungsmöglichkeiten über Mensch und Natur).

Gegen Funktionalität, Erfolg und Fortschritt ist nur noch unter erheblichen Schwierigkeiten die Praxis ethischer Autonomie durchzusetzen - abgesehen davon, daß auch ethische Systeme durch Historismus und Relativismus ihre Verbindlichkeit eingebüßt haben. Ethische Standards gewinnen die Bedeutung von relativ leicht austauschbaren "Meinungen" und weniger von akzeptierten persönlichen Überzeugungen.

3. Praxis im Sinne "sittlicher Souveränität" und "personal verantworteter Existenz" wird bei H. Schelsky noch reklamiert in der Forderung, durch Wissenschaft und Gesellschaft hindurch zu sich selbst zu kommen. (Dabei bleibt Schelsky deutliche Hinweise auf das "Wie" personaler Grenzüberschreitung von Wissenschaft und Gesellschaft schuldig. Es fehlt eine auch faktisch überzeugende Anthropologie der Personalität).
- E. Fink läßt die personale Bildungskonzeption vor der Entwicklung wissenschaftlich-technischer Zivilisation abdanken. Die Wissenschaft und Technik entsprechende Lebensform ist nicht die "Person", sondern das (ideologiefrei gedachte) "Kollektiv". Das Kollektiv ist die lebensmäßige Entsprechung zum objektiven Geist des wissenschaftlichen Zeitalters. Es ist die postnationale Gestalt des Volkes (Gestalt der supranationalen Demokratien) ebenso wie die Gestalt des Arbeiter-Produzenten. In der Gestalt des Kollektivs soll eine Jahrtausende währende Abhängigkeit der Arbeitenden von den Herrschenden aufgehoben werden in einer gemeinschaftlichen Praxis von Politik und Produktion. Anders gesagt: E. Fink nähert sich in seinen Aufsätzen dem Gedanken einer Identität von Politik und Arbeit. Sie wird, nach seiner Ansicht, erzwungen durch den Komplexitätsgrad der Arbeit selbst. Und zwar erzwingt sich dieser die Auflösung der ehemaligen Abhängigkeit der Arbeitenden von den Herrschenden dadurch, daß die Herrschenden nicht mehr über den Grad an Einblick in die Produktionswelt verfügen, der es ihnen erlaubt, diese durch Macht-Anweisungen zu beherrschen. E. Finks Begriff des Kollektivs hat insofern einen "programmatischen Unterton", als Kollektiv auch die geschichtliche Einlösung des Gedankens der Vollkommenheit meint. Die Annäherung von Wissenschaft, Arbeit und Politik (erzwungen durch die "Produktivkraft Wissenschaft")

bedeutet für E. Fink gleichsam die Einlösung des Freiheitspostulats der Aufklärung in allen Lebensbereichen und "Klassen" der Gemeinschaft. In Konsequenz dieses Gedankens wäre Technokratie kein kritischer Begriff, sondern der historisch wünschenswerte Zusammenschluß von Recht und Arbeit in einer neuen a-personalen Lebensform, für welche die Tradition keine Begriffe mehr bereitstellt. Man kann begründeterweise sogar soweit gehen zu sagen: Technische Bildung ist Einübung in die Technokratie, das heißt: Einübung in die durch wissenschaftliche Techniken bereitgestellten Möglichkeiten kollektiver Selbststeuerung und Naturverfügung - Einübung in eine produktive Freiheitspraxis, die ebenso soziale Systeme entwirft ("produziert"), wie sie neue Umwelten schafft.

4. In mehrerer Hinsicht erschien uns E. Finks Technik- und Wissenschaftsdeutung problematisch. Fragwürdig erschien uns bei E. Fink (wie auch bei H. Schelsky) die Tendenz zur technischen Auflösung des Praxisproblems. Ist, so war zu fragen, mit der Entwicklung neuzeitlicher Wissenschaft technischen Zuschnitts auch die Grundfrage der Praxis, die Frage nach der Orientierung von Dasein aufgehoben? Wurde sie zum technischen Problem moralischer Selbststeuerung, das unter Gesichtspunkten der Zweckmäßigkeit zu lösen ist? Oder sind Orientierungen selbst ein Produkt kollektiver Freiheit (kollektiver Autonomie) - ein Produkt der "Beratung"? Nach rückwärts - zur "Tradition" - hat E. Fink offenbar alle Brücken abgebrochen, das heißt Geschichte kann in Fragen grundsätzlich-praktischer Orientierung keine Verbindlichkeit erlangen. Nach vorwärts leuchtet gleichsam kein Stern, kein unwandelbares Ideal. Dann bleibt in der Tat nur eine abgründige Ratlosigkeit - oder ein Salto mortale ins Nichts einer absolut offenen Beratungssituation. Ob dann überhaupt noch Orientierung möglich sei, ist zumindest fraglich. - Unser Haupteinwand gegen E. Fink baute sich allerdings nicht an der Frage praktischer Orientierung auf, sondern am Gedanken der **R e p r ä s e n t a n z** und der **P e r s o n a l i t ä t**. In der Überzeugung, daß Personalität nicht ein (bildungs-) geschichtliches Phänomen sei, sondern mit der **e l e m e n t a r e n** **"E i n z e l n h e i t"** des Menschen konstituiert werde (was nichts mit einem solipsistischen Individualismus zu tun hat, nichts mit egozentrischer Subjektivität,

die die Welt leugnet), wurde der Gedanke formuliert, daß sich zwar die Chancen der Repräsentanz und der Bewußtheit dieser Einzelheit historisch verringern können (bis zur Verdrängung und Vergessenheit), daß sich aber mit der Verringerung der Chancen des Selbstseins das Problem der Personalität als **E r l e b n i s z e u g e n s c h a f t d e s I c h** in seiner Einzelheit nicht erledige. Ein historisch abgedrängtes Phänomen ist durch diese Abdrängung nicht in-existent. Im Unterschied zu E. Fink erschien uns Bildung nicht nur als (mehr oder weniger gelingende) Repräsentanz des objektiven Geistes einer Zeit. Das ist Bildung **a u c h**, aber das ist sie nicht allein. Vielmehr ist Bildung ein Gefüge von spannungshaft aufeinander bezogener "Repräsentanzen": der **R e p r ä s e n t a n z d e r E i n z e l n h e i t** (der objektiv unauflösbaren Selbstzeugenschaft), der **R e p r ä s e n t a n z d e r S o z i a l i t ä t** (die selbstverständlich **z e i t l i c h** immer früher ist als die Einzelheit) und der **R e p r ä s e n t a n z d e r W e l t**, des alles Einzelne und historisch Allgemeine überschreitenden (sei es im Sinne des Mythos oder des Logos). Bildung als Repräsentanz des dreifachen Bezugs - zur Sozialität, zum Ich, das nur ich bin, und zur Welt - macht die Grundstruktur von Personalität aus und macht sie in der Tat zu einem allgemein-menschlichen und nicht nur zu einem historisch oder kulturell begrenzten Phänomen. Es mag Zeiten und Kulturen gegeben haben, so unsere These, die keinen **B e g r i f f** von Personalität hatten - die Grunderfahrungen von Einzelheit, Sozialität und Welt werden keinem Wesen erspart, das nicht nur **i s t**, sondern auch **w e i ß**, daß es ist.

Unser Problem ist heute, daß der methodische Objektivitätsanspruch der Wissenschaft dazu tendiert, die Repräsentanz der Einzelheit als belanglos zu deklarieren. Das darf indes nicht dazu führen, den Geist der Wissenschaften die Nachfolge des "Geistes der Person" antreten zu lassen. Die Konsequenz wäre schließlich auch eine Abdankung des Lehrers vor den Wissenschaften, die ihm zwar helfen, ihn aber nicht ersetzen können.

