

E. Schütz:

PROBLEME EINER NEUFORMULIERUNG DES BILDUNGSBEGRIFFS

Vorlesung SS 1985

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

© Egon Schütz

Inhalt

Vorwort

Einleitende und vorbereitende Erläuterung der im Titel angesprochenen Thematik: Zur Begriffsbildung des Bildungsbegriffs	S. 1
Max Horkheimer: Bildung als "Hingabe an die Sache"	S. 7
Eine heuristische Strukturformel von Bildung	S. 14
Theodor W. Adorno: Bildung zwischen Kultur und Kulturindustrie	S. 21
J. Habermas: Bildung und das moderne Schisma von Theorie und Praxis	S. 27
H. Schelsky: Bildung im Übergang zum "realen Weltbürgertum"	S. 36
E. Fink: Das Ende personaler Bildung im Prozeß gesellschaftlicher Freiheit	S. 45
Rückblick und Vergleich	S. 59
Zweiter Teil: Aspekte eines elementaren Begriffs von Bildung. DIE LEIBLICHKEIT	S. 68
Das existierende Ich als "Bildungssubjekt": Leiblichkeit als elementare Individualität	S. 78
Leiblichkeit als Welt- und Selbstzeugenschaft	S. 88
Rückblick und Umblick	S. 105

Vorwort

Akademische Lehrveranstaltungen haben ihre inneren Gründe und äußeren Anlässe. Manchmal fällt beides zusammen. Das gilt auch für die Frage nach einer Neuformulierung des Bildungsbegriffs. Innere Gründe für ein Nachdenken über das, was man heute als Bildung begreifen könne, liegen in der Tradition pädagogischen Denkens und seiner Systematik. Seit sich der Mensch in der nachwachsenden Generation - mit- hin in der ihm eigenen Zukünftigkei- t - ausdrücklich vorstellte, war dieses Vorstellen immer von dem Bemühen begleitet, sich ein rechtes Bild von sich zu entwerfen oder aus übermenschlichen Quellen zu gewinnen. Insofern ist Bildung, begriffen als Einlösung eines Selbst- Bildes mehr als nur eine begrenzte Erscheinung europäischen Denkens und auch dort ein Problem, wo es das Wort oder ein ihm eindeutig entsprechendes sprachliches Äquivalent nicht gibt. Nehmen wir ein modernes anthropologisches Grundwort, so ist Bildung die bewußte (oder unbewußte) kulturtechnische Bewältigung menschlicher Weltoffenheit, ein notwendiger Vorgang also, in dem der Mensch sein ihm eigen- tümliches Weltverhältnis einlöst. Das Tier, zum Unterschied, bedarf so wenig eines Bildes, wie seiner Einlösung in bildenden Prozessen der Kultur. Es ist gleichsam ohne Bildung gebildet, weil ihm sein Bild vollendet eingeprägt ist. Der Mensch aber muß sich, zumindest in vielen Bereichen seines Lebens, ein Bild von sich vorhalten, auf das er sich versteht, sich orientiert und handelt. In einem zugleich elementaren und weiten Sinne ist jede menschliche Kultur ein Produkt selbst ergriffener Bildsamkeit, sei es in ihrem institutionellen, in ihrem technischen oder in ihrem sittlichen Gepräge. Bildung in die- ser anthropologischen Sicht wäre also notwendige kulturelle Selbst- formung und aktive Bewältigung einer prekären menschlichen Naturlage, die von Unbestimmtheiten (Freiheit) durchzogen und durchgesetzt ist.

Problematisch ist nun, daß Bildung als elementare Antwort auf menschliche Weltoffenheit in keinem Bild und in keiner Kulturdefinition an ihr Ende kommt. Es gibt kein Bildungsideal, keine menschliche Kulturform, die vor der Geschichte Bestand hätte. Das ist gewissermaßen der Preis, den wir für unser anthropologisches Bildungsrecht und unsere Bildungspflicht zahlen. Dadurch wird eine seltsame Antinomie

heraufbeschworen. Einerseits muß sich jede Generation der Bildungsleistungen ihrer Vorgänger, wie sie in spezifischen Kulturen gewonnen sind, "bedienen", andererseits muß sie jeweils an sich jene Weltoffenheit bewähren und reklamieren, die sie an niemanden abgeben kann, ohne sich in ihrer Menschlichkeit aufzugeben. Sie muß sich also in ihrer eigenen Bildung zur Bildung, die sie vorfindet, ins Verhältnis setzen. Gerade in diesem Sich-ins-Verhältnis-setzen besteht der eigentümlich pädagogische Sinn von Bildung, der nur sehr oberflächlich mit Worten wie "Anpassung" und "Widerstand" beschrieben und schon besser, wenn auch schillernd, im Begriff der "Mündigkeit" gefaßt wird.

Die Antinomie zwischen Bildung als Produkt (Kultur) und Bildung als Prozeß ihrer Aneignung und Fortführung (auch im Widerspruch) ist im Grunde schwer erträglich, denn sie enthält ein objektives und subjektives Moment der Unsicherheit, des Risikos. Dieses Risiko zu vermindern, vielleicht sogar aufzufangen, scheint heute vor allem Wissenschaft geeignet und in ihrem Gefolge Prognose und Technik. Die sozialen Apparaturen, die wir eingerichtet haben (zu denen in gewisser Weise auch das Schulsystem, das gesamte Bildungssystem gehört), bieten - so hat es den Anschein - die einmalige historische Chance, der Ambivalenz der Bildung zwischen Welt und Weltoffenheit den Stachel der Beunruhigung zu nehmen. Es scheint, als könnten wir die Welt (und damit den Menschen in seiner Welt) ins ersehnte Perfekt setzen. Vieles deutet darauf hin, so etwa auch der Perfektionsoptimismus pädagogischer Prüfungsordnungen, die sich selbst durch eklektische Addition von partiellen Forschungsgegenständen und ihre fragwürdige Systematisierung in "Bereichen" eine Totalität vortäuschen, die es nicht gibt, in Wahrheit nicht geben kann - was jeder ernsthafte Wissenschaftler weiß und jeder reflektierende Zeitgenosse unmittelbar an sich erfährt. So wird unter dem Siegel der Objektivität eine problematische Selbsttäuschung vorbereitet: diejenige nämlich, es könne dem Menschen gelingen, sich ganz in die Hand zu bekommen und das Risiko der Bildung an deren Verwaltung abtreten.

In solcher Lage gibt es in der Tat nicht nur innere, fachsystematische Gründe, sich mit der Frage einer Neuformulierung des Bildungs-

begriffs zu befassen. Es gibt offenbar auch äußere Anlässe. Sie allerdings sollten nicht nur Gegenstand simpler Polemik sein, sondern mitlaufende Motive, der Sache der Bildung gründlich nachzugehen. Das jedenfalls erfordert die Redlichkeit pädagogischen Denkens, wie es hier verstanden wird.

PROBLEME EINER NEUFORMULIERUNG DES BILDUNGSBEGRIFFS

1. Vorlesung

Einleitende und vorbereitende Erläuterung der im Titel angesprochenen Thematik: Zur Begriffsbildung des Bildungsbegriffs.

Es geht um den Bildungsbegriff, seine Neuformulierung und um Probleme, die beim Unterfangen, den Bildungsbegriff neu zu formulieren, auftreten. Damit ist, ohne ins Einzelne zu gehen, vor allem angezeigt: Bildung wird als ein Begriff aufgefaßt, das heißt nicht als ein beliebiges Wort oder als eine traditionelle Vokabel, deren Sinn und Bedeutung sich "von selbst" verstehen. Der Begriffs-Charakter, den Bildung haben soll, macht das Umgangswort und das Umgangsverständnis von "Bildung" zum Thema des Nachdenkens, des Erkennens und der ausdrücklichen Bestimmung seines Gehaltes. Oder anders: Da Begriffe ihre Bedeutung müssen angeben und ausweisen können, ist die Absicht, vom Bildungsbegriff zu handeln, gleichbedeutend mit dem Unternehmen, die Bedeutung von Bildung im Medium der Reflexion zu explizieren, kenntlich zu machen und zu begründen. Begriffe sind gleichsam gut beleuchtete, gut abgestützte, in einem theoretischen Zusammenhang explizierte Bestimmungen, insofern Voraussetzungen und Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeit. Der Mangel an Begriffen ist für uns identisch mit Ahnungslosigkeit, Unkenntnis, vielleicht sogar Stupidität. Wenn wir sagen, jemand habe keinen Begriff von einer Sache, so ist das gleichbedeutend mit der Überzeugung, er habe von ihr nichts begriffen.

Begriffe beziehen sich also auf Sachen (Gegenstände) und Sachverhalte. Insofern erwarten wir von Begriffen, daß sie zutreffen, angemessen sind, daß sie präzise die Sache fassen, auf die sie sich beziehen. Begriffe sollen also nicht irgendwelche Bestimmungen sein, sondern solche, die stimmen und richtig sind. Die Angemessenheit und Stimmigkeit von Begriffen macht ihre Triftigkeit aus. Auf den Bildungsbegriff übertragen bedeutet das: wird er expliziert - oder gar neu formuliert - so müßte auch er zur Sache stimmen, er müßte uns

in seiner Richtigkeit überzeugen, und zwar dadurch, daß er präzisiert, worauf er sich richtet. Nur dadurch könnte verhindert werden, daß er nicht einfach eine willkürliche Festlegung ist, eine Meinung, die der Sache kaum oder gar nicht entspricht.

Damit kommen wir aber schon zu einem spezifischen Problem unserer Thematik. Denn wenn die Stimmigkeit eines Begriffs von seiner Sachangemessenheit abhängt, dann wird immer schon vorausgesetzt, daß es so etwas wie "die Sache" gibt, auf die sich Begreifen und Begriff nachträglich beziehen und an der sie sich - im Zweifelsfalle - korrigieren können. Daß in der Forderung nach Sachangemessenheit gedachte Verhältnis ist (jedenfalls im Normalfall) dasjenige einer vorgegebenen Sache (der Baum, der Fels, die Natur, das Werkzeug, der Gebrauchsgegenstand usf.) und eines ihr nachträglich angepaßten Begriffs. Der gesunde Menschenverstand jedenfalls operiert, wie wir alle wissen, durchaus erfolgreich mit dieser Grundvorstellung von zunächst gegebener Sache und dann auf sie ausgerichtetem Begriff. Es fragt sich aber: kann man jede Begriffsbildung als Herstellung einer sprachlich artikulierten und dokumentierten Stimmigkeit von vorgegebener Sache und nachträglich feststellendem Begriff fassen?

Wir brauchen uns gar nicht auf die Ebene philosophischer Bemühungen um das richtige Verhältnis von Begriff und Sache zu begeben, um die angeschnittene Frage zu verdeutlichen. Fragen wir uns nur einmal: Kommen wir mit der Unterscheidung von vorgängiger Sache und ihrer nachträglichen begrifflichen Festlegung im Bereich des uns interessierenden Bildungsphänomens aus? Gibt es so etwas wie "die Sache Bildung" v o r ihrem Begriff (z.B. in pädagogischen Köpfen)? Ist Bildung etwas zunächst Vorhandenes, dessen man sich - darüber nachdenkend nachträglich versichert im "Bildungsbegriff"? Ist Bildung ein Gegenstand "an sich", den wir schließlich auch einmal "für uns" auf den Begriff bringen?

Achten wir zunächst auf folgende unscheinbare Erfahrung: Es bereitet uns wenig Schwierigkeiten, Zustimmung zu finden, wenn wir einen Gegenstand als "Baum" oder "Haus" begrifflich identifizieren, die jeweilig zusammengehörenden und unterscheidenden Merkmale angeben.

Die Treffsicherheit unserer Begriffe ist hier sehr hoch, der Konsens leicht hergestellt. Anders verhält es sich beim Bildungsphänomen. Wollen wir in der üblichen Weise begrifflich fassen und vortragen, was Bildung sei, so ist der Dissens, und zwar nicht nur unter Fachleuten, geradezu die Norm. Meint der eine, Bildung sei Wissen, so korrigiert der andere, Bildung sei nicht nur Wissen, sondern vor allem Können. Ein Dritter wird vielleicht sagen, beides habe nichts mit Bildung zu tun, sondern bestenfalls mit Ausbildung. Bildung zeige sich erst dann, wenn man Wissen und Können "kritisch" einzusetzen vermöge, sei es zum eigenen Wohl oder dem der Gesellschaft. Ein Vierter wiederum könnte einwenden, Bildung habe in ihrem "ursprünglichen Sinn" gar nichts mit irgendwelchen Qualitäten zu schaffen, auch nicht mit derjenigen der Kritik, sondern sei zunächst einmal Formung der Individualität, der Menschlichkeit des Menschen.

Vertrackt ist nun: man kommt aus diesem Dilemma kontrovers konkurrierender Vorstellungen zur Bildung nicht dadurch heraus, daß man auf eine *S a c h e* zurückgreift, die als "Bildung an sich" besteht und auf die man sich verlässlich in Bestimmungsversuchen beziehen könnte. So bleibt nur eine prekäre Folgerung: Es gibt offenbar keine Sache der Bildung *v o r* ihrem Begriff, sondern nur eine Sache der Bildung *d u r c h* ihren Begriff. Das macht die Begriffsbildung des Bildungsbegriffs so schwierig, weil unübersichtlich und meinungsanfällig.

Mit dieser etwas überraschenden "Einsicht" (oder ist es nur eine "Ansicht"?), die überdies den Charakter einer mehr vorläufigen These hat, drängen sich einige skeptische Fragen auf: Wenn es zutreffen sollte, daß Bildung nicht *v o r* ihrem Begriff besteht, wenn ferner daraus sinnvollerweise zu folgern ist, der Begriff "Bildung" *p r o - d u z i e r e* gleichsam die Sache, zu der er in Beziehung steht - müßte das nicht bedeuten, daß Bildung überhaupt nur ein Begriffsge-spinst sein kann? Könnte der Bildungsbegriff mehr darstellen als eine Begriffsträumerei, in der sich die Phantasie - befreit von jeder disziplinierenden sachlichen Bindung - unverbindlich auslegen kann? Müßte nicht schon das Unterfangen, Bildung "präzis" zu bestimmen und "sachgerecht" auszuweisen, als völlig illusionär ansehen, als eine Spekulation, die mangels Masse in sich zusammenbrechen muß? Wären nicht diejenigen im Recht, die - wie etwa W. Brezinka

in seinem Buch "Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft" - vorschlagen, man möge doch auf die Verwendung des Bildungsbegriffs endgültig verzichten, weil er im Rahmen einer an Realitäten orientierten (und Realitäten gesetzmäßig fassenden) Erziehungswissenschaft weder etwas zu suchen noch etwas zu bieten habe? Immerhin ist Wissenschaft auf intersubjektive Anerkennung ihrer Begriffe angewiesen - und nicht nur Wissenschaft. Wie aber könnte ein Begriff diese Anerkennung finden, wenn er sich nur auf Sachen bezieht, die er selbst "produziert", und wenn überdies (die Umschau der Erfahrung lehrt das eindringlich) auch noch nahezu jeder nach Geschmack und zufälliger Meinung sich "seinen" Bildungsbegriff zurechtlegen kann? Da bleibt doch nur die Konsequenz, nüchtern zu konstatieren, der Bildungsbegriff sei vage, und er erschleiche sich nur im Grunde das Ansehen eines Begriffs, denn ihm fehle alles, was zu dessen Charakteristik gehört: die unbezweifelbare Sachhaltigkeit, auf die man sich objektiv beziehen könnte, damit aber auch die Stimmigkeit, die zu überprüfen wäre, damit schließlich auch die Eindeutigkeit (Präzision) über die nicht weiter zu verhandeln ist. Mit einem Wort: die These, die Sache der Bildung gebe es nicht v o r, sondern nur d u r c h ihren Begriff, ist ein wissenschaftliches Ärgernis - oder die Aufforderung, dem Bildungsphänomen die Anerkennung eines gehaltvollen Gegenstandes realistischer Wissenschaft zu entziehen.

Für die Tendenz, den Bildungsbegriff wegen seiner notorischen Vagheit nicht ernst zu nehmen und ihm die wissenschaftliche Anerkennung zu verweigern, spricht auch die Beobachtung, daß Bildung in der Rolle eines Schlagwortes heute eine solche Vielzahl von Wortverbindungen eingeht, die füglich eine Eigenbedeutung des Bildungsbegriffs bezweifeln lassen. Friedhelm Nicolin bietet in seinem Aufsatz "Bildung im Spannungsfeld von Berufsqualifikation und Humanität". Kritische Reflexionen zu einem aktuellen Bildungsbegriff (Düsseldorf 1974) eine eindrucksvolle Bestandsaufnahme solcher Ad-hoc-Verbindungen, wie sie sich im öffentlichen Sprach- und Schreibgebrauch finden. Hier sind, bereits in der Weise einer Auswahl, zusammengestellt: Bildungsbilanz, Bildungsdefizit, Bildungsstatistik, Bildungsdichte, Bildungsfülle, Bildungsboom, Bildungswerbung, Bildungstechnologie, Bildungsmonopol, Bildungspolitik und viele andere mehr.

Nicolin resümiert, Bildung sei offenbar "das Stichwort des Tages" (a.a.O. S. 213). "Stichwort" vielleicht - aber ist es auch noch ein Wort, das außerhalb dieser Wortkombinationen "sticht", oder kann es sich vielmehr sein Ansehen, seine Wirkung, nur noch aus Zusammenbindungen leihen?

II

Unsere These war: Bildung gebe es nicht v o r ihrem Begriff, sondern d u r c h ihren Begriff. Die Zweifel, die sich an diese These anschließen, lassen sich in die Frage zusammenfassen: ist Bildung denn überhaupt noch etwas, über das man sachlich, rational und objektiv sprechen kann - oder gehört sie in das Reich unkontrollierbarer Imaginationen und Spekulationen, unter denen Beliebiges vorzustellen, aber nichts Sachhaltiges zu erweisen ist? Kurz, ist Bildung eine Phantasmagorie und ihr Begriff selbst nur eine Wunsch-erfüllung, die realistischen und wissenschaftlichen Ansprüchen an Begriffsbildungen nicht stand hält? Gegen den nicht unverständlichen Wunsch, diese Frage zu bejahen (auch angesichts der scheinbar grenzenlosen Kombinierbarkeit des Wortes Bildung), spricht aber auch wiederum einiges: Erstens, es gibt eine erstaunlich lange, wenngleich europäisch akzentuierte Tradition des Nachdenkens über Bildung, die älter ist als das Wort (das in seiner spezifischen Bedeutung auf Meister Eckhart - etwa 1260 bis 1327 - zurückgeführt wird); zweitens, es waren durchaus führende Geister der Denkgeschichte, vor allem im Neuhumanismus und Deutschen Idealismus, die sich philosophierend dem Bildungsphänomen zuwandten; drittens, nicht nur in der Vergangenheit, der man Abgelegtheit zuschreiben könnte, haben sich Bildungstheoretiker gefunden, die sich durch das schwierige Verhältnis von Begriff und Sache nicht schrecken ließen, sondern das Bildungsproblem aus eigener Erfahrung fortzudenken versuchten (hier ist an die fünfziger und sechziger Jahre unseres Jahrhunderts zu denken und an Namen wie: Horkheimer, Adorno, Schelsky, Gadamer, Fink u.a.); viertens, es gibt offenbar auch Begriffe - es sind vor allem diejenigen, in denen wir uns selbst begreifen -, die den Charakter fortlaufender Auslegungen (Interpretationen) haben, ohne dadurch bloß subjektiv und

willkürlich zu sein. Sie gehören zu jener Welt, die wir als "die geschichtliche" bezeichnen, also zur Welt des Entwurfs, der Bewegung der Veränderung, die durch den Menschen selbst gewollt, verursacht und auch widerrufen wird. Begreifen ist keineswegs (wie es hier insgeheim immer vorausgesetzt wurde) nur ein inneres, sprachlich verlautes Abbilden (widerspiegelndes Ordnen) von Sachen; es ist vielmehr auch eine Aktivität, ein Umgang, schließlich auch ein "Produzieren". So entspricht es in einem tiefen Sinne durchaus der Wahrheit, wenn Hegel von der "Arbeit" des Begriffs spricht. Und gerade dieses Diktum ist beim Wort zu nehmen wenn es sich um die Begriffsbildung des Bildungsbegriffs handelt - und nicht um eine begriffliche Abbildung von vorbegrifflich vorhandenen "Sachen".

Vor die hier aufgeworfene Problematik der Begrifflichkeit des Bildungsbegriffs geführt, hat M. Horkheimer in einer souveränen und eindrucksvollen Immatrikulationsrede (1952) den Studierenden gesagt: "Erwarten Sie nicht, daß ich ihn (den Bildungsbegriff - E.S.) definiere. Es gibt Bereiche, in denen es vor allem auf saubere und eindeutige Definitionen ankommt, und die Rolle von Definitionen in der Erkenntnis soll gewiß nicht unterschätzt werden. Wenn man aber dem Wesentlichen und Substantiellen nachgehen will, das in Begriffen sich anmeldet, dann muß man versuchen, das ihnen innewohnenden Lebens, ihrer (der Begriffe - E.S.) Spannungen und Mehrdeutigkeiten inne zu werden, auf die Gefahr hin, daß man dabei auf Widersprüche stößt, ja, daß man sich selbst der Widersprüche schuldig macht. Definitionen mögen widerspruchslos sein, die Wirklichkeit aber, in der wir leben und die von Begriffen getroffen werden soll, ist widerspruchsvoll." Und Horkheimer gibt seiner eigenen Weigerung zu definieren die Gestalt einer verbindlichen geistigen Empfehlung, wenn er aufruft: "Seien Sie mißtrauisch gegen jenes übertriebene intellektuelle Sauberkeitsbedürfnis, das da bei jeder Diskussion vorweg verlangt, man müsse erst einmal genau wissen, was mit einem Begriff gemeint sei, ehe man ihn überhaupt verwenden könne. Der Prozeß der Klärung und Bestimmung der Begriffe ist nicht etwas, was der Erkenntnis vorangeht...", sondern - so ist in Horkheimers Sinn und Wort hinzuzufügen - ein Akt der urteilenden Erkenntnis selbst. (Sozialphilosophische Studien, Frankfurt 1972, S. 164).

2. Vorlesung

Max Horkheimer: Bildung als "Hingabe an die Sache".

I

Einleitend betrachteten wir einige Probleme, die im Zusammenhang mit der Absicht, den Bildungsbegriff neu zu formulieren, aufkommen müssen. Man kann diese Probleme als "Zweifel" und "Fraglichkeiten" resümieren:

An erster Stelle erhob sich der Zweifel, ob Bildung überhaupt Gegenstand (Thema) eines soliden Begriffs sein könne oder ob nicht vielmehr die Bemühung um einen Bildungsbegriff (der trennscharf, eindeutig, objektiv, intersubjektiv anerkannt, ausweisbar durch Sachhaltigkeit sein sollte) schon deshalb ins Leere stoße, weil es nichts gibt, an dem sich dieser Begriff "definitiv" halten könnte. Unser Zweifel bezog sich also auf die immer erneut konstatierte "Leerformelhaftigkeit" von Bildung.

Unterstützt wurde dieser grundsätzliche Zweifel (am wissenschaftlichen Sinn der Thematik) einmal durch die Vergegenwärtigung der offensichtlichen Bedeutungsvielfalt, mit der Bildung sich als alltagssprachliches Wort verbindet (Bildung als "Können", als "Wissen", als "Kritik", als "individuelle Selbstformung" usf.). Unterstützt wurde der Zweifel ferner durch die vielen Wortallianzen, zu denen der Bildungsbegriff taugt (von der "Bildungsbilanz" zur "Bildungskatastrophe" und "Bildungsbombe" - oder: vom "Bildungskanon" zum "Bildungskatalog" der Fachpädagogen, das heißt zum Inhaltskatalog der Prüfungsordnung). Ein Wort, das sich zu so mannigfaltigen Symbiosen eignet, kann, diese Vermutung legt sich nahe, selbst nur wenig definitiven Gehalt haben, auf den sich der Anspruch eines Begriffs beziehen könnte.

Bildung, so hat es den Anschein, gehört in den Bereich der Meinung (privater und öffentlicher Ideologien) und das ist traditionellerweise und erklärtermaßen nicht das Feld der Wissenschaft. Unterstützt wurde dieser negative Eindruck durch unsere Formel, es gebe offenbar keine "Sache" der "Bildung" vor ihrem Begriff, sondern nur

durch ihren Begriff. Diese Formel war indes keineswegs resignativ gemeint, wenn wir uns auch ihre Konsequenzen erst einmal sehr negativ ausmalten (der Bildungsbegriff ein "Begriffsgespenst"?). An der Resignation vor dem Thema hinderten uns schließlich vier Selbsthinweise:

- der Hinweis auf die lange europäische Tradition des Bildungsdenkens;
- der Hinweis auf die gedankliche Qualität dieses Denkens;
- der Hinweis auf die Aktualität bildungstheoretischer Beziehungen, die sich mit philosophisch (und pädagogisch) renommierten Namen von Autoren verbindet;
- schließlich der Hinweis auf die keineswegs selbstverständliche Beziehung von Begriff und Sache als Verhältnis von Vorgängigkeit und Nachträglichkeit.

Hier erinnerten wir uns an eine Passage aus Horkheimers Immatrikulationsrede, die davor warnt zu glauben, Wissenschaft - besser: Denken - beginne mit klaren Definitionen (wobei deren Sinn nicht grundsätzlich in Zweifel gezogen wird). Das Gegenteil ist offenbar zutreffender. Denken, das sich seiner Gegenstände und Themen zu versichern sucht, beginnt nicht mit Definitionen, sondern endet - vielleicht - damit. Unbekümmert zunächst um "saubere" Definitionen, empfiehlt Horkheimer daher, man solle sich zunächst denkend auf die Sachen einlassen und sei es auch auf die Gefahr hin, sich auf Kosten wünschenswerter Eindeutigkeit in Widersprüche zu verwickeln und verwickelt zu finden. Selbstverständlich steht hinter Horkheimers Warnung vor allzu beflissener definitorischer Scheinexaktheit eine bestimmte denkmethodische Überzeugung: diejenige der Dialektik. Aber man sollte sich daran erinnern, daß auch ein Denker wie Kant eindringlich davor warnte, den Beginn des Denkens auf Definitionen zu verpflichten. (Nach Kant kann ein Begriff, dem irgendein Erfahrungsmaterial zugrunde liegt, "gar nicht definiert,

sondern nur expliziert werden.")

II

Wenn wir uns nun aber durch die schlechte Konkurrenzposition zu exakten und definierenden wissenschaftlichen Verfahrensweisen der Begriffsbildung in unseren Bemühungen um die Begriffsbildung des Bildungsbegriffs nicht müssen entmutigen lassen (sofern wir Tradition und Autoritäten vertrauen), so bleiben dennoch einige schwierige Fragen:

- Vorausgesetzt, wir halten an unserer These fest, Bildung sei nicht vor ihrem, sondern durch ihren Begriff, woran können wir uns dann halten, wollen wir nicht in die Leere uferlosen Meinens fallen?
- Gibt es, wenn schon nicht eine gegenständliche Sache, der wir den Namen Bildung anheften, so doch Sachverhalte (Phänomene), an denen die Begriffsbildung des Bildungsbegriffs - auf sie zurückwirkend - anknüpfen müßte?

Solche Sachverhalte gibt es in der Tat. Die bereits erwähnte Tradition des Bildungsdenkens ist ein Index beispielhafter Erfahrungen der Konstitution von Bildung durch ihren Begriff. Es gibt also ein "geschichtliches Material", an dem man die Formulierungs- und Neuformulierungsproblematik des Bildungsbegriffs studieren kann. Es wären die Bildungstheorien und Bildungstheoretiker der Vergangenheit, ihre Weisen, Bildung durch den Begriff und dadurch sich selbst zu bestimmen. Denn - und damit sind wir beim zweiten Sachverhalt, auf den sich die Begriffsbildung im Falle von Bildung stützen kann: Bildung ist offenbar ein anthropologisches Elementarphänomen (darauf wurde schon im Vorwort abgehoben), nämlich das Elementarphänomen der Selbstverständigung des Menschen in der Welt unter unabwählbarem Handlungszwang. Die Sache der Bildung ist die geschichtliche Weltlage des Menschen. Sofern diese aber durch ihn selbst bestimmt wird, ist sie niemals eine definitive, sondern immer eine offene

interpretationsbedürftige und und interpretationsfähige Lage. Und es ist gerade dieser offene Grundzug endlicher Selbstbestimmung des Menschen, der immer wieder das Nachdenken über rechte und richtige Bildung provoziert. Davon gibt die Geschichte in allen ihren Kulturgestalten lebhaftes und zuweilen irritierendes Zeugnis. Und noch eine Bemerkung: Wenn die Bildungsproblematik in fundamentaler Weise mit der Weltoffenheit (von der noch zu handeln sein wird) des Menschen verbunden ist, diese aber - in geschichtlicher Perspektive - unendlich ist, dann könnte nur eine dogmatische und gewaltsame Abschaffung der Weltoffenheit zu endgültig definierbarer Bildung führen. Nur wenn der Mensch zu seinem eigenen Gott werden könnte, gäbe es für ihn weder eine Bildungsfrage noch ein Problem mit der Begriffsbildung des Bildungsbegriffs.

III

Eine sachhaltige Orientierung des Nachdenkens über Bildung und ihren Begriff ist also durchaus möglich: an Sachverhalten der Denktradition und der *conditio humana*. Dabei sollten beide Sachverhalte - oder besser: Sachanhalte - nicht zu eng gefaßt werden. Beide sind auf je eigene Weise immer auch gegenwärtig, also Gegenwart. Blicken wir in diesem Sinne auf die jüngere bildungstheoretische Selbstverständigung mit der Absicht einer Neuformulierung des Bildungsbegriffs, so fällt auf, daß sich in den fünfziger und am Beginn der sechziger Jahre die Diskussion um eine Neubestimmung des Bildungsbegriffs symptomatisch verdichtete, während sie in der Mitte der sechziger Jahre abflaute, wohl auch unter dem Eindruck der "realistischen Wende", das heißt, einer verstärkten Hinwendung zu erfahrungswissenschaftlichen Paradigmen in der Pädagogik.

Zu jenen, die sich in dieser Zeit Gedanken zur Begriffsbildungsproblematik des Bildungsbegriffs und zu seiner Neuformulierung notierten, gehörte M. Horkheimer, von dem bereits die Rede war. Zumindest als e i n e Position, die im Sinne des gesuchten Sachanhalts für die Fortsetzung der Bildungsreflexion in unserer Zeit dienen kann, ist der Auslegungs- und Argumentationszusammenhang seiner Immatrikulationsrede weiterhin bedenkenswert. Am Anfang

dieser Rede knüpft Horkheimer an die Erwartung der Studierenden an, die bei einigen vielleicht nur diffus vorhanden sei, daß die Universität nicht nur für gesellschaftliche Karrieren vorzubereiten, sondern auch zur persönlichen Entfaltung des einzelnen beizutragen habe. Das führt ihn vor den Begriff der Bildung und vor die Frage nach seiner ursprünglichen Bedeutung. Diese erblickt er im Element der Formung, in dem sich Kultur und Bildung zusammenschließen: "Bildung würde danach die Umformung der ungeformten, primitiven Natur; der Mensch wird Herr über das, was ihm draußen und drinnen als befremdlich und bedrohlich erscheint. In der Bildung besteht Natur als solche fort, doch sie trägt die Züge der Arbeit, der menschlichen Gemeinschaft, der Vernunft. Je mehr eine Natur durch die Bedürfnisse der menschlichen Gemeinschaft geformt war und sich zugleich als Natur in dieser Form erhielt, wie im Brot der Geschmack des Korns, die Traube im Wein, der bloße Trieb in der Liebe, der Bauer im Bürger und Städter, desto mehr scheint der Begriff der Bildung im ursprünglichen Sinn erfüllt." (in: E. Pleines, 1978, S. 23).

Horkheimer dürfte indes kein von Hegel und Marx inspirierter Dialektiker sein, würde er es bei dieser Feststellung der ursprünglichen Bedeutung von Bildung belassen. Sie ist ihm lediglich Ausgangs- und Orientierungspunkt der Momente, die sich im Wandel der Geschichte negativ entfalten. Was also geschieht - in seiner Betrachtung - mit dem ursprünglichen Zusammenhang von Natur, Kultur, Arbeit und Bildung? Mit einem Wort: er pervertiert, das heißt, die kultivierende Bearbeitung der Natur im Umkreis des Menschen und in ihm selbst löst sich ins Gegensätzliche und Unvermittelte auf. Natur wird nicht länger so geformt, daß sie in der Überformung ihre eigene Sprache behielte, sondern sie wird zum bloßen Stoff materialisiert, sie wird "verarbeitet". Das bleibt nicht ohne Folgen für den Menschen. Denn die verstofflichende Verarbeitung der Natur (ihre völlige Instrumentalisierung im Dienste fremder Zwecke) schlägt auf den Menschen zurück, und zwar in der Weise, daß er seine eigene Natur (die Natur, die er ist und die in ihm ist) materialisiert und instrumentalisiert. Die Verarbeitung der äußeren Natur wird also zur Selbstverarbeitung, zur kompromißlosen Selbstvergegenständlichung;

die Balance zwischen der Humanisierung der Natur und der Naturalisierung des Menschen - das Gleichgewicht eines versöhnenden Natur- und Selbstumgangs - löst sich auf, die Kultur tendiert zur Barbarei, zur inneren wie äußeren Unkultur. Bildung aber wird, mit einem Wort Adornos, zur "Halbbildung", zur austauschbaren Qualifikationsware, die ohne Erinnerung und vor allem ohne Zeit ist. Mit den Worten Horkheimers: "Der Prozeß der Bildung ist in den der Verarbeitung umgeschlagen. Die Verarbeitung (im Unterschied zur Kultivierung - E.S.) ... läßt dem Gegenstand keine Zeit, die Zeit wird reduziert. Zeit aber steht für Liebe ... die Gewalt ist rasch." (A.a.O. S. 24).

Soweit die Diagnose. - Und die Therapie? Ein Weg schließt sich für Horkheimer aus, nämlich der Weg des Rückzugs auf die Individualität, auf die ästhetische Innenschau. Nicht der Rückzug aus der Welt (den Horkheimer übrigens unzutreffend und pauschal mit bekannten Namen des Neuhumanismus und des deutschen Idealismus verbindet) ist die angemessene Reaktion, sondern die "Hingabe an die Sache", die gleichsam ^{die} objektivistische Verkerkerung und Spaltung des Menschen und der Natur durchbrechen soll. Aber was ist "die Sache"? Horkheimer nennt beispielhaft mehreres: das "summum bonum, Gerechtigkeit oder ein schlichtes Werk." (A.a.O. S. 27). Die Beispiele wären leicht zu ergänzen, denn im Grunde kommt es gar nicht auf eine bestimmte Sache an, sondern auf die Hingabe, das heißt: auf die Fähigkeit und Bereitschaft, etwas um der Sache selbst willen ohne einen zweckhaften Hintergedanken tun zu können. Wäre das aber nicht die Aufforderung zum Selbstverlust, zur Selbstpreisgabe? Also eine Sanktionierung der Selbstentfremdung? Für Horkheimer keineswegs. Denn die Hingabe an die Sachen um ihrer selbst willen, die Entäußerung ist nur der erste Schritt eines doppelwendigen Bildungsprozesses. Der zweite ist das Zu-sich-selbst-kommen in der Andersheit der Sache. Denn die Sache ist, als das notwendig Andere, der Spiegel meiner selbst, in dem ich mich aber nur erblicke, wenn ich ihn als Spiegel erfahren habe. Es ist der Widerstand, den die Sache als das Andere mir bietet, der den Menschen zu sich selbst bringt und an dem er wächst. Das ist (was Horkheimer auch einräumt) eine Hegelsche Denkfigur: die Selbstverneinung des Ich in der Hingabe, die, wiederum verneinend,

das Ich sich in seinem Selbst finden läßt. (Hegel, das sei ange-
merkt, begründete den Sinn des Fremdsprachenstudiums mit eben die-
ser Denkfigur: Der elementare Sinn des Fremdsprachenlernens be-
steht nicht in der Aneignung eines neuen sprachlichen Verkehrs-
systems - dieser Zweck könnte nur ein mitlaufendes Motiv sein - ;
der eigentliche Sinn des Fremdsprachenlernens liegt im dialektischen
Zusammenspiel der Verfremdung in die andere Sprache und der darin
ermöglichten Vertiefung der Erfahrung eigener, angestammter Sprache.)

In der Zusammenfassung:

- Nach Horkheimer ist die Begriffsbildung des Bildungsbe-
griffs schlicht gesagt: Arbeit.
- Bildung ist Arbeit (und nicht Arbeitsscheu, wie ein miß-
verstandener Begriff von Muße nahelegen möchte).
- Die Arbeit der Bildung und die Bildung der Arbeit
ist im guten Sinne Kultivierung und im schlechten
Barbarei (als Selbst- und Naturverarbeitung).
- Die Weise also, in der - nach unserer Formel - Bildung
ihren Begriff produziert, ist diejenige der kultivierten
Selbstproduktion, in der eine Balance zwischen innerer
und äußerer Natur hergestellt und gesichert wird.
- Arbeit darf allerdings nicht nur im Sinne einer materiellen,
sondern muß auch im Sinne einer ideellen Hervorbringung
verstanden werden. (Arbeit als Hingabe an die Sache, in
der sich der Mensch über den notwendigen Umweg der Ent-
äußerung selbst findet, leisten prinzipiell alle und
nicht nur eine bestimmte "Klasse" - jedenfalls in einer
gerechten Gesellschaft.)
- In der arbeitshaften Grundlegung bildungstheoretischer
Begriffsbildung ist eine Kritik an der Arbeitsverfassung
der Industriegesellschaft angelegt und ausgesagt:

Die Industrialisierung (und Bürokratisierung) der Arbeit hat den Charakter innerer und äußerer Gewalttätigkeit - deren produzierende Gegenbegriffe aber sind Muße (als Zeit haben) und Liebe (als Hingabe).