II

Es ist nun interessant und für unsere Thematik (Bildung d u r c h Wissenschaft oder Bildung c o n t r a Wissenschaft) aufschlußreich zu verfolgen, wie sich J. Habermas mit der Bildungstheorie der technischen Bildung E. Finks auseinandersetzt. In der Analyse der Situation, so läßt sich sagen, herrscht zunächst einmal Konsens. Der von E. Fink konstatierte Übergang vom "Mußecharakter" der Wissenschaft zur "arbeitenden" Wissenschaft wird von J. Habermas in ähnlicher Weise beschrieben. Die Entfaltung der modernen Wissenschaften seit dem 17. Jahrhundert hat auch ihren Charakter geändert: Es ist vor allem die Erfahrungswissenschaft (und nicht die philosophisch reflektierende Wissenschaft des deutschen Idealismus), die sich durchgesetzt hat. Sie hat sich deshalb durchgesetzt, weil sie dem industriellen Verfügungswillen - zunächst über die Natur, dann aber auch über die gesellschaftlichen Lebensprozesse - am besten entsprach, ihn am besten förderte. Auch J. Habermas geht aus von einer Erinnerung an das Wissenschaftsverständnis des Neuhumanismus und des deutschen Idealismus - vor allem wie es im Gedankengut der Universitätsreformer zum Ausdruck gekommen ist (Fichte, Schleiermacher, Schelling). Die entscheidende Passage, die sich analytisch auf die gegenwärtige Situation bezieht, lautet:

"Heute sind die Forschungsprozesse mit der technischen Anwendung und der ökonomischen Verwertung, ist die Wissenschaft mit Produktion und Verwaltung im industriegesellschaftlichen System der Arbeit zusammengekoppelt: Anwendung der Wissenschaft in Technik und Rückanwendung der technischen Wissenschaft in der Forschung sind zur Substanz der Arbeitswelt selbst geworden." (S. 102)

Forschungsprozeß, technische Anwendung der Forschungsergebnisse in der wissenschaftlich instrumentierten Arbeit und die ökonomische Verwertung wissenschaftlicher Erkenntnisse in Arbeitsprodukten laufen nicht mehr auf verschiedenen Ebenen, sondern machen den Zusammenhang des industriegesellschaftlichen Produktionssystems aus. Technik verdankt sich Wissenschaft und Wissenschaft verdankt sich Technik. Sie stehen aber - nach J. Habermas - nicht nur in einem sachlichen, sondern auch in einem ökonomischen (nach dem Prinzip ökonomischer Rationalität organisierten) Zusammenhang. Auf wissenschaftstheoretischer Ebene formuliert J. Habermas die

skizzierte "Pragmatisierung" der Wissenschaft durch zwei Kennzeichen: 1. moderne Wissenschaft ist im präzisierten Sinne Erfahrungswissenschaft, die in Gesetzeshypothesen Abhängigkeiten erfaßt und in Beobachtungen sichert; 2. diese Erfahrungswissenschaft bezieht sich nicht nur auf Natursachverhalte, sondern auch auf soziale Verhaltensweisen (indem sie z.B. Prozesse politischer Sozialisation untersucht). Ferner: diese Wissenschaft ermöglicht insofern Technik, als die Daten und Gesetze, die sie zur Verfügung stellt, kontrolliert steuernde Eingriffe in natürliche und soziale Sachverhalte erlauben - letzteres auch unter Umgehung des Bewußtseins der Betroffenen (z.B. in der Werbung).

Habermas stellt nun die entscheidende These auf:

"Die philosophische Überzeugung des deutschen Idealismus, daß Wissenschaft bilde, trifft auf die empirisch-analytischen Verfahrensweisen nicht mehr zu. Einst konnte Theorie durch Bildung zur praktischen Gewalt werden; heute haben wir es mit Theorien zu tun, die sich unpraktisch, nämlich ohne auf das Handeln zusammenlebender Menschen untereinander ausdrücklich bezogen zu sein, zur technischen Gewalt entfalten können. Gewiß vermitteln die Wissenschaften jetzt ein spezifisches Können: aber das Verfügenkönnen, das sie lehren, ist nicht dasselbe Leben- und Handelnkönnen, das man vom wissenschaftlich Gebildeten damals erwartete." (S. 103)

Zur Erläuterung: Für J. Habermas ist die moderne Wissenschaft (H. Schelsky: die Wissenschaft der wissenschaftlich-technischen Zivilisation; E. Fink: die Wissenschaft, die arbeitet) "unpraktisch". Sie ist unpraktisch, weil sie nicht das Handeln orientiert (ihm keine rationalen Normvorgaben macht), sondern weil sie Handeln nur instrumentiert (ihm Kontrollmöglichkeiten gibt). Technische Gewalt ist nicht gleich praktischer Gewalt, denn praktische Gewalt ist die Fähigkeit, sein Handeln nach rationalen Normen zu bestimmen. Weil aber Erfahrungswissenschaft sich für unzuständig erklärt, wenn es um die Begründung von handlungsorientierenden Normen geht, kann durch sie der Anspruch einer Bildung durch Wissenschaft im praktischen Verstande der Idealisten und Neuhumanisten grundsätzlich nicht eingelöst werden. Es stehen sich also gegenüber: die Forderung nach Bildung durch Wissenschaft und die Weigerung (oder Unfähigkeit) der bloß empirischen Wissenschaften zum Normproblem vernünftig Stellung zu nehmen.

Zwar kann und muß die instrumentelle Seite höheren professionellen Handelns (des Arztes, des Richters, des Pädagogen) mit erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnissen ausgestattet werden - aber andererseits ist man nicht schon Arzt, Richter, Pädagoge oder Theologe dadurch, daß man über einschlägige Gesetzeshypothesen und Daten seines Berufs verfügt.

Vergleicht man die Ausführungen von J. Habermas mit denjenigen von H. Schelsky oder E. Fink, so fällt auf, daß auch er - hier in Übereinstimmung mit den anderen - nicht auf den Bildungsgedanken verzichten will. Was ihn von H. Schelsky und E. Fink unterscheidet, ist seine Kritik an der Reichweite der Erfahrungswissenschaft im Zusammenhang mit Normfragen und deren Begründung. Habermas weckt gleichsam die ethische Implikation des Bildungsbegriffs, indem er die Frage nach dem Verhältnis von Erfahrungswissenschaft und Norm stellt und sie negativ bescheidet. Auf der institutionellen Ebene des Bildungswesens - J. Habermas spricht speziell von den Universitäten - bedeutet das Versagen der Erfahrungswissenschaft vor Norm- und Orientierungsfragen die allmähliche Umformung der wissenschaftlichen Hochschulen von Bildungsanstalten zu Fachhochschulen, das Auseinanderklaffen von Ausbildung und Bildung. Dieser Vorgang wäre dann konsequent und unaufhaltbar (auch im Bereich der pädagogischen Hochschulen), wenn es nur eine Einheitswissenschaft, nämlich die empirische Wissenschaft, gäbe. Für diesen Fall müßten in der Tat alle Bildungsambitionen aus den Hochschulen herausgenommen werden und zwar in außerwissenschaftliche Reservate. J. Habermas wendet sich aber gegen den Universalitätsanspruch der Einheitswissenschaft, indem er, das kann hier nur in Andeutungen angezeigt werden, sich auf das Gedankengut der Kritischen Theorie bezieht. Der Grundgedanke ist hier: Wissenschaftliche Rationalität, wie sie in empirischer Forschung methodologisch gezähmt am Werk ist, erschöpft nicht die Möglichkeiten wissenschaftlicher Reflexion. Den Anspruch, dieses zu tun, bezeichnet J. Habermas als "positivistisch halbierte Vernunft". Zur Aufhebung der Halbierung bedarf es der Kritik. Das Wesen solcher Kritik besteht im Diskurs. Aufgabe und Ziel des Diskurses ist die Erörterung eben jener (das Sozialverhalten bestimmender) Normen, zu deren Begründung die Erfahrungswissenschaft nichts beizutragen vermag. Mit Normen sind die "wechselseitigen Verhaltenserwartungen" gemeint, die das Zusammenleben organisieren.