Insgesamt argumentiert Horkheimer auf der Linie einer dialektischen Kulturkritik, auf der durchaus "klassische" Implikationen des Bildungsbegriffs rehabilitiert werden - was durch den Hinweis auf Hegel belegt werden könnte. Aber auch Wilhelm von Humboldt - in Horkheimers Augen dem Verdikt eines egozentrischen, somit falschen Idealismus' verfallend - sah und unterstrich durchaus die Notwendigkeit des Aus-sich-Herausgehens und forderte ein reges, wenn auch nicht dialektisch strukturiertes Wechselspiel von Ich und Welt, um die Idee der Menschheit in der Person zur Geltung zu bringen. Allerdings hätte Humboldt das Verhältnis von Arbeit und Bildung nicht zur Universalität Horkheimers ausgedehnt. Und das mit guten Gründen, denn Horkheimers Gleichung von (kultivierender) Arbeit und Bildung (mit dem Blick auf eine grundsätzliche Versöhnbarkeit von Mensch und Natur) läßt sich auch als eine Überdehnung des Arbeitsbegriffs durch die Zusammenspannung von Hegel und Marx betrachten, der am Ende auch die kritische Intention seines Bildungsbegriffs zum Opfer fallen könnte.

3. Vorlesung

Eine heuristische Strukturformel von Bildung.

I

Was gewinnen wir für unser systematisches (und insofern auch aktuelles) Problem einer Neuformulierung des Bildungsbegriffs durch Vergegenwärtigung einiger Grundgedanken aus Horkheimers Immatrikulationsrede? Offenbar mehreres: zunächst, auch für Horkheimer besteht Bildung nicht vor ihrem Begriff, sondern der Begriff der Bildung fällt zusammen mit einer bestimmten Weise tätigen Ergreifens der Natur, mit der Produktion einer gesellschaftlichen Kultur- und Arbeitswelt. Bildung ist für Horkheimer

- "ursprünglich" - hegender Umgang mit der inneren und äußeren Natur. Auf diesen ist der Mensch angewiesen, schon aus Gründen schieren Überlebens. Der grundsätzliche Zusammenhang von Bildung und Arbeit meint: Bildung ist Selbstbildung des Menschen durch Arbeit - also ein anthropologisches Elementarphänomen, sofern es dem Menschen nur durch arbeitende Bildung und bildende Arbeit gelingen kann, als Mensch zu überleben. In der Bestimmung von Bildung als Kulturschöpferischer Arbeit kommt aber auch ein zweites Moment ins Spiel, das erst die kultur-kritische Pointe in den Zusammenhang von Bildung, Arbeit und Kultur bringt, nämlich ein Moment des Normativen (das Wort "Bildungsideal" wäre bei Horkheimer falsch gewählt). Erst im Rückgriff auf dieses normative Moment kann Horkheimer skeptisches Verhalten gegenüber einer Arbeits- und Wissenswelt empfehlen, die nicht von vornherein dazu angetan ist, einen "kultiviert" geformten Naturbezug einzurichten und durchzuhalten. Das heißt im Klartext: nicht jede Bildung durch materielle und ideelle Arbeit (zu der auch das Studium gehört) kann für sich in Anspruch nehmen, "bildend" (den Menschen in seinem inneren und äußeren Naturbezug erfüllend) zu sein. Nur was dem Anspruch der "Hingabe" genügt und ihn ermöglicht (Arbeit, die Mensch und Natur nicht voneinander entfernt, "verfremdet") kann wahrhaft bildend sein.

Achtet man nun auf dieses normativ unterscheidende, kritische Element, so müßte unsere Bestimmung, Bildung sei nicht vor, sondern durch ihren Begriff, eine Erweiterung oder Differenzierung erfahren - etwa in dem Sinne: Bildung ist nicht eine beliebige Selbstbestimmung, ("Selbstproduktion") des Menschen in seiner Weltoffenheit, sondern eine solche, die sich einem bestimmten "Ideal" als Grundorientierung unterstellt. Anders gesagt: Bilder, auf die hin und durch welche sich Menschen begreifen, sind immer auch Vorbilder, an denen sie sich messen. Das Begreifen, durch welches Bildung auf ihren Begriff kommen soll, ist also mehrschichtig. Es ist einerseits ein tätiges Begreifen (insofern ein Ergreifen) nach Maßgabe von Zwecken, Absichten, Plänen, Projekten; es ist - im Rückschlag - andererseits ein Selbstbegreifen im erfahrenen Widerstand und gelungenem Werk,

und es ist schließlich ein Vorgreifen im Sinne eines Anmessens an ideale Maßstäblichkeiten (insofern ein normativer Selbstvorgriff). Bildung, und entsprechend ihr Begriff, "greifen" also auf dreifache Weise: erstens, als tätige Außenwendung im nothaften Ergreifen von Wirklichkeit zum Zwecke ihrer Einrichtung als menschlich bewohnbare Welt; zweitens, als selbsterfahrene Rückwendung im Selbstbegreifen und drittens -aus der Differenz heraus - als Selbst- und Wirklichkeitsvorgriff im "Ideal", in einer normativ verstandenen Vorbildlichkeit, die ebenso eine platonische Idee wie eine göttliche Offenbarung oder ein normativ "erhandelter" Grundkonsens sein kann. Drückt man das in Kategorien der Bildlichkeit aus, so läßt sich sagen, im Bildungsbegriff kommen zusammen: ein Wirklichkeitsbild (die äußere Welt, die Natur, wie sie für den Menschen ist und in ihm und nach seinen Notwendigkeiten sein soll), ein Selbstbild als Widerspiegelung des Ich im Horizont seiner Erfahrungen mit der so ergriffenen Wirklichkeit (auch der gesellschaftlichen) und ein Vorbild (mit dem Grundzug eines vorausgesetzten Ideals), in dem Wirklichkeitsbild und Selbstbild transzendiert und normativ orientiert sind. Man kann also - zumindest analytisch - drei Weisen des Begreifens im Bilden der Bildung unterscheiden: das ergreifende Bilden (die kulturelle Formung und Überformung der Wirklichkeit), das selbstbegreifende Bilden (die kultivierende Formung des Ich im Spiegel seiner Erfahrungen mit der Welt) und das vorgreifende Bilden (der selbstkritische Vorgriff auf transzendierende Idealität, etwa im "Prinzip Hoffnung". Dieser dreifache Strukturzusammenhang von Bildung läßt sich auch an Horkheimers zentraler Kategorie der "Hingabe" erläutern: einmal meint Hingabe bei ihm ganz offensichtlich das ergreifende Bilden als "Hingabe an die Sache"; sodann meint "Hingabe" die für Horkheimer einzig mögliche Weise der Selbstgewinnung (des Selbstbegreifens durch das Ergriffene), und schließlich fungiert "Hingabe" als jene sich durchhaltende kritische Norm, die es erlaubt, am Ideal der Hingabe kultur- und gesellschaftskritisch Lebensbedingungen zu analysieren, die dem humanen Prinzip der Ermöglichung von "Hingabe" zuwiderlaufen. Horkheimers Wort "Hingabe" ist also durchaus dreiwertig oder dreidimensional.

Wenn es nun zutrifft, daß sich die (geschichtlich fortlaufende) Begriffsbildung des Bildungsbegriffs einem dreifachen Begreifen (Sachergreifen, Selbstbegreifen, Selbstvorgriff) verdankt, wenn also die "Arbeit des Begriffs" eine dreifache ist, so könnte der dreifache Strukturzusammenhang auch dazu dienen, Einseitigkeiten des Bildungsverständnisses (die auch seine Neuformulierung nahelegten) aufzudecken und zu identifizieren. Inwiefern? Insofern, als jeder Versuch, Bildung auf eine der drei Begriffsdimensionen zu beschränken, als problematische, wenn nicht sogar gefährliche Reduktion (Verkümmern) erscheinen muß. Versuchen wir, diesem Gedanken ein wenig nachzugehen. Was würde es bedeuten, Bildung allein auf das Strukturmoment des "Ergreifens" zu beschränken. Es hätte zur Folge, daß sich der Mensch gleichsam "an die Welt verlöre", daß der Zweck seines produktiven Handelns ohne Ansehung seiner Rückwirkung sich als universale Maßkategorie durchsetzte, daß der Mensch allein unter der Optik des "Technikers" (des technisch versierten und dadurch qualifizierten "Arbeiters" erschiene), daß er sich selbst zweckrational instrumentalisierte, daß er eine Welt konstruierte, die mit jedem Objekt, jeder Struktur, die ihren Hersteller bezeugten, ihn zugleich verriet - verriet in dem, was seine Humanität (seine menschliche Verfassung) als offenen Ursprung auch seiner technischen Produkte ausmachte. Bildung tendierte in der Tat zur Entfremdung durch Einseitigkeit ihres Begriffs.

Spielt man denselben Gedanken einer Monopolisierung (denn darum handelt es sich) in der Dimension durch, die wir als "Selbstbegreifen" (auch als "Selbstbild") bezeichneten, so sind die Konsequenzen auch hier leicht abzusehen; (nicht zuletzt deshalb, weil es an Anschauungsmaterial nicht fehlt). Denn ein Selbstbild, das seine eigene Profilierung vom Material der (geschichtlich-welthaften) Wirklichkeit abkoppelt, muß autistische Züge annehmen, letztlich orientierungslos sein und sich mit sich selbst zu einer falschen "Kenntlichkeit" (das ist Hans Mayers Wort für "Identität") verstricken. Oder anders gesagt; ungestützt vom Realitätsprinzip verliert auch die Realität des Ich ihren Halt. Wirklichkeitsvergessenheit rächt sich als Selbstverlust und -entzug; der Selbstbegriff hat nichts, woran er sich begreifen kann, und die erstrebte

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

Individualkultur wird zum bodenlosen Arrangement von Kontingenzen. In solcher Lage ist auch die Flucht in den "reinen" Selbstvorgriff, in das von der Wirklichkeit unbescholtene Ideal ohne Rückendeckung der Erfahrung nichts anderes als Selbstvergötzung in der Idolatrie, in Attrappenidealen.

So bleibt das Problem der Folgen einseitiger Akzentuierung der Dimension idealer Selbstvorzeichnung. Auch hier ergeben sich bedenkliche Verzerrungen. Die leichteste wäre noch ein vulgär-idealistisches Überfliegen sowohl der Welt- wie der Selbstdimension von Bildung. Sie wäre deshalb nicht sonderlich gravierend, weil sie sich entweder korrigierte oder faktisch folgenlos bliebe. Nur eine ironisch konzipierte Figur wie Morgensterns Palmström kann mit der pseudoidealistischen Maxime "leben", es könne nicht sein, was nicht sein dürfe. Menschen von Fleisch und Blut werden bei gleicher Maxime zur Einsicht gezwungen, es könne durchaus sein, was nicht sein darf, und der Zwang zu solcher Einsicht wird sich in dem Maße stärken, in dem die Differenz von Maximen und Fakten gewußt und unter Geltungsgesichtspunkten der Maximen auch abgeschätzt wird. Problematischer als realitätsblinde idealistische Verstiegenheit im Bereich der Verselbständigung der Dimension idealer Vorzeichnungen ist, wenn diese - Idealität vortäuschend - in Wahrheit sozialtaktische Leitbilder sind, die allgemeines Bewußtsein produzieren und steuern sollen. Hier wird der latente "Idealismus" (die in mehrfacher Hinsicht lebensnotwendige Orientierung an idealer Vorzeichnung) genützt, um Leitbildkonsense zu erschleichen, die einen besseren technischen Zugriff auf Bedürfnisse und Bewußtsein erlauben. Unter solchen Vorzeichen steht auch das gefährliche Spiel mit "Totalitäten" und "Totalen", die im Namen einer besseren Zukunft ein "richtiges Bewußtsein" allgemein machen wollen. Sei es bewußt oder unbewußt, die Isolierung der idealen Strukturdimension im Bildungszusammenhang, die Verselbständigung der Vorbildsphäre gegenüber den Sach- und Selbstbegriffen, tendiert immer zu einem Zieltotalitarismus, der am Ende Freiheit, die er verheißt, konterkariert und unterbindet.

Diese kurzen Überlegungen zu Konsequenzen einseitiger und verabsolutierender Betonung eines Grundmomentes des dreifachen Strukturzusammenhanges von Bildung müssen vorerst genügen, auch die kritischen

Implikationen aufzudecken, die im Verweisungszusammenhang von Sachausgriff, Selbstbegriff und Selbstvorgriff stecken. Auf begriffliche Formen gebracht sind diese negativen Konsequenzen: Instrumentalismus (oder die Abdankung des Menschen vor seinem Produkt); autistische Egomanie (oder die selbstlose Selbstverklärung formloser Ichheit); schließlich der Leitbildtotalitarismus (oder die Identifikation ohne Identität).

II

In systematischer Hinsicht haben uns die Gedanken Horkheimers ange-regt (die ihrerseits auf klassische Positionen bildungstheoretischen Denkens zurückverweisen, und zwar weitreichender, als es sich Horkheimer eingesteht), unser Vorverständnis von der Eigenart des Bildungsbegriffs (für uns ein Begriff, der seine Sache provoziert) zu differenzieren. In der Zusammenfassung stellt sich diese Differenzierung so dar:

- Grundsätzlich betrachtet ist Bildung ein anthropologisches Elementarphänomen - die Weise, in der der Mensch sich inmitten der Welt "seine" Welt schafft, eine Welt, in der er mit seiner wenig festgelegten Natur überleben und leben kann.
- Diese anthropologische Grundauffassung findet sich auch bei Horkheimer. Er verweist aber zugleich auf deren dynamische (geschichtliche, traditionsbezogene) Seite, indem er a) Bildung mit Arbeit verbindet und b) positive und negative Formen der Arbeit des Menschen an der Natur und sich selbst unterscheidet (Bearbeitung und Verarbeitung) und c) eine Zeitkritik an der Norm der "Hingabe" (Arbeit als "Hingabe an die Sache") skizziert.
- Wir sahen uns dadurch veranlaßt, die Begriffsbildung des Bildungsbegriffs (das tätige Begreifen des Bildungsbe-griffs in der Erzeugung seiner Sache) insofern zu ergänzen,

als wir nun ein zweckhaftes Begreifen ("Ergreifen") vom Selbstbegreifen und dieses vom idealen Selbstvorgriff unterschieden.

- Gemäß dieser dreifachen Art, in der wir uns selbst und die Welt begreifen (auslegen), läßt sich, so erläuterten wir uns, das Bildmoment der Bildung ebenfalls dreifach sehen: als Wirklichkeitsbild unseres Handelns (Abbild, Bildmuster), als Selbstbild, das die "behandelte" Wirklichkeit auf uns zurückwirft und als Vorbild (transzendierendes Selbstbild), dem wir zu entsprechen suchen.
- Unter Gesichtspunkten dieser Differenzierung und unter Berücksichtigung der Tatsache, daß sie auf verschränkte Dimensionen verweist, läßt sich die erweiterte Strukturformel von Bildung auch ins Kritische wenden - denn wenn der Bildungsbegriff alle drei Dimensionen des Begreifens in sich zusammenschließt, dann müßte jeder Versuch "kritisch" sein, diesen Zusammenhang einem seiner Momente unterzuordnen.

Auf diesem Entwicklungsstand unserer Gedanken zur Formulierung (evtl. Neuformulierung) des Bildungsbegriffs können wir noch keineswegs sicher sein, bereits einen zureichenden Zugriff auf unser Phänomen zu besitzen. Die dreifache Strukturformel (Bildung ein interdependenten Zusammenhang von Abbild, Selbstbild und Vorbild oder von Ergreifen, Begreifen und Vorgreifen) ist noch zu wenig durchdacht und geprüft. Wir haben - unter anderem - noch nicht erwogen, ob das Leitprinzip der "Produktion" (suggeriert durch Horkheimers Bild der Arbeit) im dreifachen Begreifen und Bilden nicht auch eine Verengung darstellt; wir haben noch nicht bedacht, wie und ob die Differenz zwischen Welt und Kulturwelt selbst als Bildung zu Buche schlägt wir haben noch nicht reflektiert, was der Selbstvorgriff auf das Ideal meint (und wie er zur Geschichte steht); wir haben uns noch nicht dem Problem gestellt, welche Rolle die Sprache spielt, die doch durch alle Dimensionen unserer Strukturformel hindurchreicht. Dassind aber nicht einmal alle Fragen, die auf der Suche nach der Struktursystematik und der Grundphänomenalität des Bildungsphänomens auftauchen.

4. Vorlesung

Theodor W. Adorno: Bildung zwischen Kultur und Kulturindustrie.

I

Wir haben eine heuristische Strukturformel des fundamental-anthropologisch gefaßten Bildungsproblems (Bildungsbegriffs) entwickelt. Von dieser Formel nehmen wir an, daß sie eine gewisse Beständigkeit habe, daß sie insofern im Hinblick auf Vergangenheit, Gegenwart - und auch Zukunft - einen abschließenden Wert besitze. Da aber diese "Formel" (die mehr ein Zusammenhang von Grundphänomenen und Grundproblemen ist, als ein Definitionsrahmen von Bildung) nur als "heuristisch" eingeschätzt wird, steht sie mit jedem Versuch ihrer Bewährung selbst zur Debatte. So kommt es darauf an, ihre Bewährung vorbehaltlos zu versuchen und sich nicht von der Möglichkeit abschrecken zu lassen, daß sie sich vielleicht als zu grobmaschig erweist. Auch mißlungene Versuche geben Sachaufschlüsse. Das gilt nicht nur im Bereich empirischen Vorgehens im engeren Sinne, sondern auch im Bereich gedanklichen Experimentierens mit Sinnhypothesen und Sinnstrukturen.

Wie aber kann man versuchen, die Strukturhypothese von der dreifachen Dimensioniertheit des anthropologisch gefaßten Bildungsphänomens unter Bewährungsabsichten zu prüfen? (Und zwar auch in der Hoffnung, dadurch Anhalte für eine zeitgemäße, "kritische" Füllung zu gewinnen?) Es bietet sich nur ein Weg an: diese Strukturformel in eine Wechselbeziehung mit bildungstheoretischen Überlegungen zur Zeitlage zu bringen, sie in unserem Bewußtsein zu spiegeln, und zwar so, wie es sich in einigen Repräsentanten geäußert hat. Überblickt man nun jene bildungstheoretischen Überlegungen aus den fünfziger und sechziger Jahren (unter denen Horkheimers Immatrikulationsrede nur ein Beispiel ist), so fällt auf, daß sich das Interesse entschieden derjenigen Dimension zuwendet, die in unserer Strukturskizze als Dimension des "Ergreifens" (der Sachbildlichkeit) identifiziert wurde. Was sich auffällig in den Mittelpunkt des bildungstheoretischen (und bildungskritischen) Interesses schiebt, ist der Sach- und Gegenstandsaspekt von Bildung, und zwar unter dem Vorzeichen von Wissenschaft-

lichkeit und technischer Beherrschung. Das wurde schon bei Horkheimer deutlich, setzt sich aber bei anderen - und keineswegs umstandslos ^{mit ihm} übereinstimmenden - Autoren fort. Horkheimer am nächsten steht noch Adorno, der mit ihm die entscheidenden Grundüberzeugungen kritischer Theorie (auch in ihrem selbstkritischen Wandel) teilt.

Adornos "Theorie der Halbbildung", die ex negativo eine Theorie der Bildung ist (das heißt: aus dem, was Bildung nicht ist, soll Bildung wieder kenntlich gemacht werden), hat zum Leitphänomen ihrer Begriffs- und Theoriebildung ebenfalls das Kulturproblem, also die Vermittlung von Mensch und Natur im Medium der Gesellschaft "Bildung", so sagt Adorno, "ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung." (a.a.O. S.90) Auch das ist übrigens ein klassischer Topos bildungstheoretischen Denkens: Bildung nämlich als "Erwerb" des kulturellen "Erbes" das man sich - nach einem bekannten Wort - "aneignet", um es zu "besitzen", das man sich also "anverwandelt", um es im persönlich verliehenen Ausdruck fortzusetzen. Jedoch, in eben dieser "subjektiven Zueignung der Kultur", des traditionsvermittelten "Kulturguts", sieht Adorno auch die Entwicklung der Halbbildung heraufdämmern. Denn diese "Zueignung" ist durchaus ambivalent. Einerseits bietet sie die Chance persönlicher Kultivierung im Sinne einer "Vollbildung" und im Gegensatz zur "Halbbildung". Andererseits spielt in der Aneignung der Kultur als "Gut" ein Moment der Verdinglichung. Aneignung kann auch pure Inbesitznahme von tradiertem Kultur bedeuten, das heißt: es gibt eine Aneignung ohne "Hingabe", die kulturelle Produkte und Leistungen auf den Status von Waren drückt, durch deren Besitz man sich vor sich selbst und anderen auszeichnet. Kultur also als Statussymbol, das nur dadurch zustande kommt, daß potentielle Energie, kultureller Objektivationen (Werke der Kunst, Produkte technischer Ingeniosität) stillgelegt werden. Das sogenannte "Besitzbürgertum" (Nietzsches "Bildungsphilister") sind die Inkarnationen mißlungener Aneignung. Sie besitzen die Substrate der Kultur, die Kulturwerte und -werke, aber ohne sich das, was sie besitzen, "anzuverwandeln" und aus ihm Konsequenzen zu ziehen. Folgt man Adorno, so degeneriert die Bildung zur Halbbildung durch die Neutralisierung der Aneignung zum reinen Besitz,

was auf der Ebene der Pädagogik schließlich dazu führt, Bildung als Qualifikation zu definieren, und zwar ausschließlich; und Kultur in allen ihren Erscheinungen als tauschbare und austauschbare Qualifikationsprodukte zu begreifen, die in der "Kulturindustrie" einer Warentauschgesellschaft hervorgebracht und nach Marktgesichtspunkten verbreitet werden.

Adornos kritischer Terminus ist derjenige der "Kulturindustrie", der technisch-kommerziellen Produktion und Bewirtschaftung von Kultur, die einerseits Kultur in Besitzbarem vergegenständlicht und andererseits dadurch dem Einzelnen die Chance nimmt, im Medium der Kultur seine unverwechselbare Identität zu finden. So vollzieht sich auch in Adornos zeitkritischer Analyse die Trennung zwischen Kultur und Natur (wie wir sie bei Horkheimer beobachten konnten) durch Industrialisierung des Natur- wie des Selbstbezugs: in einer industriell verdinglichten Kulturwelt findet sich der Einzelne in seiner Besonderheit verlassen. Nichts bietet sich ihm dar, sein Eigensein, das Gesetz, nach dem er persönlich angetreten ist, ins Allgemeine ohne Selbstschwund zu erheben. Die industrialisierte Kultur (industrialisiert nach Horkheimers Prinzip der "Verarbeitung" und "Verstofflichung") hat je schon marktmechanisch entschieden, mit welchen öffentlichen Attributen sich das "Selbst" ausstatten kann. Eine der Konsequenzen in solcher Lage, die vor allem Pädagogen und die Bildungstheoretiker unter ihnen interessieren müßte, ist der von Adorno herausgestellte Verlust an Traditionskontinuität, "in der das Nichtgegenwärtige dauert" und dessen Ersatz durch "punktuelle, unverbundene, auswechselbare und ephemere Informiertheit" (a.a.O. S. 97).

Das bedeutet: in und durch Tradition vermittelte Bildung wird durch zufällige Arrangements von Informationen ersetzt, die - im Grunde zusammenhangslos - auch biographisch gelebte Kontinuitäten atomisieren. Der nach dem neuesten Stand Informierte tritt also an die Stelle des um Geschichte und seine Geschichte wissenden Gebildeten. Unter dem Druck, informiert zu sein, wird das Prinzip der Geschichtslosigkeit unter der Hand zur permanenten Selbstaufgabe, ja zum Mißtrauen in alle Anrechte auf Individualität und mit ihr verbundene existentielle Freiheit. Der industriell ver-

dinglichten und warenhaft arbeitenden Kultur entspricht die Abstraktheit von Informationen: kultiviert ist, wer sich aus dem Informationsangebot zu bedienen weiß, derjenige, der überall mitreden kann, weil nirgendwo sein höchst eigener Ort ist. Daß es aber zu solcher (Dekadenz-)Entwicklung kam, ist für Adorno bereits angelegt in der Ambivalenz jener "Aneignungstheorie" der Bildung, die in ihrer Entwicklung das "Erbe" zum industrialisierbaren, kommerziellen Besitz verspielte.

Ähnlich wie bei Horkheimer fragt man sich auch bei Adorno, welche überwindenden Aspekte er seiner Zeitkritik vindiziert. Konkreter: Welche Auswege sieht er aus der Zeittentenz zur Halbbildung? Er sagt: "Zu visieren wäre ein Zustand, der weder Kultur beschwört, ihren Rest konserviert, noch sie abschafft, sondern der selbst hinaus ist über den Gegensatz von Bildung und Unbildung, von Kultur und Natur." Und er fährt fort: "Das aber erheischt, daß nicht nur die Verabsolutierung von Kultur gebrochen wird, sondern auch, daß ihre Auffassung als die eines Unselbständigen, also bloßer Funktion von Praxis und ^{bloßer} Anweisung auf sie, nicht hypostasiert werde, nicht zur undialektischen These gerinne." (a.a.O. S. 99)

Das ist erklärungsbedürftig. Adorno unterscheidet zwischen zwei auszuschließenden Möglichkeiten: zwischen einer konservierenden Stilisierung der Kultur, die, mit ihrer Steigerung zum abstrakten Wert an sich, sie zugleich zur Konsequenzlosigkeit verurteilt, und einer funktionalistischen Instrumentalisierung von Kultur zu einer der Praxis gehorsamen Technik, die sie um alle Chancen der Erneuerung bringen würde. Konservierung und Funktionalisierung von Kultur (im Dienste einer blinden Praxis) scheiden also als die "Halbbildung" überwindende "Vision" aus. Sie sind beide nicht geeignet, den entscheidenden Grundgegensatz von Natur und Kultur (der Zusammenhang mit Horkheimer ist hier ganz offensichtlich) zu überwinden. Anders gesagt, Kulturkonservierung, ihre Musealisierung verstärkt nur die Gegensätzlichkeit von Kultur und Natur; Funktionalisierung der Kultur läßt sie gar nicht mehr erkennen und forciert sie, hinter dem Rücken, eben dadurch. So fordert Adorno - als Vision - eine dialektische Beweglichkeit, deren entscheidendes Moment darin liegt, daß sie einerseits an dem positiven Sinn von Kultur und

Bildung festhält und andererseits dessen Verabsolutierung im Wissen um seine praktische, geschichtlich-gesellschaftliche Bezogenheit vermeidet. Er fordert im Prinzip, was er selbst betreibt: sich in der Begriffsbildung des Bildungsbegriffs auf die Geschichte einzulassen, ohne ihr zu verfallen.

II

Spiegeln wir nun die bildungstheoretischen Grundgedanken Adornos in der von uns entworfenen Strukturformel von Bildung, so ist zu sagen:

- Auch Adorno setzt an beim tätigen Verhältnis des Menschen zur Natur; auch für ihn hat der arbeitende Umgang mit der Natur, ihre Kultivierung im Sinne des Menschen (und damit seine Selbstkultivierung) Priorität. Die Weise, in der der Mensch Natur für sich ergreift, sie überformt und umformt, ist grundsätzlich konstitutiv für die Begriffsbildung des Bildungsbegriffs. Insofern kann man, wie bei Horkheimer so auch bei Adorno, feststellen: Das Problem der Bildung ist für Adorno in erster Linie ein Problem der Arbeit und ihrer Gestaltung in gesellschaftlichen "Produktionsverhältnissen". Der Mensch ist dasjenige Lebewesen, das sich arbeitend hervorbringt, das animal laborans. Die Grundweise, wie er die innere und äußere Natur ergreift, ist die materielle Lebensproduktion, die in deren ideellen Reflex bestimmend und rückbestimmt hineinragt. Man kann es auch so formulieren: Das Bild der Sache, wie es sich im Menschen primär darbietet, ist vorgebildet durch das Bild der Zwecke, die in der Arbeit verfolgt werden. Wir "ergreifen", indem wir arbeitend Ziele verwirklichen und nur im Bereich dieses Ergreifens gewinnen wir ein realitätshaltiges Bild unserer selbst - als auf Kulturproduktion angelegte "Arbeitswesen".

- Damit gelangen wir schon zum anderen Pol unserer anthropologischen Strukturformel: Für Adorno (wie für Horkheimer) gibt es keine substantielle Trennung zwischen dem Ergreifen und dem Begreifen oder zwischen dem Selbstbild und dem Sachbild. Wer sich begreifen will, muß auf das schauen, was er tut und bewerkstelligt. In bestimmter Weise wird jene Forderung rekapituliert: der Mensch möge sich an seinen und anderer Taten erkennen. Und sieht man ein entscheidendes Moment von Bildung in der Selbsterkenntnis, so wäre diese nicht anders als durch das Medium der Arbeit, der Produktion, zu gewinnen, in dem der Mensch die Natur und sich selbst werkhafte vorstellt. Allerdings ist solche Selbsterkenntnis im Werk der Kultur nicht eine pure Widerspiegelung des Handelns, sondern auch die Verzeichnung seiner Defizite im Bewußtsein. Anders gesagt, das Sich-Begreifen macht mit der arbeitshaft ergriffenen Natur auch problematische Erfahrungen, dann nämlich, wenn der Zweck der Arbeit sich gegen die Arbeitenden (oder einen Teil von ihnen) verselbständigt und gesellschaftliche Strukturen erzeugt, in denen sich der Mensch nicht wiedererkennt. Und gerade das ist der Fall, wenn die Industrialisierung der Lebenswelt im Medium der Kultur gegen den Einzelnen und die Geschichte sich verselbständigt, wenn das überwiegt, was Gehlen einmal "Erfahrung aus zweiter Hand" nannte: eine vorfabrizierte Erfahrungswelt, die keine ursprünglichen Zugänge zu Dingen und Menschen mehr kennt. In solcher - im Grunde selbstverschuldeter Verkümmerng - entspringt der Wunsch, der Halbbildung ihren Vollsinn im Individuum wieder zurückzugeben bzw. ihn - gemäß den veränderten historischen Bedingungen - neu zu antizipieren.

- Das führt in die Dimension des Vorgriffs, des Vorbilds. In Adornos Perspektive kann dieses nicht anders als dynamisiert (und dynamisierend) erscheinen. Vorbilder sind ihm Projekte des menschlichen Bewußtseins, das sich an seinen Leiderfahrungen reibt. Auf keinen Fall sind sie Leit-Bilder mit selbstverordnetem Geltungsanspruch. Adornos massive Kritik am Leitbild-Denken hat historische und wohl auch tiefsitzende religiöse

Gründe (das alttestamentliche Bilderverbot im Hinblick auf die Gottheit). Leitbilder, für ihn der Inbegriff des vorfabrizierten und insofern entmündigenden Bewußtseins, sind im Grunde das Gegenteil von Vorbildern, wenn es zur Eigenschaft von Vorbildern gehört, daß diese ihre Legitimation der Selbstwahl verdanken. Vorbilder sind subjektiv verantwortete "Antizipationen gelungenen Lebens" aus konkreter Erfahrung; Leitbilder sind bewußtseinstechnische Sinnverordnungen und somit prinzipiell der Manipulation verdächtig. Viele Vertreter jener "kritischen Theorie", die auf das objektive Bewußtsein setzten und es durchzusetzen versuchten, hatten sich an Adornos Leitbildkritik gerade nicht mehr erinnert und sich enttäuscht gezeigt, als die Väter der kritischen Theorie ihnen den geistigen Beistand verweigerten.

- Gleichwohl wird man sehen müssen, daß die Dimension der Idealität des Bildungsphänomens in einer - auch irritierenden - Offenheit verbleibt. Der bloße Hinweis auf das "richtige Bewußtsein" bleibt - im Vergleich zu historischen Bildungsidealen - von auffälliger Unbestimmtheit, die sich auch nicht durch das Prinzip "auf Dauer gestellter Kritik" verbindlicher macht. Das Ideal des richtigen Bewußtseins bleibt in der Schwebe und nach wie vor die Einbruchsstelle für Fremdbestimmungen, denen Adorno und andere mit ihm entgehen wollten. Es scheint, daß der Kampf um ideologische Besetzungen der Vorbilddimension auch durch kritische Theorien nicht aufgehoben, sondern angeheizt wurde.

5. Vorlesung

J. Habermas: Bildung und das moderne Schisma von Theorie und Praxis.

I

Spielen bei Horkheimer wie bei Adorno in ihrer Identifizierung des Bildungsproblems die Korrelatbegriffe von Kultur und Arbeit

(Produktion) eine entscheidende Rolle und ist bei ihnen Bildungskritik vor allem eine **K u l t u r k r i t i k**, so ändert sich der Tenor und der Begriffsapparat in der Gedankenführung von J. Habermas. Dieser, auch der kritischen Theorie der "Frankfurter Schule" zuzurechnen, exponiert das Bildungsproblem und die Frage seiner Neuformulierung vor allem als **W i s s e n s c h a f t s k r i t i k**, und zwar im Horizont der Grundfrage, ob Wissenschaft (moderne Wissenschaft) noch bilden könne, so wie es Neuhumanismus und deutscher Idealismus (Habermas bezieht sich vielfach auf die Universitätsreformen an der Wende des 18. zum 19. Jahrhundert) noch gefordert und gelehrt hatten. Insbesondere in der frühen Abhandlung "Vom sozialen Wandel akademischer Bildung" (1963) hat Habermas - vielfach nur andeutend - seine wissenschaftskritische Perspektive als bildungsskeptische aus der veränderten Wissenschaftssituation kenntlich zu machen versucht. Im dreifachen Gefüge unserer Strukturformel setzt Habermas also an beim Ergreifen, bei der Art und Weise, wie Wissenschaft als universell gewordenen Lebensinstrument die gegenständliche Wirklichkeit nicht nur in den Zeugenstand der Experimente zwingt, sondern deren Aussagen (Gesetzmäßigkeiten) an die Technik weitergibt und die Arbeitswelt damit grundstürzend revolutioniert. Die Natur-Kultur-Bildungsthematik tritt dabei in den Hintergrund, aber doch nur in den Hintergrund, denn die wissenschaftliche Veränderung der Arbeit und die arbeitshafte Veränderung der Wissenschaften sind selbstverständlich auch "Kulturleistungen", die allerdings in Habermas' Gedanken den Erinnerungsglanz verlieren, der sich bei Horkheimer und Adorno noch mit dem Begriff Kultur verbindet. So meldet sich, unter vielen Übereinstimmungen, doch eine neue "kritische Generation" in Habermas zu Wort.

Wie also ergreift moderne Wissenschaft, nach Habermas, ihre Wirklichkeit, und inwiefern wächst aus der Besonderheit dieses Ergreifens die Gefahr, daß Wissenschaft nicht mehr bilde? Hier müssen einige bekannte Gedanken erinnert werden: Habermas rekonstruiert die neuzeitliche Wissenschaftsgeschichte in jener Abhandlung unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Theorie und Praxis und seines Wandels. Er erblickt den entscheidenden Wandel in der Veränderung der Praxis während der letzten zwei Jahrhunderte derart,

daß Praxis mehr und mehr den Charakter erfahrungsgeleiteter "Kunst" verloren habe. Solcher Wandel in der Substanz von Praxis war bedingt durch den Grundzug ihrer "Verwissenschaftlichung" (ein Wort, das Habermas noch etwas anders, weniger abschätzig, hörte, als es heute klingt). Verwissenschaftlichung der Praxis aber bedeutete zweierlei: einmal das Herabsteigen der Theoriebildung (der THEORIA) auf die Ebene konkreten Handelns und effizienter Arbeitsorganisation; sodann eine gravierende Veränderung des Selbstverständnisses von Theorie, und zwar in Richtung rational wirksamer und kontrollierter Erfahrungswissenschaften. Nun ist Wissenschaft, wenigstens zu einem Teil, schon seit Aristoteles' Tagen Erfahrungswissenschaft (EMPEIRIA). Die entscheidende Differenz zeichnet sich aber in der Funktion wissenschaftlich kontrollierter Erfahrung (und an Erfahrung gesprüfter Wissenschaft) ab. Denn, so meint Habermas, neuzeitliche Erfahrungswissenschaft verbündet sich mit der Arbeit in der Technik. Dieses Bündnis ist indes nur deshalb möglich, weil Wissenschaft sich selbst als Bearbeitung ihres Gegenstandes (z.B. im Experiment) begreift und damit an sich selbst (und in ihren Methoden) ein "Interesse" einlöst, das technischem wie wissenschaftlichem Ergreifen von Welt gemeinsam ist: das Interesse an Verfügungsmöglichkeiten und deren Steigerung gemäß vorausgesetzten - vor allem ökonomischen - Zwecken. Die kennzeichnenden Stichworte lauten also: Wissenschaftliche Technik (oder auch technisch produzierende Wissenschaft), Verfügung, abstrakte Rationalisierung der Lebenswelt durch deren Ablösung von undurchschauten (unter dem Gesichtspunkt der Verfügung nicht ausdrücklich geprüften) Traditionsbeständen der Erfahrung. Zwei Merkmale gibt Habermas für eine wissenschaftliche (im Unterschied zur handwerklichen) Technik an: "Erstens stammt (deren - E.S.) Kenntnis von dem Verhalten (der - E.S.) Materie nicht mehr aus tradierten Umgangserfahrungen, sondern aus empirisch bestätigten Gesetzhypothesen, die ... Voraussagen gestatten. Zweitens braucht sich (der - E.S.) Eingriff nicht auf materielle Dinge zu beschränken; die verfügbar gemachten Prozesse, handele es sich um Meinungen, Verhaltensweisen oder Regeln, müssen sich nur an beobachtbaren Daten überhaupt feststellen lassen." (A.a.O. S. 102) Damit ist gesagt: wissenschaftliche Technik und arbeitende Wissenschaft beziehen sich in gleicher Weise auf soziale wie auf materiale Sachverhalte und in

beiden Fällen mit der Absicht, prognostisch sichere Verfügbarkeiten in Gesetzen zu formulieren, die sich an beobachtbaren Tatsachen ablesen lassen.