Von ihnen sagt J. Habermas:

"Die wechselseitigen Verhaltenserwartungen ..., die aus einem Weltverständnis entspringen, gelten für das Zusammenleben der Menschen in Lagen, in denen das Notwendige getan werden muß und verfehlt werden kann." (S. 103)

Das bedeutet: Die Tatsache, daß es Normen gibt, ist ein Hinweis darauf, daß der Mensch grundsätzlich in Situationen lebt, in denen er sich entscheiden muß nach Maßstäben. Anders formuliert, der Mensch ist auf Mündigkeit angelegt und darauf, sich der Vernunft zur N o r m p r ü f u n g zu bedienen. Er steht in einem Grundverhältnis zur Freiheit. Sie fordert ihn "elementar" zur Normkritik heraus.

"Erst wenn wir Normen dieses Typs (d.h. keine technische Normen, sondern "Sinn-Normen" E.S.) weder durch naturwüchsige Traditionen noch durch äußerlich verhängte Sanktionen lernen, sondern einzig unter dem Zwang theoretisch erarbeiteter Einsicht und eines vernünftig erzielten Konsenses annehmen würden, wäre der Maxime einer Bildung durch Wissenschaft Genüge getan." (S. 103)

Zu unterscheiden sind also t e c h n i s c h e Normen und s o z i a l e Verhaltensnormen. Technische Normen der Verfügung liefert und begründet empirisch-analytische Wissenschaft - soziale Verhaltensnormen (sie entspringen einer bestimmten Welt-Interpretation) liegen für J. Habermas nicht außerhalb wissenschaftlicher Rationalität, sondern sind Gegenstand k r i t i s c h e r R e f l e x i o n. Sie, die kritische Reflexion, bewährt sich als Kritik an scheinbar selbstverständlichen Traditionen und als Kritik an Institutionen, denen wir nur folgen, weil wir äußerlich dazu gezwungen werden. Anders und vielleicht deutlicher gesagt: Die Begründung sozialer Sinn- und Verhaltensnormen (ihre "Legitimation") erfolgt weder durch die Autorität der Tradition (das führte zur "Traditionshörigkeit") noch durch die Autorität angedrohter Sanktionen (das führte zur Versteinerung von Institutionen) - sie erfolgt allein aus dem Konsens, der im offenen und unbeeinflussten Diskurs erreicht werden soll. Empirische Faktenprüfung u n d konsensuelle Normprüfung im Diskurs müssen zusammenkommen, wenn sich Bildung durch wissenschaft auch im Zeitalter der Wissenschaft ereignen soll.

J. Habermas bemüht zwei empirische Befunde, um nachzuweisen, daß H. Schelskys und H. Freyers These von der Selbstgesetzlichkeit moderner Wissenschaften nicht zutrifft: die militärpolitische Steuerung der Forschung durch staatliche Auftragsforschung und die Steuerung von Forschung durch ökonomische Interessen. In beiden Fällen wird die Forschung nicht sich selbst überlassen, sondern durch Aufgabenstellung und ihnen entsprechende Investitionen gelenkt. Die militärpolitischen oder ökonomischen Normen aber sind nur dann jenseits jeglicher Diskussion, wenn man die Rationalität positiver Forschung nicht auf die Durchsprache ihrer Aufgaben und Ziele überträgt. In der Durchsprache solcher Aufgaben und Ziele aber bewährte sich Bildung. Bildung ist Kritik und Selbstkritik der Wissenschaft. Zwar erfindet J. Habermas keine neue Wissenschaft (kein neues "Wissenschaftsparadigma"), doch er entwickelt eine Konsenstheorie der Wahrheit, in der Vernunft sich sozial selbst bestimmen soll, indem sie die traditionellen Normen und Norm-Autoritäten in Frage stellt.

III

J. Habermas hält also fest am Bildungsbegriff und an der Forderung nach Bildung durch Wissenschaft zur Orientierung des Handelns. Die Handlungsorientierung will er erreichen a) durch kritische Reflexion auf die Reichweite empirischer Wissenschaft, die keine Bildung verbürgen kann; b) durch rationale Begründung sozialer Normen in kritischer Distanz zu Traditionen und Institutionen (die sozialen Normen steuern schließlich auch als politische Leitvorstellungen Wissenschaft; c) durch Legitimation dieser Normen im Konsens frei miteinander Redender; d) durch wissenschaftliche Übersetzung von Wissenschaft in den Horizont von Öffentlichkeit. Anthropologisch rekurriert Habermas a) auf den Gedanken der Selbstproduktion des Menschen durch Arbeit; b) auf ein menschliches Grundinteresse an Vernunft und Freiheit; c) auf ein Grundinteresse an rationaler Kommunikation (Sprache, Interaktion). Die Frage nach der sittlichen Souveränität wird bei J. Habermas in die Frage nach der Entstehung und Wandlung normativen Konsenses umgesetzt. J. Habermas führt damit in gewisser Weise über H. Schelsky und über E. Fink hinaus. Über H. Schelsky, indem er dezidiert auf das Problem der Grenze der Erfahrungswissenschaften eingeht und indem er diese Grenze überschreitet. Das Überschreiten der Grenze (H. Schelsky: *Von Wissenschaft und Gesellschaft*) geschieht in der

Forderung nach rationaler Normenkritik unter dem Vorzeichen permanenter Selbstbefreiung von "überflüssigen" Normzwängen, das heißt unter dem Vorzeichen auf Dauer gestellter Kritik an Traditionen und Institutionen. Über E. Fink geht J. Habermas hinaus, indem er das anthropologische Freiheitsthema differenziert: Freiheit wird für J. Habermas einmal akut als technischer Umgang mit Gegenständen (produktive Arbeit als Akt der Freiheit) und sodann als politische Selbstbestimmung sozialer Normen. Erst das Auseinandertreten der Freiheiten erlaubt die Verfügung über technische Verfügungsprozesse, also Bildung. J. Habermas will sich nicht zufriedengeben mit rationaler Einsicht in den Ablauf technischer Zivilisation, sondern er fragt nach den Möglichkeiten ihrer vernünftigen sozialen Steuerung. Die Freiheit politischer Selbstbestimmung muß gleichsam die Freiheit der Produktion (technisch-produzierende Freiheit) überlagern. Eine deutliche Nähe zwischen E. Fink und J. Habermas besteht in der Universalisierung des Prinzips der Intersubjektivität. Bei E. Fink leistet dieses Prinzip, wie dargestellt wurde, die Begründung einer geschichtlich neuen Lebensform, die Begründung des Kollektivs. Auch bei J. Habermas ist dieser Gedanke implizit vorhanden. Und zwar insofern, als er die Intersubjektivität der beobachtenden Wissenschaftergemeinschaft ("Gemeinschaft der Forschenden") kritisch auffangen will durch die Intersubjektivität der Konsenspartner. Die Erweiterung wissenschaftlicher Rationalität auf normative Fragen im Diskurs, die Normprüfung, bedeutet, daß die Normgestaltung von der allgemeinen Anerkennung abhängig gemacht wird. Hier gilt es, einmal zu überlegen, ob die Verbindlichmachung der Normen im Konsens nicht zwangsläufig in eine Diktatur der Öffentlichkeit in Sachen moralischer und ethischer Selbstbestimmung führen muß. Nur wenn es gelänge, in einem Diskurs aller mit allen über Handlungsnormen restlos Übereinstimmung zu erzielen, und wenn ferner moralische Wahrheiten tatsächlich nur im Konsens zu legitimieren wären, könnte vermieden werden, daß der Konsens selbst repressiv würde. Man hat vielerlei Einwände gegen die Diskurs- und Konsenstheorie von J. Habermas vorgebracht - z.B. unter dem Gesichtspunkt ihrer Praktikabilität oder unter dem Gesichtspunkt der vorausgesetzten Möglichkeit, aus der Geschichte gleichsam herauszuspringen und das Insgesamt normativer Traditionen zu vergegenwärtigen, oder unter

dem Gesichtspunkt der Frage nach denjenigen, die (gleichsam als Gesellschaftstherapeuten) darüber befinden sollen, welche normativen und sozialen Zwänge tatsächlich überholt seien und welche nicht. Der hier leitende Gesichtspunkt der Rückfrage an J. Habermas ist ein anderer. Er gewinnt Umriß in der Frage, ob die sittliche "Selbst-Steuerung" des Menschen als Problem zureichend gefaßt ist, wenn man sie in die Frage nach der Verbindlichkeit sozialer Normen wendet. Es gibt ein bekanntes Wort von Pestalozzi aus seinen "Nachforschungen". Dieses lautet: "Sittlichkeit besteht nicht unter zweien". Gemeint ist: Sittlichkeit, die sich nicht nur als rationale Normprüfung versteht und sich ihr nicht nur verdankt, sondern praktizierte Normgestaltung des je einzelnen Menschen ist, ist eine und delegierbare Praxis und Entscheidung der Person. Vielfach läßt sich über den gesellschaftlichen Sinn und die allgemeine Bedeutung von Normen diskutieren (z.B. in einem konsensbestrebten Diskurs). Aber konsensuell ausgehandelte Normen sind nicht schon identisch mit ihrer "subjektiven" Praktizierung. Damit Normen zu sittlichen, das heißt lebensführenden "Instanzen" werden können, muß ein ausdrückliches Bekenntnis zu ihnen hinzutreten. Anders formuliert: Der praktische Wahrheitsgehalt einer sittlichen Norm wird nicht bereits dadurch gesichert, daß man über sie spricht und über ihre Zweckmäßigkeit Einigung erzielt, sondern erst dadurch, daß man sich für sie entscheidet. Diese Entscheidung ist nicht delegierbar - und doch hängt von ihr die Wahrhaftigkeit einer sittlichen Norm (im Sinne der existentiellen Wahrhaftigkeit) ab. Die Rede von der moralischen Sozialisation als Internalisierung von Normen und Werten hat vielleicht unseren Blick davon abgelenkt, daß die existentielle Wahrhaftigkeit, mit der eine Norm praktisch gelebt wird, nicht identisch ist mit ihrer objektiven Geltung, über die man rational verhandelt. Man kann noch weitergehen: Die Wahrhaftigkeit der gelebten Norm kann durchaus im Widerspruch zu Rationalität und Konsens stehen. Die Geschichte ist reich an Beispielen, in denen die "subjektive" Wahrhaftigkeit sich als die überlegenere Größe bewährte. Jedenfalls, das Mit-sich-selbst-übereinstimmen-Müssen, das Pestalozzi meinte, wenn er sagte, Sittlichkeit bestehe nicht "unter zweien" und sei mithin auch kein "Werk der Gesellschaft" wird nicht aufgehoben in einer Konsens-Theorie sozialer Normen, die für das Phänomen des Schuldig-werden-Könnens vor dem übernommenen und nicht delegierbaren

sittlichen Anspruch keinen Platz mehr hat. Denn wird in solchen Denksammenhängen nicht "Schuld" am Ende nur zu einem aus gesellschaftlichen Bedingungen erklärbaren und reparierbaren Versagen?

Unterstellt man einmal, daß J. Habermas' Konsenstheorie zur Legitimation der Normgeltungen durchaus eine Möglichkeit sei, über soziale Normen, wie sie den gesellschaftlichen Verkehr bestimmen (z.B. in Arbeit und Politik) zu verhandeln. Muß man sich dann aber nicht fragen, ob diese Konsenstheorie für alle Normbereiche verbindlich gemacht werden kann? Wie steht es etwa mit den ästhetischen Normen, denen ein Künstler, ganz im Gegensatz zum Geschmack seiner Zeit stehend, folgt? Sind auch diese "Werknormen" Gegenstand einer konsensuellen Bestimmung? Erweisen sie nicht ihre normative Kraft, indem sie sich grundsätzlich Konsensansprüchen entziehen? Oder: die religiösen Normen, denen sich ein Mensch glaubend verpflichtet, - sind sie nur der Aufklärung bedürftige Vorläufer, historisch überholte Orientierungsnormen überkommen aus Zeiten, in denen Wissenschaft sich noch nicht auf das Geschäft der Kritik verstand? Oder wird man auch heute noch akzeptieren müssen, daß es persönliche Orientierungsentscheidungen gibt, die sich dem Glauben verdanken, der sich im Akt der Entscheidung wissenschaftlicher Rationalität nicht unterstellt. Gewiß kann man auch über die Geltung von Glaubenssätzen diskutieren, aber sinnvollerweise nur dann, wenn man zuvor auf ihrem Boden steht. - Es handelt sich nur um zwei Beispiele (Kunst, Religion), die darlegen sollen, daß J. Habermas' Konsenstheorie zur Begründung sozialer Normen (und zur Erweiterung erfahrungswissenschaftlicher Rationalität) nicht den Anspruch erheben kann, alle Normen, die für das Zusammenleben eine Rolle spielen, zu begründen. Mehr noch: diese Konsenstheorie führt nicht an das personale Problem der Sittlichkeit heran. Sie bezieht sich nur auf ihre objektivierbaren Formen, nicht auf ihre existentielle Substanz. Der persönliche Akt der Geltungsentscheidung, der das bewußte sittliche Handeln konstituiert, wird gleichsam ausgeklammert. Das liegt aber nicht einfach daran, daß dieser Akt übersehen wird, sondern er kann gar nicht in den Blick kommen, wenn das Leitbild der intersubjektivität sich im Leitbild des Konsenses wiederholt. Erscheint der Mensch in den Erfahrungswissenschaften in der Rolle des beobachtenden "Prüfsubjekts", so erscheint er in der Diskurstheorie als "Konsensreferent". Beides sind perspektivische Verkürzungen, die sicherlich

für das Gelingen industrieller und demokratischer Gesellschaften notwendig sind, die aber aufgebrochen werden müssen, wenn Bildung mehr sein soll als Repräsentanz des objektiven Geistes.

J. Habermas wie E. Fink wollen Wissenschaft durch Wissenschaft (empirische Wissenschaft durch kritische Wissenschaft) befreien, wollen sie zum Instrument der Emanzipation machen. Die entscheidende Frage ist aber, ob Wissenschaft der einen wie der anderen Art und in ihrem Zusammenhang das vermag. Vielleicht ist es gegenwärtig notwendiger, an die Lebenswelt der Person zu erinnern, die jeder Wissenschaft vorausgesetzt ist, aber in keiner Wissenschaft aufgeht. Dazu gehört der Mut zum Philosophieren auf unsicherem Grund - der Mut zu einem Diskurs, der auch dann nicht abbrechen wird, wenn er offensichtlich nicht zum Konsens führt.