Bis hierher deckt sich die Deutung der modernen Wissenschaftsgeschichte durch Habermas mit derjenigen vieler Zeitgenossen. Wichtig und spezifisch für Habermas wird aber jetzt die Feststellung: "Gewiß vermitteln die Wissenschaften jetzt ein spezifisches Können: aber das Verfügungkönnen, das sie lehren, ist nicht dasselbe Leben- und Handelnkönnen, das man vom wissenschaftlich Gebildeten damals erwartete." (A.a.O. S. 103) Das heißt, die strikte Wendung zum Prinzip kontrollierter Erfahrung in den Wissenschaften läßt, nach Habermas, gerade jene Stelle leer, die vormals die Verbindung von Wissenschaft und Leben markierte: die Bildung. Als normativer Begriff gefaßt (Inbegriff von Handlungsorientierungen, nach denen sich Können richten konnte) enthält Bildung andere Normen, als positive Wissenschaft sie in Gesetzeswissen hergibt, nämlich Orientierungsnormen und keine technischen Normen. Wenn aber Wissenschaft in ihrer modernen Ausrichtung nur auf Verfügung abzielt und es nicht mehr als ihr Thema betrachtet zu bestimmen, zu welchem Zweck und zu welchem Ziel über etwas verfügt werden soll, dann löst sich von innen her der alte Zusammenhang von Wissenschaft und Bildung auf. Der wissenschaftlich Gebildete wird im Grunde zum Widerspruch - oder aber er verdankt seine Bildung (die Orientierungsnormen seines Handelns) gerade nicht seinem Metier.

Damit beginnt das Dilemma. Folgt man Habermas in seiner ebenso zügigen - wie teilweise großzügigen - Rekonstruktion neuzeitlicher Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte und identifiziert man sich mit der Diskrepanz zwischen Verfügungs- und Orientierungsnormen, so könnte - zumindest in einem bestimmten traditionellen Sinne Wissenschaft nicht mehr bilden, mehr noch: sie wäre, zum universalen Weltzugang erhoben, geradezu bildungsfeindlich. Habermas zieht diese Konsequenz nicht. Daß positive Wissenschaft nicht bilden könne, weil ihr Normhorizont nicht derjenige von Bildung ist, wird von ihm als Herausforderung angenommen, eine Reflexion auf den veränderten Status der Wissenschaft einzuleiten, die man global als

Wissenschafts- und Technologiekritik beschreiben kann. Im Genaueren handelt es sich um die Aufforderung an die Wissenschaften, ihre eigene praktische Relevanz als Thema nicht zu verlieren. Forschung und Lehre wird also eine doppelte Funktion vindiziert, nämlich (erstens) formales und empirisches Wissen zu gewinnen und zu vermitteln und (zweitens) es in den Lebenshorizont zurückzuübersetzen. Wenn man so will, plädiert Habermas für eine gesellschaftsdidaktische Aufgabe der Wissenschaft im Zeichen praktischer Vernunft. Wissenschaft soll sich zurückübersetzen. Solche Übersetzung hat aber nichts zu tun mit Elementarisierung oder gar Popularisierung (das würde die alte Normativität von Bildung und Wissenschaft unterstellen die nach Habermas nicht mehr unterstellt werden darf.) Es geht vielmehr darum, im politischen Diskurs wissenschaftliches Können und seine Folgen öffentlich zu verhandeln. "Übersetzung" ist demnach nicht nur ein Verständlichmachen, sondern ein Sich-Verständigen über Normen, die für die Ergebnisse technischer Wissenschaft und in deren Angesicht gelten sollen. Das entscheidende Bildungssubjekt (bezogen auf unsere Strukturformel: das begreifende Ich) ist für Habermas die in ihrer politischen Kompetenz rehabilitierte Öffentlichkeit. Sie soll auch die Legitimationsbasis jener Normen sein, die als "Bildungsnormen" geschichtlich objektiv entworfen werden müssen. Habermas' bekannte und nicht nur im positiven Sinne erfolgreiche Diskurs- und Konsenstheorie findet in seiner frühen Abhandlung ihren Ausdruck in dem Satz: "Erst wenn wir Normen d i e s e s Typs (Normen des sozialen Zusammenlebens - E.S.) weder durch naturwüchsige Traditionen noch durch äußerlich verhängte Sanktionen lernten, sondern einzig unter dem Zwang theoretisch erarbeiteter Einsicht und eines vernünftig erzielten Konsensus annehmen würden, wäre der Maxime einer Bildung durch Wissenschaft (unter industriegesellschaftlichen Bedingungen - E.S.) Genüge getan." (A.a.O. S. 103)

Habermas setzt also auf eine Selbstaufklärung der Öffentlichkeit (ein durchaus "aufklärerisches" Hoffnungsprinzip) und er setzt auf die Konsensfähigkeit einer von Zwängen befreiten Vernunft. Sie soll am Ende zwischen der Szylla des Dezisionismus und der Charybdis der Technokratie hindurchführen und sich als Emanzipation niederschlagen. Eine Protagonistenrolle wird dabei den Sozialwissenschaften

zugewiesen: in ihnen soll sich gleichsam der Expertenverstand der Natur- und Geisteswissenschaften versammeln und der Bildungsanspruch mit den Wissenschaften, aber nicht durch sie eingelöst werden. In ihnen vor allem sollte das Verfügungswissen (der technischen Wissenschaften) und das Orientierungswissen (der praktischen Geisteswissenschaften) paradigmatisch zusammengeführt und einer sich darüber aufklärenden und bestimmenden Öffentlichkeit dargeboten werden. Der Glaube an die Macht der Selbstreflexion und die eigenschöpferische Herstellbarkeit eines gesellschaftlichen Geltungskonsenses war und ist bei Habermas ungebrochen, und man fragt sich manchmal in der Tat, ob der geschulte Kenner der Aufklärung und ihrer Dialektik, der Habermas ist, nicht doch wieder einem Optimismus verfällt, der zu eben jener Tradition gehört, gegen die sich die Selbstreflexion zu wehren hat.

II

Bezieht man Habermas' Gedanken zur Identifikation des neuzeitlichen Bildungsproblems (abgelesen vor allem an der frühen Abhandlung) auf die dreidimensionale Strukturformel von Bildung, so ergibt sich folgendes Bild:

- Ausgangspunkt ist für Habermas offenbar das - gegenüber klassischen Bildungstheorien - veränderte Verhältnis von "Ergreifen" und "Begreifen" (Sachbildlichkeit der Welt und Selbstbildlichkeit des Menschen). Verändert ist dieses Verhältnis durch die Wendung der Wissenschaft zur kontrollierten Erfahrungswissenschaft unter dem Interesse an Verfügbarkeit, die, prinzipiell in der Arbeit angelegt, jetzt auch das Selbstverständnis wissenschaftlichen "Arbeitens" bestimmt. Die Welt - die Natur- und Sozialwelt - hat grundsätzlich den Charakter gegenständlicher Tatsachen, die, als Planungs- und Dispositionsmaterial beliebigen Zwecken unterstellt werden können. "Ergreifen" als wissenschaftlicher und technisch verwertbarer Zugriff dominiert über eine Erfahrung, die

Horkheimer ausspricht, wenn er vom Geschmack der Traube im Wein oder des Kornes im Brot spricht, oder auf die Goethe verwies, als er das Wort von der "zarten Empirie" prägte, die den Dingen ohne Gewaltsamkeit nachgeht. Moderne Erfahrungswissenschaft indes "macht" im präzisen Sinne des Wortes Erfahrungen, das heißt, sie stellt sie her unter Bedingungen ihres Interesses an verwertbaren Gesetzmäßigkeiten. Der Wandel von "zarter" Empirie zur Empirie als "Beforschen" ist für Habermas unumkehrbar. Daher ist auch der Rückweg zu einem versöhnten Natur- und Selbstverhältnis (wie er bei Horkheimer und Adorno noch durchschimmert) verbaut. Folglich kann sich auch die Gegenwart nicht am überholten klassischen Zusammenhang von wissenschaftlichem Denken und Bildung orientieren. In diesem Sinne bildet Wissenschaft nicht mehr.

- Auch im Element des "Begreifens" der menschlichen Selbstkenntnis wird technische Wissenschaft (und wissenschaftliche Technik) dominant, und zwar als gesteigerte Rationalisierung der sozialen Beziehungen unter dem Gesichtspunkt ihrer Steuerbarkeit. Auch hier gibt es eine ungeheuere Akkumulation von Verfügungswissen, von Gesetzmäßigkeiten als Verwendungsnormen. Das Selbstbegreifen ist im Grunde ein Selbst-Ergreifen und läßt dadurch spürbar werden, daß es unter vielen Machbarkeitsnormen an Orientierungsnormen fehlt. Inmitten einer qualitativ hochgetriebenen Ausbildung macht sich das Desiderat des Orientierungswissens bemerkbar, der Mangel an Normen, die ^{wie} die alten Bildungsvorstellungen - die positivistische Selbstverkümmerng des Menschen aufbrechen und überwinden könnten. Das soziale Zusammenleben schwankt gleichsam zwischen den Polen expertokratisch organisierter Funktionalität einerseits und ideologischer Willkür andererseits; es ist ohne Orientierung, ohne einen objektiven Willen. So jedoch muß es, nach Habermas, nicht sein, - wenn sich Wissenschaft dazu bereitfindet, ihren Sachgehalt ins öffentliche Bewußt zu übersetzen, und wenn es diesem gelingt, sich aus unbefragten Geltungstraditionen herauszuarbeiten. Das Be-

greifen im Selbstbild nach Maßstäben praktischer Vernunft hat also noch eine Chance, wenn es sich als politische Forderung an die Gesellschaft artikuliert. Damit wird - bei Habermas - das Bildungsproblem vorzüglich zu einem politischen, das Problem des Bildungssubjekts und seiner Maximen zu einem gemeinschaftlichen, das Problem des Bildungskanons zu einer Frage sprachlich erhandelter Konsense.

- Damit ist die Dimension des "Vorgreifens" (der Vorbildlichkeit) erreicht. Die Begriffsbildung des Bildungsbegriffs ist hier von Habermas als Vorgriff kollektiver Antizipation auf gelungenes (gesellschaftliches) Dasein gedacht. Rein formal bestimmt ist gelungenes Dasein jene kollektive Vermittlung von Vernunft und Freiheit die - den Möglichkeiten einer bestimmten historischen Entwicklungsstufe entsprechend - "überholte Zwänge" abbaut und sich auf ein politisches Reich der Freiheit zubewegt, das den Wert einer gesellschaftlichen Bildungsidee (übrigens seit der Aufklärung) besitzt. Vernunft und Freiheit sind bei Habermas offenbar nicht konsensbedürftig. Sie verstehen sich von selbst. Anders gesagt, Habermas ist überzeugt von der Selbstdurchsetzungskraft der Vernunft ebenso wie der Freiheit, wenn nur die Bedingungen so gestaltet sind, daß herrschaftsfreie Sprachspiele möglich werden. Fast überflüssig ist es, hier an das Konzept des "herrschaftsfreien Dialogs" zu erinnern, der als "ideale Sprechsituation" imstande sein soll, die historisch jeweils ermöglichten (und benötigten) Selbstvorbilder der Gesellschaft zu produzieren und verbindlich zu formulieren.

In der Dimension des Vorgreifens steht also bei Habermas der Konsens.

In sich ist Habermas' kritische Vermittlung der drei Bildungsdimensionen im Horizont erfahrungswissenschaftlich konstituierter Vermittlung von Arbeit, Ökonomie und Industriegesellschaft durchaus nicht ohne Überzeugungskraft. Sie ist vielfach sogar suggestiv. Aber man muß sich auch folgendes vor Augen halten: Habermas vergesellschaftet das Bildungsproblem im Namen einer Emanzipation der Totalen. Die politische Diskursgemeinschaft der Öffentlichkeit als Bildungssubjekt enthält in sich die Möglichkeit, unter Konsenspflicht und Konsensdruck (wer möchte schon der zur Allgemeinheit erhobenen Vernunft widerstehen - und wer kann es?) die Einzelheit des Einzelnen wegzudefinieren bzw. zur Unbedeutendheit zu deklarieren. Weil in Habermas' Öffentlichkeits- und Konsensbegriff das Individuum nur als politisches Subjekt und Konsensreferent vorkommt, muß man sich fragen - vorausgesetzt, man hält an der Unabwählbarkeit und Unauflösbarkeit des Selbstseins fest -, ob diese gesellschaftliche Bildungstheorie nicht insgeheim - und wohl auch gegen ihre Intention - im Konsenszwang fortsetzt, was sie auf der Ebene wissenschaftlicher Technik kritisiert. Was, so muß man erwägen, ist das jeweils "richtige Bewußtsein" und welches sind die jeweils "überholten Zwänge", die emanzipatorisch aufgelöst werden müßten? Ist der Konsens eo ipso frei von jedem Zwang, wenn er, wie bei Habermas, mit dem Anspruch des Objektiven ausgestattet wird? Letztlich versucht Habermas die Objektivität des Konsensus an der freigesetzten Sprachgemeinschaft und an den Idealen der Wahrheit, der Wahrhaftigkeit und der Richtigkeit festzumachen. Kann es aber überhaupt eine "herrschaftsfreie" Kommunikation strictu sensu geben, wenn man sich vor Augen hält, daß in jede sprachliche Kommunikation Auslegungen eingehen, die ihrerseits nie völlig vergegenständlicht werden können? Müßte man sich nicht erst von der Herrschaft der Sprache befreien, um dann, gleichsam bei Null beginnend, traditions- und in diesem Sinne herrschaftsfreie Bedeutungswelten erfinden zu können? Dann müßte es aber eine Sprache vor der Sprache geben - ein undenkbarer Gedanke.

Eine andere Frage mit der Intention eines Einwandes wäre diejenige, ob nicht die "Verfügung", die Habermas als universelle Kategorie wissenschaftlich-technischer Zivilisation kritisiert,

durch seine Konsens- und Öffentlichkeitstheorie als kollektive Selbstverfügung sich wieder einschleicht. Denn was anderes als "Selbstverfügung" im Medium konsensuell erhandelter Sozialnormen ist der Gedanke an die bestimmte Antizipation gelungenen Lebens? Hier wird, so muß es scheinen, der Trend zur Verfügung nicht gebrochen, sondern noch einmal überboten zugunsten eines "Terrors der Vernunft", wie einmal formuliert wurde. Ist es daher wirklich so abwegig, die Begriffsbildung des Bildungsbegriffs, gerade im Horizont universellen Verfügens, mit dem Gedanken eines Unverfügbaren zu konfrontieren?

6. Vorlesung

H. Schelsky: Bildung im Übergang zum "realen Weltbürgertum".

I

Schon in der hier gewählten Überschrift klingt es an: Für Schelsky ist die Neuformulierung des Bildungsbegriffs primär kein Gegenstand einer Kultur- oder Wissenschaftskritik, sondern Aufgabe seiner Orientierung am Entwicklungsgestus der "wissenschaftlichen Zivilisation", also an einer Programmatik, die (nach Schelskys an Freyer anknüpfenden Auffassung) den Streit zwischen "Fortschrittsglauben" und "Krisenbewußtsein" hinter sich läßt. "Zivilisation" ist in dieser Sicht - wie sie im Aufsatz über "Bildung in der technischen Zivilisation" zum Ausdruck kommt - nicht länger ein Schmä- und Schreckwort, sondern Index einer positiv zu verzeichnenden Tendenz weltweiter, erdumspannender Ausbreitung wissenschaftlicher Technik und einer ihr entsprechenden sozialen Revolution. Der Titel "Wissenschaftliche Zivilisation" meint einen gänzlich neuen Weltzugriff des Menschen, der sich eigengesetzlich und revolutionierend durchsetzt und auf den sich

das, was Humanismus und Idealismus als Idee der Bildung konzipierten, ausrichten kann und muß. Damit ist auch schon angezeigt: Wissenschaftliche Zivilisation überholt - für Schelsky - nicht das (traditionelle) Bildungsproblem, sondern setzt es neu und erweitert ins Recht, sofern seine Anwälte und Verfechter nur bereit sind, sich aus der geistesgeschichtlichen Bildungstradition zu befreien und sich der veränderten Aufgabe eines "realen" Weltbürger-tums (im Unterschied zu seinen idealistischen Vorläufern) zu stellen

In grob skizzierender Unterscheidung kann man einleitend sagen: gewinnen Horkheimer und Adorno ihr Bildungsproblem am kultivierenden Arbeitsbezug des Menschen zur Natur, und setzt Habermas (damit Schelskys Ausgangspunkt näher) am veränderten, Kritik provozierenden Stil der Erfahrungswissenschaften an (der das wissenschaftliche Problem emanzipatorischer Rückübersetzung von Wissenschaft in den öffentlich-politischen Diskurs stellt), so rehabilitiert Schelsky - in der Überzeugung, daß es auch eine Verbindung zwischen technischer Wissenschaft und Bildung gebe, ja geben müsse - das humanistische Bildungskonzept unter veränderten Bedingungen. Bildung ist nicht zivilisations- und wissenschaftskritisch, sondern notwendiges Pendant zur wissenschaftlich-technischen Zivilisation. Die Zukunft der Bildung ist nicht überholt und im Grunde auch nicht gefährdet. Das ist Schelskys Grundthese. Sie einzulösen, versichert er sich zunächst der klassischen Bedeutung von Bildung: er sieht sie - erstens - als "Weg der sittlichen und kulturellen Selbstformung des Menschen mit dem Ziel, eine zeitlose Idealität der Person zu verwirklichen" und - zweitens - als Bemühung, "die Existenzweise einer inneren Freiheit zu schaffen, die sich den bloßen Tätigkeitsanforderungen der Welt überlegen weiß." (A.a.O. S. 115) Bildung wäre eine Kultur der Selbstformung in überlegener (aber nicht verschmähender) Distanz zum Tätigkeitsgetriebe der Welt. Was Schelsky an diesem Bildungsideal hervorhebt, und das wird wichtig für seine weitere Argumentation, ist sein prinzipiell undogmatischer Charakter, das heißt seine Option für einen geistigen Pluralismus, der, mit dem Gedanken wissenschaftlicher Offenheit verbunden, sich gerade in einer "erdumfassenden und in sich hochkommunikativen wissenschaftlichen Zivilisation" als Allgemeines bewähren könnte. Wissenschaft, so sieht es Schelsky, setzt zu

ihrer Möglichkeit Offenheit voraus und schafft doch, in der Suche nach der Wahrheit, ein Gemeinsames, das verhindern könnte, daß sich die Menschheit im (ideologischen) Pluralismus atomisiert.