Wir haben eine Problemlinie gezogen: Sie war bestimmt von der Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Bildung. Die Feststellung, daß der Bildungsbegriff wieder rehabilitiert werde, z.B. bei H. von Hentig, stand am Anfang. H. von Hentig fordert den gebildeten Lehrer und er fordert ein allgemeines Curriculum, das durch Anknüpfung an den Erfahrungen der Schüler Wissenschaft in die persönliche Kompetenz der Betroffenen bringen möge. Das ist eine Verknüpfung von Wissenschaft mit der **B i o g r a p h i e** des einzelnen, ihre Verwandlung in einen genetischen Bildungsprozeß. Die Bedingung der Möglichkeit, Wissenschaft als Bildung zu "lernen" (und nicht nur als brauchbares und vorgeschriebenes Wissen zu "rezipieren"), liegt für H. von Hentig in der lebensmäßigen Begründung aller Wissenschaft: Wissenschaft ist grundsätzlich systematisierte, methodisch gesteigerte Erfahrung, ist in der Praxis des Lebens selbst fundiert, und sie ist in diese Praxis wieder zurückzubringen, wenn man sie in ihrer Lebensrelevanz deutlich macht. Das kann geschehen in Projekten oder in der Erarbeitung von Modellen (z.B. im Modell der durch Beobachtung kontrollierten Erfahrung mit Gegenständen), auf welche sich Wissenschaft methodologisch stützt. Dieses Verständnis von Wissenschaft ist **p r a g m a t i s c h**, das heißt Wissenschaft ist ein Instrument des Handelns, das sich subjektiv oder objektiv durch den Erfolg kontrolliert. Die normative Bestimmung des Erfolgs aber, die Bestimmung der Ziele, kann nur dann auch Gegenstand der Wissenschaft sein, wenn sie durch sie mitgesetzt ist. Der pragmatische Denker John Dewey wird hier ganz deutlich: Für ihn ist Wissenschaft ein Medium menschlicher **E v o l u t i o n** - Evolution der im Gattungsprozeß liegende Zweck optimaler sozialer Weltaneignung. Ziel der Evolution ist sie selbst, und es gilt nur zu verhindern, daß irgendwelche selbstsüchtigen Ziele gegen die Grundintention der Gattungsgeschichte festgeschrieben werden, etwa in machtmäßiger Durchsetzung von Gruppeninteressen. Wissenschaft hat für Dewey eine mitgesetzte **T e n d e n z** zur **D e m o k r a t i e**. Wissenschaft und Demokratie stehen in einem sich bedingenden Wechselverhältnis. Die freie Entwicklung von Wissenschaft setzt Demokratie voraus, und Möglichkeit und Notwendigkeit der Demokratie werden durch Wissenschaft gefördert. Dieser Gedankenzug findet sich auch noch - zeitgemäß variiert - bei H. von Hentig. Wenn er die bildungsmäßige Einbringung von

Wissenschaft in den alltäglichen Erfahrungs- und Lebenskontext fordert (und nicht nur für möglich hält), so verknüpft sich damit die Option für demokratische Mündigkeit, die sich gegenüber der Verselbständigung und Entfremdung von Wissenschaft bewährt und die damit das aufklärerische Postulat der Beherrschung der Wissenschaft durch Bildung erneuert. Bildung durch Wissenschaft ist für H. von Hentig also möglich, wenn es dem gebildeten Lehrer gelingt, Wissenschaft in den Erfahrungsbereich seiner Schüler einzubringen, sie als eine Form gesteigerter Erfahrung vorzustellen. Der gebildete Lehrerbedarf dazu eines Einblicks in die Grundmodelle von Wissenschaft, die, wie H. von Hentig meint, gar nicht zahlreich sind, die aber nur demjenigen bekannt sein können, der zumindest einen Überblick über die W i s s e n s c h a f t s - u n d D e n k g e s c h i c h t e hat, in der sich die Modelle abzeichnen. Das bedeutet, der gebildete Lehrer muß nicht selbst Wissenschaftler sein - er muß sich nur auf den p r a g m a t i s c h e n Charakter von Wissenschaft v e r s t e h e n .

H. Schelsky's Analyse neuzeitlicher Wissenschaft ist gar nicht so weit von H. von Hentig's Grundverständnis entfernt. Wissenschaft produziert die technische Zivilisation. Das Auftreten der technischen Zivilisation ist ein weltweites Geschehen, das politisch die Chance eröffnet, daß sich eine demokratische Mittelsstandsgesellschaft etabliert. Der technische Charakter moderner Wissenschaft macht sie allgemein präsent. Das heißt aber: Wissenschaft ist keine Angelegenheit von Eliten, sondern betrifft alle. Weil sie aber a l l e Menschen in industriegesellschaftlichen Systemen betrifft, so folgert H. Schelsky, kann der Gedanke einer Bildung durch Wissenschaft nicht mehr auf "gehobene Schichten" beschränkt werden. Die technische Verallgemeinerung von Wissenschaft erzwingt eine allgemeine wissenschaftliche Bildung für alle. Sie erzwingt eine Intellektualisierung des Bildungs- und Ausbildungswesens auf jeder Stufe und nähert damit die getrennten Sozialschichten einander an. (Inzwischen ist bekannt, daß die Hoffnung auf "automatische" Höherqualifikation sich realiter nicht bewährt, sondern - auf dem Berufsbildungssektor - eine neue Dichotomie auftaucht: die Dichotomie zwischen den hochqualifizierten Facharbeitern und einer Vielzahl von angelernten Arbeitskräften. Das wäre die "Polarisierungsthese".) - Bildung durch Wissenschaft ist also für H. Schelsky eine notwendige Zeiterscheinung.

Das PDF-Faksimile des Manuskripts/der Nachschrift wird nur zur persönlichen Information überlassen.

Die Zitation ist unter Hinweis auf die URL des Egon-Schütz-Archivs zulässig. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers der Schriften.

Allerdings, er setzt Bildung (zumindest in seinem Aufsatz "Bildung in der wissenschaftlichen Zivilisation") nicht gleich mit dem Besitz von Wissenschaft. Kenntnis der Wissenschaft ist zwar notwendige, aber nicht zureichende Voraussetzung von Bildung. Bildung konstituiert sich erst in einem Überschreiten von Wissenschaft und Gesellschaft in Richtung auf persönliche Autonomie und sittliche Souveränität. Damit nimmt Schelsky ein Grundmotiv des Neuhumanismus positiv auf - allerdings mit dem Eingeständnis, daß es keine übergreifende praktische Philosophie mehr gebe, an deren Entfaltung Bildung anknüpfen könne. Insofern wird die Persönlichkeitslehre oder die Autonomie, die Kant noch an den kategorischen Imperativ knüpfte, bodenlos. Wir versuchten zu zeigen, in welche Richtung man weiterdenken müsse (könne?), wenn man nicht nur von einer Grenze von Wissenschaft und Gesellschaft sprechen will, sondern auch von dem, was jenseits dieser Grenze liegt. Mit einem Wort: in Richtung einer elementaren Anthropologie und einer elementaren Persönlichkeitslehre. Sie hätte Strukturen aufzuzeigen, die sich den Wissenschaften nicht fügen - Daseinsphänomene der Sorge, der Freude, des Leides, des Selbst- und Andersseins, der Einsamkeit und des Vertrauens usf.