Sind nun Selbstbestimmung (die subjektive Seite) und undogmatische Wissenschaftlichkeit (die objektive Seite) die eigentlichen Grundlagen des Bildungsideals auch unter Bedingungen wissenschaftlicher Zivilisation, so muß Schelsky (gerade als Soziologe) nachweisen, daß diese Grundlagen unabhängig vom sozialen Kontext und unabhängig vom Wandel des Wissens und der Wissenschaft gelten und gerechtfertigt werden können. Selbstverständlich sieht Schelsky auch, daß die klassische gebildete Kultur sich in der Dualität von Volk und Gebildetem sozialständig formuliert, aber für ihn ist entscheidend (und das führt ihm teilweise zu einer anderen Taxierung der "Halbbildung"), daß sich der Gedanke der Bildung nicht notwendig mit einer Schichtendifferenzierung verkoppelt. Daher schätzt er auch die "Vermassung" der ehemaligen Repräsentativkultur unter Bedingungen technischer Kommunikation nicht nur negativ als "Nivellierung" ein, sondern auch positiv als Verallgemeinerung von Bildung ("zweifellos" diagnostiziert er einen "gehobenen Bildungs- und Wissensstand breiter Bevölkerungskreise in den Industriegesellschaften" - a.a.O. S. 120). Im übrigen, und das wäre ein zweites Argument für die Ablösbarkeit des traditionellen Bildungsideals aus dem sozialhistorischen Kontext, ist für Schelsky der Typus des "gebildeten Gelehrten" eine Art zeitübergreifende Lebensform: diejenige des Asketen (des Nachfolgers der Mönche) in einer bestimmten gesellschaftlichen Distanz. In ausdrücklicher und durchaus kollegialer Auseinandersetzung mit Fr.H. Tenbruck widerspricht Schelsky schließlich der These, das Bildungsideal sei den hochindustrialisierten Gesellschaften dysfunktional, seine historische Stunde sei mithin vorüber. Er setzt dagegen: es seien - weltweit gedacht - keineswegs alle sozialen Horizonte ausgemessen und funktional vorprogrammiert, es gebe "Riesenräume" auf der Erde, die auf den phantasiereichen Einsatz des wissenschaftlichen Experten warteten. Die Zeichen stünden gut für die Einlösung eines realen Weltbürgertums, das jenes Weltbürgertum verwirklichen könnte, von denen die Humanisten gleichsam nur zu träumen vermochten.

Damit kommt man aber zu der zentralen Frage, ob der Strukturwandel der Wissenschaften nicht doch das Weltbürgertum verhindere, auf das sich vergangene Hoffnungen richteten. Um es vorwegzunehmen: Auch hier ist Schelsky durchaus optimistisch. Auch die Hinwendung der Wissenschaften zur Empirie, ihre Ablösung von der "reinen Wissenschaft", ihr Selbstverständnis als "Forschung", ihre Spezialisierung, Verbetrieblichung und Apparatisierung sind ihm kein Grund zur bildungstheoretischen Resignation. Gerade die Tatsache, daß Wissenschaft zur Substanz des praktischen Lebens geworden sei, so meint Schelsky, erzeuge nachhaltig das Bildungsproblem. Denn sie provoziere den Gedanken notwendiger persönlicher Souveränität gegenüber dieser Materialisierung von Wissenschaft als Praxis. Das aber nicht nur im Sinne einer psychologischen Reaktion auf Unbehaglichkeiten. Vielmehr sieht Schelsky, obwohl das nicht leicht auszumachen ist, in der Entwicklung der Wissenschaften selbst die Kraft und die Möglichkeit ihrer bildungstheoretischen Überformung und Durchdringung. Wie ist das zu verstehen? Offenbar so, daß Wissenschaft zwar einerseits die Ordnung und Funktionalität der technischen Zivilisation festlegt, daß sie aber auch andererseits - da sie selbst offener Prozeß ist - immer wieder ihre eigenen Grenzen aufreißt und überschreitet. Es wäre also der Bewegungskarakter der Wissenschaft als Forschung, der wissenschaftsimmanent wie wissenschaftsübergreifend den Verfestigungen der technischen Zivilisation entgegentritt und der den Menschen vor Möglichkeiten stellt, die ihm sittliche, personale - also keine wissenschaftlich abdeckbaren - Entscheidungen abzwängen. Bildung soll sich über "die Zwänge der Wissenschaft" erheben. Dazu aber, so meint Schelsky, biete sie selbst Handhaben, indem sie auf ihre Weise an die geistige Offenheit erinnert, die in der Freiheit der Person begründet ist. Erst vor dem Hintergrund dieses Zusammenhangs von Wissenschaft und Freiheit läßt sich Schelskys Satz richtig lesen: "Bildung der Person liegt heute in der geistigen Überwindung von Wissenschaft." (A.a.O. S. 126) "Überwindung der Wissenschaft", das soll nicht heißen: ihre Aufhebung oder gar ihre Zerstörung, sondern ihre Realisierung als universelles Lebensmedium, das gleichermaßen zur Sittlichkeit freisetzt wie es diese - im Aufweis ihrer eigenen Grenzen - fordert. Die so verstandene Überwindung von Wissenschaft geht für Schelsky offenbar zusammen mit der

Einlösung eines demokratischen Weltbürgertums.

Bildung wäre also sittliche und personale Souveränität gegenüber der Wissenschaft, die nur im Durchgang durch sie gewonnen werden kann. Auf diese Grundformel läßt sich Schelskys Gedankengang bringen.

II

Spiegelt und strukturiert man nun H. Schelskys Gedanken zur Bestimmung des "rehabilitierten" Bildungsbegriffs im Horizont der dreidimensionalen Struktur- und damit Beziehungsformel, so zeichnet sich folgendes Bild:

- Wie Habermas (und mit ihm Horkheimer und Adorno) sieht auch Schelsky die entscheidende geschichtliche Wandlung, die zur Reformulierung von Bildung herausfordert in der Dimension des "Ergreifens" von Welt und Wirklichkeit durch das neuzeitliche Menschentum. Auch für ihn ist der neue Zusammenhang von Wissenschaft und Technik (die technisch armierte Wissenschaft und die wissenschaftlich ausgerüstete Technik) das neue Medium, in dem sich die bildungstheoretische Selbstverständigung zu vollziehen hat. Bildung ist ein Problem - und eine Chance - der "technischen Zivilisation". Anders jedoch als für die Theoretiker der "kritischen Theorie" ist für Schelsky die radikale Änderung im technisch arbeitenden Weltzugriff im Grunde kein Anlaß, an der Möglichkeit einer Bildung durch (technische) Wissenschaft zu zweifeln.

Technische Zivilisation steht für eine neue menschheitliche (und durchaus humane) Chance des erweiterten und entlasteten Selbstzugriffs und ist kein Klagetitel vor dem Gerichtshof einer untergehenden Kultur. Eine negative Dialektik des Fortschritts (und der Aufklärung) ist für Schelsky mit der Heraufkunft technischer Zivilisation nicht gegeben, die Alternative von "Fortschrittsglaube" und "Kulturpessimismus" ist

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

falsch - oder nur dann vorhanden, wenn man die Zeichen der neuen, der technischen Kulturform an ein restauratives Bewußtsein bindet. Der neuzeitliche Weltzugriff eröffnet ein neues Selbstbild, dasjenige des versierten Fachmanns und Experten, dessen pragmatisch wertvolle Kenntnisse vor allem kontrollierte Souveränität gegenüber alten und neuen Menschheitsproblemen erlauben. Wissenschaftliche Technik ist für Schelsky die neue Welt- und Lebensformel, der wissenschaftliche Techniker der zukünftige reale Lebensbürger, in dem die idealen Hoffnungen seiner idealistischen Vorgänger konkret werden. Insofern ist auch die Industriegesellschaft auf dem Wege zur Weltgesellschaft, wenn man so will: über alle - noch - bestehenden ideologischen Unterschiede hinweg. Im "Fachmann" gewinnt die neue Welt- und Selbstbeherrschung eine im Vergleich zur Vergangenheit höhere Stufe. Allerdings, und das führt in die Dimension des "Begreifens" und des Selbstbildes, jener Experte, der die "strukturtragende Figur" der technischen Zivilisation sein soll, ist für Schelsky nicht identisch mit dem bornierten Fachmann, dessen Dasein und Vorkommen sich in seinen objektiven Qualifikationen erschöpft. Vom strukturtragenden Experten wird vielmehr Bildung erwartet.

In der Dimension des "Begreifens" soll sich also der gebildete Experte konstituieren. Das heißt, das Begreifen ist ein gedoppeltes. Es ist einmal ein Selbstergreifen (also Qualifizierung durch gekonnte Selbstzugriffe) und es ist ein Selbstbegreifen, das sich gleichsam durch die objektiven Zugriffe hindurch an das erinnert, was durch sie nicht erreicht wird: an die sittliche Personalität. Nach Schelsky kommen also zwei Momente im Begreifen ins Spiel: das Moment der Identifizierung mit der wissenschaftlich-technischen Zivilisation und das Moment der Distanzierung von ihr im Namen personaler und sittlicher Souveränität. Fachmann ist der Einzelne, sofern er sich mit der technisch verfügbaren Welt identifiziert; gebildet ist er; sofern er in dieser Identifizierung nicht aufgeht. In dieser Doppelstruktur gebildeten Begreifens liegen Probleme, die Einwände provozieren. Vor allem stellt sich die Frage, ob nicht ein Widerspruch zwischen der Identifikationsforderung einerseits und

der Forderung nach sittlich-souveräner, personaler Distanz andererseits liegt, der eine Gleichzeitigkeit gerade unter industriegesellschaftlichen Bedingungen nicht erlaubt. Schelsky sieht hier - prinzipiell - keinen Widerspruch. Denn in seiner Sichtweise führt die innere Dynamik des wissenschaftlich-technischen Weltzugriffs immer auch in Grenzsituationen der Entscheidung (und des noch Unentschiedenen), die den Menschen zwangsläufig in eine unabwählbare Verantwortung ziehen. Wissenschaft und Technik, so meint Schelsky, machen frei. - Frei auch zu der Einsicht, daß mit ihnen nicht alles zu regeln und zu bewältigen ist. Oder anders: in den Bewegungsmomenten von moderner Wissenschaft und Technik selbst liegt die Unmöglichkeit ihrer lebensweltlichen Zementierung; in der Verpflichtung auf Wahrheit enthält Wissenschaft selbst das Moment der Korrektur gegen Versuche, ihrer eigenen Dogmatisierung in Ideologien. Das ist, selbstverständlich, Gedankengut der Aufklärung und des Humanismus. Auch in dieser Hinsicht wäre also, in Schelskys Einschätzung, der gebildete Fachmann ein legitimer Nachfahr des Mönchs und des humanistischen Gelehrten. In dieser Entwicklungslinie gibt es offenbar keinen Bruch, denn in der geforderten Distanz hielte sich das asketische Moment durch, in der notwendigen Identifikation das Moment tätiger Praxis.

- Idealiter vereinigen sich Identifikation und Distanz in der Gestalt des "realen Weltbürgers". Dieser ist insofern noch zukünftig (also im temporalen Sinne ein Vorbild und Vorbild), als die technische Zivilisation zwar im Anbruch ist, sich aber noch nicht überall durchgesetzt hat. Ist die neue Lebensform aber erst einmal global verwirklicht (eine historische Notwendigkeit, an der Schelsky nicht zweifelt), dann wäre der Weltbürger nicht länger ein emphatischer Begriff, sondern praktische und universale Präsenz des gebildeten Fachmanns, der über Wissenschaft und Technik verfügt und beidem nicht erliegt. Auch hier meldet sich (aus historischer Erfahrung, die um zwanzig Jahre fortgeschritten ist) Skepsis. Der Vorgriff auf den Weltbürger, der nicht mehr den Status eines wirklichkeitsfremden Ideals haben soll,

war für Schelsky - 1962 - eine durchaus reale Utopie. "Real" konnte sie nur deshalb sein, weil Schelsky von der Selbstdurchsetzungskraft wissenschaftlicher Zivilisation im Weltmaßstab überzeugt war. Die Gewalt dieses objektiven technischen Geistes unserer Zeit drängte in seinen Augen auf ihre unwiderstehbare Erfüllung. Das bedeutet: Schelsky lehnt zwar *expressis verbis* die Alternative "Kulturpessimismus oder Fortschrittsglaube" ab, aber, so ist zumindest rückblickend zu fragen, sympathisierte er nicht doch, wenn schon nicht mit dem Fortschrittsglauben, so doch mit einem Fortschrittsvertrauen, das auch auf die sich immer wieder einstellende Balance zwischen sittlich-personaler Individualität und wissenschaftlich-technischem Können (Qualifikation) setzte? Es sind Möglichkeit und Selbstverständlichkeit gerade dieser Balance (in der Wissenschaft und Humanismus zusammengebunden werden), die sich immer problematischer darstellen (Man denke nur, wenn man um "Belege" verlegen ist, an die Nachhaltigkeit, mit der in den letzten zehn Jahren in den Wissenschaften das Identitätsthema sich durchsetzte. Das wäre zumindest ein Symptom, das Schelskys Hoffnung auf die zwanglose Heraufkunft und Einlösung realen Weltbürgertums konterkariert. Andere, aus unmittelbarer Erfahrung, lassen sich leicht hinzufügen.) Jedenfalls, der gebildete Fachmann und der fachmännisch Gebildete, antizipiert im Ideal des realen Weltbürgers, erscheinen - als prinzipiell durchaus schätzenswerte Bildungs-ideale - heute weiter entfernt zu sein, als es Schelskys Fortschrittsvertrauen am Beginn der sechziger Jahre zum Ausdruck brachte. Das führt schließlich zu skeptischer Erwägung seiner Grundthese einer zwar verwandelten, aber letztlich bruchlosen Vereinbarkeit von humanistischem Bildungsideal (in vergrößender Verallgemeinerung gedacht) und wissenschaftlich-technischer Zivilisation. Man hat bei Schelsky den Eindruck, als ob das, was einen bildungstheoretischen Denker wie Wilhelm von Humboldt noch zu einer Theorie der Bildung provozierte, nämlich die Differenz von Bildung und Ausbildung, bei Schelsky durch einen Bindestrich vermittelt und auf dem Wege einer Doppelforderung an den Einzelnen (sich als gebildeter Fachmann

auszubalancieren) erledigt wird und zwar im Namen eines naturwüchsigen Fortgangs der technischen Zivilisation, in der - diesmal pragmatisch - Hegels objektiver Geist umgeht. Und schließlich ein Letztes: Was ist für Schelsky der sittliche Normgehalt der Personalität? Im Umkreis seiner Abhandlung läßt sich vermuten, daß er auch hier (wie es sein Recht ist) auf das idealistische Konzept sittlicher Mündigkeit zurückgreift. Unterstellt aber, diese sittliche Mündigkeit werde mit sachhaltiger Urteilsfähigkeit notwendig in Verbindung gebracht, wie steht es dann um die sittliche Mündigkeit in einer Welt, die von einer persönlich nicht mehr einholbaren Differenzierung des Fachwissens geprägt ist? Wäre der gebildete Fachmann vielleicht die sittlich laienhafte Person? Die Allgemeinheit der Sittlichkeit (die Habermas mit guten Gründen, allerdings nicht mit ohne weiteres teilbaren Lösungen zum Konsensproblem erhebt) scheint sich für Schelsky von selbst zu verstehen.

Wir stellen zusammenfassend fest: Schelskys Urvertrauen in die bildungsmäßige Beherrschbarkeit der wissenschaftlich-technischen Weltzivilisation auf der Ebene personaler und sittlicher Souveränität ist nicht (mehr) leicht zu gewinnen. Zumindest hat sich das Problem der Bildung **d u r c h** Wissenschaft **h i n d u r c h** auf persönlicher wie auf öffentlicher Ebene verschärft. Der gebildete Fachmann mag immer noch ein erstrebenswertes Ideal, vielleicht sogar tatsächlich die pragmatische Verwirklichung idealistischen Weltbürgertums sein. Jedoch, die **s a c h l i c h e** und **s i t t l i c h e** Souveränität, die ihn auszeichnen und die er an der Offenheit von Wissenschaft und technischem Können üben und stärken sollte, ist von mehreren Seiten bedroht. Von der Seite individueller Kapazität ebenso wie von der Seite fortschreitender Politisierung und Kommerzialisierung von Wissenschaft und Technik. Denn die Pragmatisierung der Wissenschaft zum Lebensinstrument (auf das man in der Tat nicht mehr verzichten kann, ohne Selbstmord zu begehen) rückt sie auch nachdrücklich in den Bereich der Ökonomie (moderne Forschung

ist teuer) sowie in den Bereich der politischen Disposition (moderne Wissenschaft ist unter anderem auch Waffe). In dieser Lage gewinnt die Forderung nach Freiheit auch gegenüber der faktischen Betriebsform von Wissenschaft und ihrer Rahmenbedingungen für den Wissenschaftler noch einmal ein erhebliches Maß an Brisanz. - Darüber hinaus (und nicht ohne Rückbezug) könnte sich auf bildungstheoretischer Ebene das Problem stellen, auf eine neue Allgemeinbildung hin zu denken, die sich nicht erst (wie bei Schelsky) durch die Wissenschaften hindurch formuliert, sondern deren Elemente ihr in Gemeinsamkeiten endlichen Menschentums vorauslägen.