Während H. Schelsky Wissenschaft "personalistisch" überbieten will, ohne einen entfalteten Begriff von Personalität (es bleibt bei der Reklamation von Souveränität und Selbstbestimmung ohne eine problematisierende Entfaltung der Begriffe unter Anrechnung veränderter Zeitumstände), tut E. Fink einen radikalen Schritt in Richtung einer historischen Auflösung des Persönlichkeitsideals durch die neue Lebensform des "Kollektivs" als Entsprechung zur wissenschaftlichen Intersubjektivität. Dieser Schritt ist konsequent, wenn der objektive Geist des wissenschaftlichen Zeitalters, wie E. Fink in seinen beiden Aufsätzen unterstellt, das Problem der Individuation (des Selbstseinkönnens und Selbstseinknüßens) tatsächlich aufhebt und nicht nur verdrängt. Andernfalls wäre es denkbar, daß einem neuen kollektivierenden Ersatz-Mythos Vorschub geleistet wird - mit E. Fink's eigenen Worten: einer neuen "Fremdbestimmung", diesmal nicht mythisch-magischer, sondern rationaler Art. Wir vertraten die Ansicht: Formen der Koexistenz können die Existenz überwuchern (sowohl mythisch wie rational)

aber sie können das P r o b l e m der Existenz als bewußte und gelebte Einzelheit in mannigfachen Fremdbezügen und Repräsentanzen nicht aus der Welt schaffen. Die Grundspannung von Individuation und Allgemeinheit ist unaufhebbar. In der Konsequenz ist technische Bildung die Lösung des Bildungsproblems auf seiner objektiven, doch nicht zugleich auch auf seiner subjektiven Seite. Anders gesagt: Koexistentiale Mündigkeit ersetzt nicht existentielle Mündigkeit, die Praxis der kollektiven Freiheit in Politik und Arbeit, löst nicht die Praxis der individuellen Freiheit ab, so wenig wie Gesetze und Konventionen die persönliche Verantwortung aufheben. Diese kann auch darin bestehen, sich den Bestimmungen der kollektiven Freiheit zu verweigern. Es gibt eine unteilbare Vernunft, wie es eine unteilbare Leiblichkeit gibt.

(Meine Zahnschmerzen kann ich nicht wirklich teilen, meine Verantwortung kann ich nicht wirklich delegieren.) Wenn es sich aber so verhält, wenn Personalität in der Einzelheit des Daseins besteht, das sich auf den anderen und die Welt bezieht (auch darin mitbegründet ist ohne in diesen Bezügen sein Leben lang aufzugehen), dann ist Bildung immer auch und wesentlich Repräsentanz des S e l b s t s e i n s . Auch unter Bedingungen des technischen und wissenschaftlichen Zeitalters. Daß diese Repräsentanz innerhalb der anonymen Superstrukturen funktionalistischer Kultur immer schwieriger wird, spricht nicht gegen ihre Notwendigkeit, sondern dafür.

Fassen H. von Hentig, H. Schelsky und E. Fink Wissenschaft und Technik gewissermaßen "global" als das prägende geschichtliche Ereignis der Neuzeit, das mithin auch für das Bildungswesen prägend werden müsse, so bemüht sich J. Habermas um eine Differenzierung des Wissenschaftsverständnisses vor dem Hintergrund wissenschaftsimmanenter methodischer Differenzierungen. Für ihn gibt es nicht einfach d i e Wissenschaft neuzeitlichen Gepräges, sondern verschiedene Wissenschafts r i c h t u n g e n , die miteinander konkurrieren. Entsprechend hat J. Habermas in seiner Interessenlehre versucht, ein Bezugssystem von Grundformen der Wissenschaft aufzustellen: die technisch interessierten empirisch-analytischen Wissenschaften, die praktisch interessierten hermeneutischen Wissenschaften und eine emanzipatorisch interessierte praktische Philosophie, die sich selbst als wissenschaftliche

Wissenschafts- und Gesellschaftskritik versteht. Im Zuge dieser Differenzierung hat J. Habermas das Prinzip der Intersubjektivität um das Prinzip des rationalen Konsenses ergänzt, von dem er ein öffentliches Verfügbarmachen von Wissenschaft erwartet.

H. von Hentig will die Entfremdung und Verdinglichung des Menschen in der Wissenschaftsgesellschaft aufheben durch Rückführung von Wissenschaft auf die sie begründenden Erfahrungen (das wäre die pragmatische Lösung, anknüpfend am amerikanischen Pragmatismus).

H. Schelsky will das Sich-Fremdwerden des Menschen in der technischen Zivilisation verhindern, indem er, über die Wissenschaften hinausgehend, personale Autonomie und sittliche Souveränität im Sinne von Klassik, Idealismus und Neuhumanismus fordert. E. Fink will der Entfremdung durch Wissenschaft entgehen, indem er auf eine bildungstheoretische Selbstaufklärung setzt, in der sich der Mensch als "Schöpfer" der Wissenschaften wiedererkennt und ihrem objektiven Geist in kollektiven Lebensformen folgt. J. Habermas zweifelt an allen Konzepten wissenschaftlicher oder außerwissenschaftlicher Selbstaufklärung, die nicht zur k r i t i s c h e n Rationalität im Sinne seiner Konsenstheorie "durchbrechen".

Die wissenschaftsphilosophische Wissenschaftskritik, die nach den verborgenen Grundinteressen wissenschaftlicher Konzepte fragt, ist gleichsam der e r s t e Schritt zur Befreiung vom Universalitätsanspruch positiver Wissenschaftstypik. Der z w e i t e Akt der Befreiung liegt in der Rückgewinnung einer normativen Zielkompetenz gegenüber der faktischen Gestalt von Wissenschaft und Technik und ihren "unkontrollierten Gewalten". Deshalb unterscheidet J. Habermas (zum Ärger orthodoxer Marxisten) zwischen A r b e i t und sprachlicher I n t e r a k t i o n . Er durchschneidet das feste Band zwischen Produktivkräften und Produktionsverhältnissen, indem er die Disposition von Produktivkräften und Produkten zu einer Frage des politischen, öffentlichen Konsenses macht, der seine Autorität zurückgewonnen hat. Im Problem des K o n s e n s e s treffen sich E. Fink und J. Habermas - allerdings mit dem Unterschied, daß E. Finks Begriff der "Beratung" keine sie regulierende geschichtliche Idee kennt. J. Habermas hingegen setzt ein Grundinteresse der Vernunft an Befreiung voraus. Dieses Interesse wird zu einer apriorischen formalen Norm, die sich nicht (und das sollte man bedenken) selbst einem Konsens verdankt. Die Relevanz der ersten Norm der "Emanzipation" ist für J. Habermas gattungsgeschichtlich gegeben. Sie ist der immer

deutlicher offenbar werdende Hintersinn der Geschichte - der entscheidende Nerv unseres Handelns. (Das Problem, das sich hier ergibt, läßt sich mit folgender Überlegung verdeutlichen: Der Gedanke der Emanzipation ist identisch mit dem historischen Gedanken der Aufklärung als Selbstautorisierung menschlicher Vernunft. Angesichts der Tatsache, daß es in der Geschichte auch "Phasen" gegeben hat, die sich anders denn als aufklärerisch verstanden, stellt sich die Frage, ob J. Habermas nicht einen bestimmten Vernunftbegriff verabsolutiert. Die zweite Frage in diesem Zusammenhang wäre, ob es sich hier nicht um eine eindimensional s o z i a l e Vernunftinterpretation des Menschen handelt, die sich nicht vertreten läßt, wenn man in Rechnung stellt, daß menschliche Beziehungen keineswegs nur durch Sozialnormen, sondern auch durch individuelle Schicksale und daraus folgenden normativen Einstellungen "gesteuert" werden, ohne daß diese Schicksale motivational und rational aufgelöst werden können.)

Blicken wir nun auf das entscheidend interessierende Verhältnis von Wissenschaftstheorie und Bildungstheorie bei den vier Autoren zurück, so zeigen sich auch hier Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Gemeinsam ist allen Autoren, daß sie - durchaus in der Nachfolge neuhumanistischen Gedankenguts - nach einer Theorie der Bildung des Menschen fragen und diese eigenständige Frage begründen mit einem reflektierten Verhältnis zur Wissenschaft unter der Optik des Handelns. Im einzelnen: Die pragmatisch orientierte Bildungstheorie H. von Hentigs läßt Bildungstheorie zu einer Theorie der E r f a h r u n g werden. Konkret bedeutet das, der bildungstheoretisch reflektierende Pädagoge vermittelt zwischen den Erfahrungen der Kinder und der Heranwachsenden, denen er Priorität einräumt, und der Wissenschaft, indem er Wissenschaft als Instrument der Erfahrungssteigerung zeigt und zum Bewußtsein bringt. Bildung besteht in der Fähigkeit, Wissenschaft auf Erfahrungen zu beziehen und sie von den Erfahrungen her als Instrumentierungen des Handelns unter biographischen und sozialen Aspekten zu beurteilen. Die "traditionalistisch" orientierte Bildungstheorie H. Schelskys führt zu einer Bestimmung der Bildung als Einübung in die technische Zivilisation unter dem Vorbehalt distanzierender Grenzüberschreitung in Richtung auf Autonomie im Sinne personaler und moralischer Souveränität. Bildung ist die Selbsterhaltung von Ich-Autonomie unter zum Teil widrigen Zeitumständen. Will man diesen

Ansatz pädagogisch konkretisieren, so ergeben sich größere Schwierigkeiten als bei H. von Hentig, weil H. Schelsky keine Konstitutionsanalyse von Personalität unter Bedingungen des technischen Zeitalters liefert. Der praktische Pädagoge müßte aber gerade wissen, welche Erfahrungen (Erlebnisse, Einsichten) Personalisation, jenseits von Wissenschaft und Gesellschaft, fördern - es bedürfte einer Theorie der Biographie. Bei E. Fink besteht die Theorie der Bildung in einer Selbstverständigung über den objektiven Geist des wissenschaftlichen Zeitalters mit der Konsequenz der Einsicht in neue Formen "kollektiver Subjektivität". Das heißt: Gebildet ist nicht mehr der einzelne, sondern das Team, die Gemeinschaft, das Kollektiv, die Gruppe, das "Volk", das sich in sich arbeitsteilig vermittelt und seine Einheit selbst bestimmt, indem es die Potentiale wissenschaftlicher und technischer Vernunft in sich entfaltet. Die Theorie der Bildung ist eine Theorie der Koexistenz zu einer bestimmten geschichtlichen Stunde - zur Stunde der "technischen Weltzivilisation", die am Ende alle politischen Ideologien unterläuft. Für die Pädagogik bedeutet das konkret: Das institutionalisierte Schulwesen und die Lerninhalte haben sich am jeweiligen Stand der Wissenschaften zu orientieren. Didaktik ist die Elementarisierung von Wissenschaft in "sachlogischer" und "psychologischer" Präparation. (Es ist erstaunlich festzustellen, daß E. Fink seine philosophisch vieldimensional entfaltete koexistentiale Lebenswelt in seiner Pädagogik im Umkreis der Aufsätze nicht einbringt, sondern nur auf die rationalen Strukturen von Dasein - Arbeit, Herrschaft unter der Perspektive von Wissenschaft - didaktisch eingeht.)

J. Habermas emanzipatorische Bildungstheorie begreift unter Bildung die politische Erneuerung kompetenter Öffentlichkeit durch wissenschaftsphilosophische Wissenschaftskritik und durch eine konsensuelle Diskurspraxis. Bildung wird damit vor allem zu einem sprachlichen Problem - zu einem Problem befreiter "Sprachspiele" der Verständigung über normative Fragen. Mit Ausnahme der pragmatischen Bildungstheorie H. von Hentigs ist die Wissenschaftsphilosophie J. Habermas' zumindest für die pädagogische Theorie am "folgenreichsten" gewesen. So hat zum Beispiel die Münsteraner Gruppe um Herwig Blankertz die Interessenlehre in Strukturgittern aufgenommen, die den "Bildungsgehalt" der einzelnen Fachwissenschaften im Verfahren der Rückfrage aufdecken

sollen. Die theoretischen und praktischen Konsequenzen, welche die Wissenschaftsphilosophie von J. Habermas gehabt hat, können nicht im einzelnen aufgezeigt werden. Entscheidend für unseren Fragenzusammenhang ist die Tatsache, daß auch J. Habermas am Postulat einer Bildung durch Wissenschaft festhält - wie die übrigen Wissenschafts- und Bildungstheoretiker.

F ü r u n s war die entscheidende Frage diejenige, ob nicht, bei Anerkennung aller Relevanz, die Wissenschaft als Produktivkraft, als Steuerungsinstrument, als Medium der Aufklärung hat, die Fixierung bildungstheoretischer Probleme auf das Phänomen der Wissenschaft bereits eine bedenkliche Eingrenzung ist. Aus dieser Sicht wurden gelegentlich zwei Formeln konfrontiert, nämlich "Bildung durch Wissenschaft" und "Bildung contra Wissenschaft". Im Hintergrund dieser Formeln steht der Verdacht, daß Bildung zu knapp gefaßt werde, wenn man sie auf den Umgang m i t Wissenschaft und d u r c h Wissenschaft reduziert. Dieser Verdacht - der Verdacht, daß Bildung n i c h t mit Aufklärung allein identisch sei - müßte sich allerdings konsequenterweise bereits gegen den Neuhumanismus richten, der die Parole "Bildung durch Wissenschaft" historisch ausgab. Theodor Litt hat einmal den Gedanken geäußert (sich an Hegel anschließend), daß ein Bildungsideal dann historisch seine Substanz bereits verloren habe, wenn darüber nachgedacht werde. Man könnte das Argument auch für den Neuhumanismus in Ansatz bringen. Das würde bedeuten, daß schon der Begriff "Bildungstheorie" das Kraftloswerden von Bildung anzeigt. Man muß allerdings nicht so weit gehen, nämlich zwischen Bildung und Theorie eine Alternative aufzubauen. Die Spannung dieser Alternative wird bereits reduziert, wenn man "Theorie" nicht nur als vergegenständlichende Theorie der Wissenschaften begreift, sondern in ihr ein e l e m e n t a r e s Phänomen des nachdenklichen Anschauens sieht, das keineswegs nur in den Wissenschaften heimisch ist. M. Heidegger bezeichnete einmal das nachdenkliche Anschauen als B e s i n n u n g . Sich besinnende Theoriebildung entdeckt anderes als die rechnende Theorie der Wissenschaft. Sie entdeckt die Schönheit der Dinge, ihr Eigensein, sie entdeckt elementare Erfahrungen des Vertrauens, des Erschreckens, der Einsamkeit, der Gemeinschaft, des Selbstseins und des Andersseins - mit einem Wort: sie entdeckt Bedeutungen unserer Lebenswelt, die nicht durch die Wissenschaften

Das PDF-Faksimile des Manuskripts/der Nachschrift wird nur zur persönlichen Information überlassen.