7. Vorlesung

E. Fink: Das Ende personaler Bildung im Prozeß gesellschaftlicher Freiheit.

Man kann sich kaum einen größeren positionalen Gegensatz vorstellen als denjenigen zwischen E. Finks Theorie der technischen Bildung und H. Schelskys Option für den "gebildeten Fachmann", in dem sich das planetarische Weltbürgertum verwirklichen soll. Die Radikalität, mit der Fink die Technik als Anbruch eines neuen Seinsverständnisses interpretiert, das durch keine traditionellen Denk- und Bildungskategorien mehr einholbar und darstellbar ist, übertrifft mit ihren Konsequenzen sowohl Horkheimers und Adornos dialektische Rehabilitierung des Bildungsbegriffs wie auch Schelskys Versuch, die historischen Widersprüche von klassischer Bildung und wissenschaftlich-technischer Zivilisation in eine aussichtsreiche Balance zu bringen. Gewisse, allerdings mehr äußerliche Übereinstimmungen gibt es eher schon zwischen Habermas' politisch gebildeter Öffentlichkeit als dem neuzeitlichen Bildungssubjekt, in dem die Einzelnen nur noch als Prüfsubjekte und Konsensreferenten erscheinen, und Finks Vorblick auf eine freie Gesellschaft, in der der objektive Geist eines neuen Zeitalters als "Kollektiv" manifest wird. Doch sind diese Übereinstimmungen in der Tat nur oberflächlich - wie auch jene

zwischen Habermas' herrschaftsfreiem Dialog und der "Beratungsgemeinschaft" Finks. - Worin aber liegt diese Radikalität einer "Bildungstheorie der technischen Bildung" im Unterschied zu anderen zeitgenössischen Autoren und Denkern? Mit einem Wort: Sie liegt zunächst darin, daß Fink jegliche positive Anknüpfung an die traditionelle Bildungsthematik - geschehe sie nun als deren Wiederherstellung unter veränderten Umständen (Schelsky) oder als deren dialektisch-kritische Neugewinnung (Horkheimer, Adorno) oder als ihre Erinnerung im neu zu formulierenden emanzipatorischen Wissenschaftsverständnis (Habermas) - ablehnt. Er lehnt sie ab unter Führung der These, daß jede derartige Anknüpfung sich in den Schatten unzulänglich gewordener Kategorien stelle, die das weltentbergende Wesen der Technik nicht mehr zu fassen vermögen. Das heißt, in Finks Blickbahn ist der Übergang zur Industriegesellschaft modernen Zuschnitts keine vorübergehende Krise oder eine sich schließlich in neuen sozialen Arrangements besänftigende Revolution, sondern ein grundstürzender Wandel, der uns eigentlich sprach- und begriffslos macht - und um so mehr die Tendenz befördert, sich auch im Umbau scheinbar noch verlässlicher Kategorien zu versichern. Wie aber kommt Fink zu dieser These, die auch impliziert, die Hoffnung auf persönliche Bildung durch Wissenschaft sei preiszugeben?

Die These vom grundstürzenden Wandel menschlichen Selbstverständnisses durch den Übergang zur technischen Industriegesellschaft ist das Ergebnis einer seinsgeschichtlichen Erinnerung, die auf elementare Weisen menschlicher Selbst- und Sinnverständigung zurückgreift, sie idealtypisch exponiert und in eine - ebenfalls "idealtypische" - Folge bringt. Finks seinsgeschichtlicher Ausgangspunkt ist die mythische Sinnerfahrung des Daseins in archaischen Kulturen. Der Akzent liegt hier auf **Sinn e r f a h r u n g**. Denn die mythisch-magische Daseins- und Weltauslegung ist oder begreift sich zumindestens nicht als geistige Tat des Menschen, sondern sieht Sinn einerseits geoffenbart und andererseits bewahrt im Kult der Götter, in der hierarchischen Priesterweisheit, die als Lebenslehre theokratische Formen der Vergemeinschaftung ordnet und durchstimmt. Nach der Seite der Erziehung wird der

mythische Sinn als "Lebenslehre" formuliert und tradiert, immer in der Überzeugung einer überirdischen Herkunft solcher Lebenslehren und ihr entsprechender Gesittung. Ist nun der Mythos, kraft der Unerreichbarkeit seiner Quellen, ständig und beständig, so tritt mit dem Gedanken der Bildung ein Moment der Bewegung auf - im Grunde ein Moment menschlich ergriffener Zeit -, das sich schließlich gegen die Beharrlichkeit des Mythos wendet und ihn als "Fremdbestimmung" attackiert. In gewisser Weise setzt Bildung zu ihrer Heraufkunft und zu ihrem Verständnis den Mythos voraus, und sie müßte mit seinem Absterben selbst vergehen. In solcher abhängigen Gegenwendung gegen den Mythos, das muß man beachten, wird Bildung nicht nur zu einer Neuanreicherung des Bewußtseins aus vorzüglich menschlichen Quellen, sondern sie ist Index einer neuen Sinnform, eines mit dem Mythos konkurrierenden Seins- und Sinnentwurfs. Bildung ist insofern ein elementarer Bruch in der mythischen Erfahrung des Kosmos, sie ist Übergang in den anthropozentrischen Aufstand, in das, was Fink die "Selbst-Interpretation humaner Existenz" (a.a.O. S. 43) nennt. Es ist nun einsichtig, daß dadurch auch die Geltungsbestände der Lebenslehren erschüttert und zur Ausweisung vor menschlicher Vernunft und ihr möglicher Wahrheit gezwungen werden. Es sind aber nicht nur die mythischen Geltungsbestände, die kritisch und kritisierbar werden. Vielmehr, indem Bildung als endlich-menschliche Weltauslegung ihre eigenen (historischen) Traditionen schafft (zum Beispiel in der ständischen Gliederung von Arbeit und Herrschaft), unterliegen auch diese, jetzt apriori, der grundsätzlichen Auflösbarkeit. Einerseits, so könnte man sagen, wendet sich der Seinsentwurf der Bildung gegen den mythischen Weltentwurf, andererseits muß er aber in sich Traditionsäquivalente (als arbeitsmäßige und politische Ordnungsbilde) schaffen, die auch unter postmythischen Bedingungen Zusammenleben ermöglichen. Damit importiert Bildung den Bruch mit dem Mythos in ihrem eigenen Bereich. Sie muß sich mit sich selbst, mit ihren eigenen Gerinnungen und Lebensformen auseinandersetzen, ihr Bewegungsmoment gegen sich selbst durchhalten.

Damit jedoch verschärft sich das Drama der Bildung. Inwiefern? Insofern, als die menschlichen Potentiale, die der Sinnentwurf der Bildung freisetzt, am Ende weder in der Vollendungsgestalt

einer Individualität noch einer Gesellschaft (vom Typus der geschlossenen Gesellschaft) zur Ruhe kommen, sondern deren Grenzen sprengen. Vollendete Individuen und geschlossene Gesellschaften müßten in der Radikalisierung der Bildungsbewegung als mythologische Restbestände, zumindest als deren geschichtlich-funktionale Äquivalente erscheinen. Und nichts anderes als das charakterisiert für Fink den neuen Seinsentwurf radikaler Freiheit. Konkret läßt er sich für ihn ablesen in der Auflösung der äußeren (ständischen) wie der inneren (personalen) Ordnung und ihres repräsentativen Zusammenhanges. Ein zentraler Satz lautet: "Bildung kann nicht mehr ins Perfekt gesetzt werden." (A.a.O. S. 49) Es ist aber nicht nur Bildung, die nicht mehr ins Perfekt gesetzt werden kann, sondern mit ihr die individuelle und gemeinschaftliche Verfassung des Menschen.

Drei Seinsentwürfe (oder drei sich ablösende Formen des Seinsverständnisses) lassen sich in Finks Rekonstruktion der (abendländischen) Seinsgeschichte voneinander abheben: der Seinsentwurf des fremdbestimmenden Mythos, der gegenwärtige Seinsentwurf der metaphysisch orientierten Bildung und schließlich der Seinsentwurf der ^{nach-}metaphysisch radikalisierten Freiheit, in dem gleichsam auch die metaphysisch-bildungstheoretischen Stützen menschlichen Welt- und Selbstverständnisses noch wegbrechen. In dieser Trias der Entwürfe wäre das klassische bildungstheoretische Selbstverständnis eine Art "Zwischenspiel" im endgültigen Übergang vom fremdbestimmenden Mythos zur selbstbestimmenden Freiheit. Der gesamte Prozeß ist in Finks Sicht kein Vorgang selbstgenügsamer Problemgeschichte oberhalb menschlicher Aktualitäten, sondern durchaus praktisches Ereignis mit erheblichen Konsequenzen. Denn im Kern dieser ontologischen Dreiphasenlehre und als ihr Motor ist die arbeitshafte und politische Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und der Welt am Werke, noch genauer gesagt: der fortschreitende technische Zugriff des Menschen auf die Dinge und sich selbst. Die Technik ist also eine sich durchhaltende Motorik der Seinsgeschichte - von der mythisch-mantischen und animistischen Technik über die bearbeitende Technik bis hin zur Technik der Apparate und Automaten einer immer abstrakter und dynamischer werdenden Lebenswelt. Für Fink ist dabei von entscheidender Be-

deutung, daß die Strukturänderungen im technischen Zugriff auf der Ebene politischer Herrschaftsordnung sich voll durchzeichnen. Das ist besonders wichtig für den Übergang vom metaphysischen zum postmetaphysischen Selbstverständnis. Politisch stellt sich diese als Aufhebung der normativen Differenz zwischen Arbeitenden und Herrschenden dar. Das wird (an anderer Stelle) im Hinblick auf Platon erläutert. Die Einrichtung des platonischen Staates in der POLITEIA organisiert politische Herrschaft aus dem Bezug zur höchsten Idee des Seins, zur IDEA TOU AGATHOU. Herrscher sollen diejenigen sein, die dieser Idee am nächsten stehen (die "Philosophenherrscher"). Sie sind es, die kraft überlegenen Wissens die Arbeits- und Wehrtechniken in der POLIS ordnen und anordnen. Die Kenntnis der prä-existenten Ideen macht den Herrschertypus der platonischen POLIS zum durch die THEORIA legitimierten Souverän. Als derjenige, der mit dem zuverlässigsten Wissen ausgestattet ist, der die Ideen der Produkte v o r ihrer Herstellung, die Verfassung des gerechten Staates v o r seiner Verwirklichung kennt, kann der Philosophenherrscher Anweisung geben, was zu tun und wie (politisch) zu verfahren sei. Er ist gleichsam im geistigen Besitz aller denkbaren menschlichen Produkte, bevor diese tatsächlich produziert werden. Daher gibt es nichts, was außerhalb seiner (theoretischen) Kompetenz läge. Damit ist die Suprematie des Herrschers über die Ordnung der Arbeitswelt metaphysisch - durch Kenntnis des Seienden in seinen Rangordnungen - gesichert. - Ganz anders aber liegen die Verhältnisse, wenn die Kenntnis prä-existenter Ideen, die statische Möglichkeitsordnung der Welt zusammenbricht und der produzierende Mensch (der "Arbeiter") sich auch der Ideen bemächtigt, denen er in seinen Produkten Gestalt gibt. Dann fällt die Begründung politisch-herrschaftlicher Überlegenheit aus der Kenntnis idealer Vorzeichnungen fort, der Herrscher gerät in die Abhängigkeit der von ihm beherrschten Produzenten und wird gezwungen, sein eigenes Tun als Arbeit, als Technik zu verstehen, die nicht nur um die Verwirklichung von Möglichkeiten kämpft, sondern um deren Erfindung und Durchsetzung. Herrschaft, die arbeitet, und Arbeit, die herrscht - auf diese Wirklichkeitsformel gebracht enthüllt sich für Fink das neuzeitliche Seinsverständnis mit der vergleichsweise negativen Folge einer Destabilisierung sowohl der Arbeitsordnung, wie auch der politischen Ordnung,

wie auch der Ordnung ihres Zusammenhangs. Die ontologische Formel für die destabilisierte Wirklichkeitserfahrung lautet: Das Seinsverständnis artikuliert sich nicht mehr als Verhältnis zum S e i n, sondern als solches zum N i c h t s. Das Verhältnis zum Nichts aber ist nicht zu begreifen als Bürgerschreck des Nihilismus, sondern als seinsgeschichtliche (und seinsgeschickliche) Entbindung der Freiheit zum Entwurf ihrer eigenen Möglichkeiten in der begriffenen und ergriffenen Z e i t.

Man begreift die Grundlage der bildungstheoretischen Skepsis und der tastenden Vorgriffe auf eine angemessene Bildungstheorie des "technischen Zeitalters" bei Fink nur dann zureichend, wenn man sich gegenwärtig hält, daß in seiner Rekonstruktion der Geschichte als Seinsgeschichte (Geschichte des Seinsverständnisses) Freiheit und Zeit gewissermaßen als "ontologisches Schicksal" am Werke sind. Freiheit und Zeit lösen sich als Geschick im Menschen ein. Daher können sie auch nicht als Eigenschaften angesetzt werden, sondern sind als fundamentale Weltbezüge zu sehen, deren Wirkungsgeschichte durch den Menschen nicht ausgesetzt werden kann. Der ontologische Status von Freiheit (als Ermöglichung von Möglichkeiten in nach-metaphysischer Epoche) und von Zeit (als Verendlichkeit aller menschlichen Gedanken und Werke, auch der metaphysischen) läßt es sinnlos erscheinen, sich gegen Freiheit und Zeit zu richten. Das gilt dann aber auch für die Technik und für die Wissenschaften, mit denen sie sich bewaffnet. Wenn Technik der Grundzug modernen Seinsverständnisses ist, und zwar unabweisbar, und wenn dieses Seinsverständnis mehr ist als eine (zufällige) historische Erscheinung, dann wären alle Bemühungen um ihre Aufhebung so ahnungslos wie der Versuch, sie persönlich und bildungsmäßig (aber auch gesellschaftlich) unter Kontrolle souveräner Willensgestalten zu bringen. Denn das würde voraussetzen, daß es gelänge, die Ermöglichung der Möglichkeiten definitiv zu antizipieren, das heißt, die Unendlichkeit von Welt und Geschichte im Sinne einer restaurierten Metaphysik (von Seiendem und Seinsregionen) aufzufangen. Es wäre der Versuch, mit einer metaphysischen Technik der Technik zu entkommen; es wäre eine Selbsttäuschung - oder die unfreiwillige Bestätigung, daß unser Seinsverständnis technisch ist, ja, daß es schon, wenn auch

verhüllt, die Metaphysik war.

Die wechselseitige Durchdringung von Arbeit und Herrschaft im nachmetaphysischen Seinsentwurf, angetrieben durch die Verwissenschaftlichung der Technik und die Technisierung der Wissenschaften, tangiert auch für Fink entschieden die Frage nach Möglichkeit und Form einer Bildungstheorie, die der neuen seinsgeschichtlichen Situation entsprechen könnte. Und die Perspektiven, die Fink in diesem Zusammenhang eröffnet, strapazieren in der Tat das eingespielte Kategoriensystem, an dem wir bis heute die Bildungsthematik orientieren. Dabei richtet sich Finks Skepsis vor allem gegen die Überzeugung (wie man sie bei Horkheimer, Adorno, Schelsky noch beobachten kann), Bildung sei Aufgabe und Problem der *P e r s o n*, sei wesenhaft personalistisch. Wenn man den Gedanken personaler Bildung mit der Repräsentierbarkeit der Lebenswelt im Einzelnen verbindet, wenn Bildung die exemplarische Widerspiegelung der Sinnbezüge einer Zeit im Individuum, einer Epoche in einer Biographie sein soll, dann hat sich für Fink diese Möglichkeit mit den komplexen und komplizierten Lebensstrukturen des Zeitalters technischer Forschung endgültig zerschlagen. Mit nüchterner Genauigkeit stellt er fest: kein Mensch könne "Wissenschaft im ganzen" (aus subjektiven und objektiven Gründen) mehr besitzen; wir wüßten zu viel, um dieses Ganze als Einzelne noch bergen zu können; der quantitativ und qualitativ beschleunigte Forschungsprozeß zwingt uns dazu, das Vergessen höher zu schätzen als das Behalten, und so könne es - in der Konsequenz - zu jener Balance zwischen Erinnerung und Entwurf (zwischen Tradition und Neuschöpfung) nicht mehr kommen, die einmal das entscheidende Merkmal gebildeter Personen gewesen sei. (Vergleiche a.a.O. S. 49) Mit einem Wort: der Seinsentwurf wissenschaftlicher Technik sprengt endgültig das monadische Ich, auf das sich die Metaphysik der Bildung, deutlich seit Leibniz und Descartes, stützte.

Wenn aber, so fragt man sich (vielleicht betroffen) nicht mehr das monadische Ich (das die ganze Welt in sich birgt) Subjekt der Bildung sein soll, was könnte dann an seine Stelle treten? Diese Frage erwägend, kommt Fink zu einem Begriff, dessen hohe

ideologische Aufladung seinem rechten Verständnis (im Sinne Finks) im Wege steht. Denn er nennt das "K o l l e k t i v". Dieses Kollektiv hat nichts zu tun mit einem (marxistisch gefaßten) Klassensubjekt, nichts mit einer militanten ideologischen Sekte, die objektiv richtiges Bewußtsein über den Sinn von Geschichte verbreiten will - es ist überhaupt kein programmatischer Begriff, sondern eher eine umschreibende Kategorie, die zunächst an Betriebsformen wissenschaftlicher Forschung (dem "Team", der "Bruderschaft der Wissenschaftler") gewonnen und dann als Vordeutung auf weitere Formen "dynamisch bewegter und überindividueller Lebensverbände" (a.a.O. S. 54) mehr angezeigt als ausgewiesen wird. "Kollektiv" als zeitgemäßes und künftiges Subjekt der Bildung meint also bei Fink ein Grenz- und Übergangsphänomen, von dem man zwar sagen kann, was es nicht ist (nämlich das monadische, die Welt repräsentierende Ich), von dem man aber nicht zugleich sagen kann, was es "definitiv" sei. Gewiß ist nur, daß es einen neuen Verbundstypus von Leben anzeigt, für den die klassische Bildungstheorie weder Anschauung noch Begriff bereitstellt. Das Wort Kollektiv eröffnet also mehr die Diskrepanz zwischen einem personal gerichteten Bildungssubjekt und einer neuen kollektiven Subjektivität, die sich für Fink paradigmatisch (aber nicht alles umfassend) am Forscherteam ablesen läßt. Zutreffend kann man daher sagen: der Gedanke der Bildung hat sein neues Subjekt noch nicht identifiziert - und er kann es erst identifizieren, wenn er sich nicht von seinen angestammten Kategorien leiten läßt und das neue Seinsverständnis forschender Freiheit gegen seine eigene Tradition ratifiziert.

Das Bildungssubjekt als kollektive Lebensform, vielleicht besser: als kollektive Lebens f o r m u n g? Bildung als existentielle Darstellung ihrer selbst in "über-individuellen Lebensverbänden"? Ist das nicht doch Habermas' wiederhergestellte politische Öffentlichkeit? Politisch wiederhergestellte Öffentlichkeit mit einem existential- und lebensphilosophischen Akzent? Das gilt nur für den vordergründigen Augenschein. Denn strenger betrachtet ist Finks Kollektiv nichts, was "wieder" herzustellen wäre, sondern etwas, das allererst mühsam als radikal neue Lebensform in den Blick spekulativer Vor-Erinnerung kommt. Finks Theorie des Individuums und der Gesellschaft ist, und das unterscheidet ihn von allen ande-

ren hier befragten Autoren, ontologisch in einer Ontologie von Freiheit und Zeit fundiert. Das hat Folgen auch für die Dimension der Idealität. Denn Ideale im Zeichen (durch Menschen) ermöglichter Möglichkeiten können selbst nur die Beschaffenheit von "Entwürfen" haben, die mit ihrer "Produktion" aus Freiheit schon den Kern ihrer Auflösung in sich tragen. Während sich in Habermas' Perspektive noch eine Beherrschung der Freiheit durch (politische) Freiheit abzeichnet (in Schelskys Perspektive eine Beherrschung wissenschaftlich disziplinierter Freiheit durch sittliche Freiheit), ist - konsequent gedacht - der ontologische Rang endlicher Freiheit durch diese selbst weder zu beherrschen noch aufzulösen, und das auch nicht durch Bildungsideale. Sie können nur den Produktions- und Liquidationscharakter von Freiheit bekunden, dem sie selbst ausgesetzt sind. Verlässlichen Stand bieten sie nicht.