Die Zitation ist unter Hinweis auf die URL des Egon-Schütz-Archivs zulässig. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers der Schriften.

definiert werden, die aber gleichwohl teilbar und mitteilbar sind, da sie auf der Erlebniszeugenschaft beruhen, die Menschen vor der Entfaltung wissenschaftlicher Intersubjektivität miteinander verbindet. Der Satz, der in dieser Erlebniszeugenschaft und aus ihr gesprochen wird, ist weniger Aussage als tastendes Bekenntnis, die Theorie kein Bündel von Hypothesen und Gesetzaussagen, sondern ein Meinen, manchmal ein Glauben, immer aber ein personalvermittelter Sinn, für den man wiederum aus Erfahrungen einsteht, die sich nicht linear in wissenschaftliche Fragestellungen übersetzen lassen. Hinweise darauf finden sich im Ästhetischen wie im Moralischen. Jeder einzelne - ob Kind oder Erwachsener - baut in sich und als sein Leben eine unverwechselbare Welt auf. Diese besteht nicht nur aus sprachlich vermittelten Konsenselementen, nicht nur aus Inhalten, die eine wissenschaftlich entwickelte didaktische Theorie als notwendig erachtet - sie besteht auch und wesentlich aus primären Erfahrungen, die erlebt und durchlebt werden. Es sind die Erfahrungen der Andersartigkeit des anderen, der Faszination durch die Dinge in ihrem spielerischen Entdecken, der untilgbaren Unsicherheit in weittragenden Entscheidungen, des Vertrauensschwundes in Autoritäten, der Entdeckung der eigenen Geschichte und der Geschichtlichkeit, des individuellen Rests persönlicher Einfärbung jeder Praxis, der Relativierung der Existenz durch den Widerstand des anderen, der Machtlosigkeit gegenüber der Bösartigkeit, der man nicht mit gleicher Münze zurückzahlen kann und will. Es sind aber auch Erfahrungen ("Erlebnisse") des Erfolgs, des Stolzes, der Zuversicht, des Glücks, der überraschten und überraschenden Neigung, der gewonnenen Identität, des Sich-Wiedererkennens in anderen, des glücklich eingelösten Risikos der Hingabe sei es an Menschen oder Dinge. Sollte sich etwa in allem diesen nicht Bildung ereignen? Und sollte der Pädagoge vor diesen Erfahrungen resignieren müssen, weil Wissenschaft sie ihm kaum präparieren kann - er sich aber gleichwohl auf diese Erfahrungen verstehen muß? Oder sind diese Erfahrungen in der Tat "obsolet" geworden, weil man nicht über sie technisch verfügt. Vielleicht wird der plakative Eindruck der Formel "Bildung contra Wissenschaft" durch die voraufgegangene additive Anzeige von vor-wissenschaftlichen Lebensphänomenen (besser: außerwissenschaftlichen Lebensphänomenen) etwas

gemildert. Und es wird vielleicht auch etwas einsichtiger, was eine Bildungstheorie der außerwissenschaftlichen Erfahrungen bedeuten könnte. Das Problem einer solchen "Theorie", das sei zugestanden, ist, daß sie nicht anders konkretisiert werden kann - und auch nicht anders entstehen kann - als in beispielhafter Wechelseitigkeit relativ ungeschützten Daseins. Ihre Basis ist **S e l b s t e r k e n n t n i s** und nicht **S e l b s t v e r - g e g e n s t ä n d l i c h u n g** - Selbsterkenntnis freilich in **e x i s t e n t i e l l e r K o n f r o n t a t i o n** mit einer Mannigfaltigkeit von Lebensbezügen, die zugleich herausfordern und bergen, mit **B e g e g n u n g e n**, die das Ich exponieren und mit Menschen und Dingen versöhnen. Wie aber, so wird man skeptisch fragen, sollte der Pädagoge das "in die Hand bekommen". Die Gegenfrage wäre: Soll er es überhaupt in die Hand bekommen - oder soll er sich darauf "nur" einstellen? Sich darauf einstellen bedeutet nicht pädagogische Hilflosigkeit. Es gibt ein Medium, das zwischen Lehrern und Schülern im Sinne einer "elementaren Bildungstheorie" vermitteln kann. Dieses Medium sind die exemplarischen Gestalten und Gedanken, denen man begegnet, wenn man Tradition nicht ins Museum stellt und die Lebendigkeit der Gegenwart nicht objektivistisch erstarren läßt. Junge Menschen - aber nicht **n u r** junge Menschen - suchen nach lebendigen Gestalten, die für sie exemplarisch sein können. Es müssen keine hochgestochenen Ideale sein, sie müssen nur Leben und Besinnung verkörpern, in der Zeit des Anti-Helden durchaus auch als Verkörperung von Schwächen, Problemen, biographischen Ungereimtheiten, also überzeugend **n i c h t** durch Idealität (die man nur aus der Ferne bewundern kann), sondern durch Realistik, die Identifikation erlaubt. Beim "wirklichen" Lehrer ist nicht nur sein Berufswissen überzeugend, sondern auch seine biographische Lebensstypik, die er in wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Erfahrungen aufbaut. Das berühmte "Verständnis", über das der Pädagoge verfügen soll, gewinnt er nicht nur aus Theorien - er gewinnt es auch und vor allem aus seinen eigenen identifizierenden Begegnungen mit exemplarischem, elementarem Leben und Denken. Das bedeutet aber auch: Lehrerbildung hat nicht nur einen sachlich-objektiven, vielmehr - darüber hinaus - einen "personalen" Aspekt. Und vor allem auf diesen stützt sich das pädagogische Verständnis, das schon deshalb nicht mit "Kumpanei" gleichzusetzen ist, weil es

immer schon im Bewußtsein der Differenz von "Personalitäten" steht. Gerade in den Wissenschaften jedoch darf die personale Differenz der Beteiligten keine Rolle spielen. Deshalb reicht, vorsichtig formuliert, eine rein wissenschaftliche Bildungstheorie nicht aus. Sie muß ergänzt ("überholt"?) werden durch eine "Theorie der Erfahrungs- und Lebenskreise, durch eine Theorie elementarer anthropologischer Phänomene, die mehr umfaßt als die Kategorien von Arbeit, Sprache und Herrschaft. Erst eine solche Theorie - eine "Theorie der elementaren Lebenswelt" - könnte den vielzitierten Praxisbezug tatsächlich gewährleisten, weil sie nicht nur zeigte, was Praxis im Hinblick auf wissenschaftliche Theorie ist, sondern wie Praxis vielschichtig und vielgesichtig und dennoch in bestimmbar Grundbezügen geschieht. Solange man nur nach dem Praxisbezug als Heilmittel gegen theoretische Kopflastigkeit ruft, ohne die Aufgabe einer bildungstheoretischen Neubestimmung der Praxis zu erkennen und anzugehen, bleibt man bei einer von den Wissenschaften abhängigen Negation der Wissenschaft. Sie hilft weder dem Lehrer, noch dem Schüler, noch den Wissenschaften und führt nur zum ritualisierten Schlagabtausch zwischen "Theoretikern" und "Praktikern". Die Rückgewinnung der Elementaria der Lebenspraxis aber bedarf der eigentümlichen Anstrengung eines Denkens, das sich nicht nur als Beitrag zur Wissenschaftstheorie versteht, das vielmehr auf die Existenz und Koexistenz begründenden Phänomene zurückgeht - eben auf solche Phänomene wie Vertrauen, Hingabe, Glück, Schicksal, Zeitlichkeit, Weltlichkeit, Geschichtlichkeit, Feindschaft usf. Solche elementaren Phänomene wären "Gegenstände" einer Bildungstheorie, die sich aus dem Banne der Wissenschaftstheorie löste und ihr den angemessenen Stellenwert zuweisen könnte. Doch bis dahin ist es wohl noch ein weiter Weg der Erfahrung und des Nachdenkens.