II

Es ist ungleich schwieriger, die bildungstheoretischen Grundgedanken Eugen Finks im Zusammenhang mit seiner Analyse des technischen Zeitalters (wie sie im Aufsatz "Zur Bildungstheorie der technischen Bildung" - 1959 - in Umrissen angezeigt wird) auf unsere Strukturformel zu beziehen, als es bei Adorno, Horkheimer, Schelsky und Habermas der Fall war. Wenn dieser Rückbezug hier dennoch versucht wird, so geschieht das auch in Ansehung der Möglichkeit, daß diese Strukturformel versagen könnte, vielleicht revidiert werden müßte. Unter diesen Vorzeichen also der Versuch:

- Nach der Seite des "Ergreifens" zeigen sich auf den ersten Blick Übereinstimmungen mit den Optiken von Horkheimer bis Schelsky. Auch Fink sieht in der Arbeit, in der Form ihrer Zurüstung, in ihrer wissenschaftlich-technischen Revolutionierung den entscheidenden Grundbezug

zur sachlichen Welt. Auch er erblickt, wie die anderen Autoren, in den veränderten gesellschaftlichen "Produktionsverhältnissen" - verändert durch die Einbeziehung der Wissenschaft als "Produktivkraft" - das entscheidende Signum der Neuzeit, dem sich eine adäquate Bildungstheorie zu stellen hat. Aber unterhalb dieser vergleichsweise ähnlichen Einschätzung der historischen Entwicklungen und der gegenwärtigen Lage diagnostiziert Fink einen unumkehrbaren welt- und seinsgeschichtlichen Prozeß, der in seiner Substanz den Betroffenen nicht zur Verfügung steht und der sie gleichwohl nicht nur zu Marionetten eines seinsgeschichtlichen Vorgangs werden läßt. Es ist der Prozeß, dessen Struktur als seinsgeschichtlicher Entwurf der Technik beschrieben wird (und der den mythischen und den metaphysischen Seinsentwurf "aufhebt"). Im nachmetaphysischen, technischen Seinsentwurf spielen zwei Momente zusammen: ein Moment der schicksalhaften Geworfenheit (über das der Mensch nichts vermag) und das Moment des Entwurfs innerhalb dieser Geworfenheit, für die der Mensch (unter der Maßgabe von Zeit und Freiheit) durchaus verantwortlich zeichnet. So ist also das Ergreifen der Arbeit doppel-schichtig. Es ist einerseits die sachliche Produktion der faktischen Welt in wissenschaftlich industrialisierten Arbeitsbezügen u n d es ist eine Weise, wie die industriekulturelle Menschheit vom Seinsentwurf selbst ergriffen wird. Es ist also ein doppelgerichtetes und doppelbödiges Ergreifen. Das bedeutet für den "Arbeiter" (Finks "strukturtragende Figur" unserer Seinsepoche): er ist zugleich konkret-schöpferisches Subjekt u n d Symbol eines veränderten Weltverhältnisses, das er n i c h t selbst produzierte. Er, der Arbeiter, ist ontologische Kategorie und faktische anthropologische Wirklichkeit. Wenn Fink daher sagt, der Arbeiter sei zur Herrschaft angetreten und der Herrscher beginne zu arbeiten, so ist das in der Tat nicht nur eine historische Feststellung, sondern auch und vor allem ein seinsgeschichtlicher Befund - in philosophischer Terminologie: es ist eine "ontische" und eine "ontologische"

Aussage. Die Konsequenzen für die sachliche Seite der Bildung wären damit deutlich. Das Sachverhältnis, das in der Arbeit und durch sie produziert wird, oszilliert zwischen subjektivem Entwurf und objektiver Geworfenheit; es ist durch Zeit und Freiheit provoziert, ohne Zeit und Freiheit in Werken aufheben zu können. Wenn das jedoch die schicksalhafte Situation des Arbeitertums als neuer Daseinsform ist, dann gibt es keine Möglichkeit, diese Situation subjektiv oder intersubjektiv (wie Habermas es wünscht) abzuwählen oder wenigstens unter Kontrolle zu bringen. Das Arbeitertum ist nicht die Arbeiterschaft. Und auch nicht die arbeitende Klasse, sondern eine im veränderten Seinsentwurf gründende, auf ihn antwortende Daseinsverfassung, die auf ihre bildungstheoretische Einlösung drängt.

- Für die Dimension des Begreifens bedeutet das: hier kann es gar nicht darauf ankommen, sich über die Daseinsverfassung herrschender Arbeit und arbeitender Herrschaft hinwegzuschwingen und einen Stand außerhalb dieses Entwurfs zu finden (das wäre schlicht illusionär), sondern es kann "nur" darum gehen, in diesen Entwurf durch kategoriale Reflexion hineinzugelangen, also ein zureichendes Verständnis von dem zu gewinnen, was "im Grunde" vor sich geht. Diesem Bemühen (es wäre das Kernproblem einer Bildungstheorie) stehen aber zwei massive Hindernisse im Wege: die gänzliche Unzulänglichkeit des traditionellen Begriffssystems und die durch Überlieferung eingespielte Hoffnung auf die Beständigkeit des Subjekts als Bezugspunkt aller Bildung. Anders gesagt, ist herkömmlicherweise die Dimension des Begreifens diejenige der Selbsterkenntnis des Subjekts, so fehlt dieser, folgt man Finks Analyse, jetzt ihr zentrierender Kern, nämlich das Selbst, jedenfalls als Repräsentant der universalen Arbeits- und Herrschaftsstrukturen. Unter diesen löst sich das Selbst in Schnittpunkte und Verweisungen auf, in eine Resultante, die nur aus dem verständlich wird, woraus sie - in keinem Fall mehr "repräsentativ" - ernötigt ist. Bildung beginnt offenbar sich ihres Bildungssubjekts

zu entledigen.

Damit entsteht eine weitere Schwierigkeit. Denn hatte es zunächst den Anschein, als werde das Individuum als Bildungssubjekt bei Fink durch ein kollektives Subjekt nur ersetzt und als blieben im übrigen die Strukturbezüge erhalten, so belehrt der genauere Hinblick eines Besseren: das Bildungssubjekt des Kollektivs ändert, radikal gedacht, das gesamte Strukturgefüge. Ähnlich wie bei Nietzsche (und diese Erinnerung ist hier nicht zufällig) der menschliche Geist, hat ererst einmal seine Autorschaft an den Werten, den Täuschungscharakter ihrer "Ewigkeit" durchschaut, der den ganzen metaphysischen Werthorizont zum Einsturz bringt - so setzt bei Fink der spekulative Kollektiv-Begriff (als Indikator unendlich-endlichen Menschentums) die Dimension der Idealität selbst außer kraft. Zwar liegen dem Kultursubjekt möglicherweise auch "Ideale" seiner neuen Lebensform voraus, aber schon das Unterfangen, sie als Ideale zu bezeichnen, ist zumindest mißlich, möglicherweise trügerisch, weil es immer auch an eine Metaphysik des Beständigen und der Bestände erinnert, die der Sinnentwurf, den das Kollektiv darstellt, nicht mehr zuläßt. Wir mögen "kollektiv" auf Ideale zugehen, aber wir dürfen uns nicht darüber täuschen, daß auch diese Ideale nur Ausdruck einer liquidatorischen Seinsbewegung, nur ermöglichte Möglichkeiten und nicht vorgegebene Gestirne am Lebensweg des sich nun kollektiv erfüllenden Daseins sind.

- So ist es berechtigt zu fragen, ob nicht die Dimension der Idealität (in der wir uns des normativen Momentes der Bildung zu versichern suchten) in der Sicht Finks selbst nur eine restaurative Erinnerung ist und Kategorien beherbergt, die den bildungstheoretischen Problemen des postmetaphysischen Seinsentwurf nicht mehr gewachsen sind. Denn was ließe sich in Finks Ausführungen finden, das einem Bildungsideal zumindest ähnelt? Das Kollektiv selbst? Offenbar nicht, denn es ist eine (in ihrem Umriß noch unscharfe) daseinsanalytische Kategorie, die eigentlich jeder Programmatik entbehrt.

Man kann eine kollektive Repräsentanz des Seinsentwurfs sinnvollerweise nicht zum Programm erheben, wenn man sie (unterhalb der falschen Verlockungen des Persönlichkeitsideals) schon i s t und p r a k t i z i e r t. Man kann auch nicht der "Beratungsgemeinschaft" Finks, auf die er sich an anderer Stelle (in: "Erziehungswissenschaft und Lebenslehre", Freiburg 1970, 16. Kap., S. 183 f.) bezieht, den Status eines vergleichsweise normativen Ideals geben. Denn die Beratungsgemeinschaft ist eine N o t gemeinschaft, die durch die Fragwürdigkeit der menschlichen Daseinslage zusammengehalten wird, nicht jedoch durch positive Lösungs- und Entscheidungsideale, auch nicht von solchen mit der Qualität von Vernunftkonsensen, also von Verfahrensidealen, in denen Kants Konzept der "regulativen Idee" noch deutlich durchschimmert. Und die Freiheit selbst - könnte sie nicht in Finks Gedankenkontext die Kraft eines Ideals gewinnen, mithin die Dimension der Vorbildlichkeit besitzen? Nichts wäre irriger als das. Denn Freiheit, ontologisch erfahren, ist bei Fink (ähnlich wie bei Sartre) nichts, das in der Hand oder im Zielblick des Menschen liegen könnte, sondern uneinholbares und unüberholbares Seinsgeschick, etwas, das sich als Dasein ereignet, bevor dieses über seine Freiheiten (Plural) zu bestimmen vermag. Selbstverständlich kann der Mensch um positive Freiheiten kämpfen, aber seine ontologische Freiheitsverfassung hat er gleichursprünglich mit dem Leben und (für ihn) abwählbar nur mit diesen. D e r Freiheit den Zug der Idealität zu verleihen, hieße, ihr Wesen im Grunde völlig zu verkennen oder: sie "idealiter" zu verdinglichen. So bleibt die Dimension der Idealität bei Fink in absoluter Offenheit. Das bedeutet aber, sie hat selbst keinen Bestand mehr und fällt in das Widerspiel von Ergreifen und Begreifen als Problem seiner Erhellung.

Die Konsequenz, mit der Fink seine Gedanken zur Bildungstheorie der technischen Bildung zu Ende denkt, ist bestechend und bestürzend zugleich. Technische Bildung ist nicht irgendeine neue

Sachthematik, die man, da sie sich immer eigenständiger ausgebildet und kompliziert hat, ausdrücklich als neue Bildungsaufgabe zu formulieren und dem alten Bildungskanon zuzuschlagen hätten. Sie ist auch nicht nur ein neues Prinzip, nach dem man die wissenschaftlichen Fächer neu zu gewichten und zu arrangieren hätte, sondern sie ist eine neue Weltformel, ein entscheidend veränderter Daseinsentwurf, von dem wir bislang noch wenig verstehen. So reicht es auch nicht, sich auf bildungstheoretischer Ebene neue Inhalte, Qualifikationen, Kompetenzen auszudenken, um sinnvolles Überleben unter wissenschaftlich-technischen Bedingungen zu ermöglichen. Das alles würde dem substantiellen Vorgang einer Technisierung unserer Seinsbezüge und einer Ontologisierung unserer Technik nicht gerecht. Schließlich ist auch die Alternative "berufliche Bildung" und "Allgemeinbildung" (in der Hoffnung, eines mit dem anderen verbinden zu können) nicht genügend, um darin die Problematik technischer Bildung einzufangen. Ein Motto etwa wie: "Durch technische Bildung zur Allgemeinbildung" (Sprangers Formel "Durch berufliche Bildung zur Allgemeinbildung" entsprechend) ließe, in Finks ontologischer Lageeinschätzung, im Fernziel der Allgemeinbildung noch eine Übersteigerung des technischen Daseinsentwurfs in Richtung seiner subjektiven und intersubjektiven Beherrschung zu. Eine derartige allgemeinbildende Zähmung technischer Daseinsgeworfenheit ist für Fink undenkbar. Sie realisiert nicht, daß Technik und Wissenschaft, zusammengezogen in der Lebensform kollektiven Arbeitertums, längst das Allgemeine neuzeitlicher Bildungsbewegung s i n d. Daher sind alle Bemühungen, aus vermeintlich souveräner individueller Position d i e Technik in den Dispositionsgriff zu bekommen, durch die neue Weltverfassung überholt - setzen sie doch voraus, man könne, zumindest vorübergehend, aus dem Strom aussteigen, in den wir seinsgeschichtlich versetzt sind. Das aber ist unmöglich. Es gibt kein ontologisches Aussteigertum und jeder Versuch, es zu praktizieren, bleibt im Schatten (und unter der Bedingung) dessen, wogegen er sich richtet.

Um es drastisch auszudrücken: Fink sieht den Menschen in einer bestimmten ontologischen Gefangenschaft, wenn man so will, in der Gefangenschaft seines Wesens, zu dem Freiheit und Zeit gehören. Der Mensch ist, so paradox es klingt, der Gefangene seiner

Freiheit und - im Zuge ihrer seinsgeschichtlichen Entfaltung - auch der Gefangene jener Technik, die ihn neuzeitlich in den Stand unabwählbaren Arbeitertums versetzt. Solcher Gefangenschaft in wesenhaften Seinsbezügen entspricht aber keine duckmäuserische Ergebenheit, sondern nur eine Tatkraft des Sich-Einrichtens, die im übrigen in der Technik selbst zum Ausdruck kommt. Insofern ist der "Gefangene seines Wesens" auch der Revolutionär seines Vollzugs. Nicht der Pessimismus des Sich-Fügens, der keine Chancen kennt, sondern die Energie des Sich-Durchsetzens im endlichen Vollbringen ist die angemessene Reaktion auf die ontologische Gefangenschaft, auf die unübersteigbare Weltlichkeit des Menschen. Daran vor allem dachte Fink, als er sich für die Organisation des Schulwesens nach Maßstäben der Wissenschaftlichkeit vom Kindergarten bis zur Hochschule einsetzte. Wissenschaft, nicht mehr nur als Lebensinstrument, sondern als Lebensmedium neuen Arbeitertums, sollte in den Bildungsinstitutionen einlösen, was längst geschichtliche Wirklichkeit ist: die Grundzüge arbeitender Herrschaft und herrschender Arbeit - Freiheit als endliche Ermöglichung unendlicher Möglichkeiten. Das war keine Option für "Verwissenschaftlichung" (wie vielfach mißverständlich angenommen wurde), sondern bildungsmäßige Einlösung eines Seinsentwurfs, der faktisch praktiziert wird. Die Wissenschaftlichkeit des Schulwesens erschien Fink offenbar als propädeutische Praxis der Selbsterkenntnis auf der geschichtlichen Stufe ihrer kollektiven Entfaltung. Technische Wissenschaft hat insofern (als Organisationsprinzip des Schulwesens) nicht nur eine sachlich-qualifizierende, sondern auch eine die Kollektivität des Daseins erschließende Funktion.

8. Vorlesung

Rückblick und Vergleich.

I

Blickt man auf die - unter Vorzeichnung unserer dreidimensionalen Strukturformel - exemplarisch studierten Gedanken der fünf Autoren

aus den fünfziger und sechziger Jahren zurück, so zeigen sich hinsichtlich ihrer Exposition des Bildungsproblems Übereinstimmungen, Differenzierungen und Verschärfungen. Eine auffällige, wenn auch nicht überraschende Übereinstimmung liegt offenbar in der gemeinsamen Überzeugung, daß der entscheidende Zugang zur Bildungsthematik in jener Dimension zu suchen sei, die wir, zunächst formal, als diejenige des "Ergreifens" von Welt und Wirklichkeit bestimmten. Für alle hat das Ergreifen von Welt den Charakter des Tätigseins, und zwar nicht nur in seinen geistigen Varianten, sondern vorzüglich in seinen Gebilden werkhafte und bewirkende Tuns, das vor allem am stofflichen Charakter (oder jedenfalls am gegenständlichen) Anhalt und Widerstand hat. Horkheimer liefert mit dem Stichwort der "Kultur" als Bearbeitung und (negativ) als Verarbeitung von Natur das unterschwellige Motto, das sich in den übrigen Gedankenkreisen spiegelt und bricht. Das heißt, der Weltbezug, auf den man sich einlassen muß, soll die Bestimmung von Bildung realitätshaltig und in diesem Sinne wegweisend sein, ist der Arbeitsbezug und nicht etwa derjenige der müßig-abstrakten Kontemplation, die aus Distanz ohne Nähe, nur von exponierten Emporen dem Getümmel der Wirklichkeit, es kommentierend, zuschaut. - Ist nun der Arbeitsbezug einerseits positiver Ausgangspunkt bildungstheoretischer Besinnung, so ist er doch andererseits (und das unterscheidet diese Autoren von gutgläubigen und schlicht optimistischen Arbeitsschultheoretikern) derart problematisch und gebrochen, daß hier niemand den Gedanken hegt, eine moderne Theorie der Bildung habe ihren Sinn darin, die vorwaltenden Arbeitsbezüge und deren Orientierungen einfach in Bildungsaufgaben zu übersetzen. Der Arbeitsbezug zur Wirklichkeit ist zwar fundamental, aber er wird zugleich auch als problematisch erfahren, denn er birgt in sich die Möglichkeit der Selbstaufgabe, des Selbstvergessens, der Selbstentfremdung, die den Rückweg nicht einmal mehr als Thema kennt. Insofern ist es Aufgabe der Bildungstheorie, gerade nicht "theoretisch" abzustützen, was ohnehin und offensichtlich geschieht, sondern aus der Nähe und in Distanz zu bedenken, worin die Problematik einer Universalisierung des Arbeitsbezugs zum allgemeinen und dominanten Weltbezug besteht. Erst zusammengenommen ergeben Analyse und Einschätzung primär arbeitshaft interpretierter Weltlage des Menschen bildungstheoretische

Aspekte. Das heißt, zumindest auf bildungstheoretischer Ebene (und daher ist diese Ebene nicht nur eine positiv-wissenschaftliche) sind Analyse und Taxierung gar nicht voneinander zu trennen, sondern laufen zusammen in einem Prozeß kritischer Selbstverständigung, der bei den verschiedenen Autoren seine unterschiedlichen Ausgangspunkte deutlich zeigt.

So analysiert Horkheimer den Umschlag der Bearbeitung der Natur in der Verarbeitung und Materialisierung (die Natur des Menschen eingeschlossen) als einen Vorgang möglicher Selbstentmächtigung, zu dessen Beendigung nur der Gegenzug einer Hingabe vor der Aneignung taugt. Trägt für ihn Bildung an sich das Moment der Versöhnung, so muß sie sich vor ihrer Verstümmelung in Qualifikationen bewahren, soll dieses Moment seine Kraft nicht verlieren. Adorno analysiert den vorwaltenden Weltbezug industrieller Arbeit unter den Aspekten seiner egalisierend-vergesellschaftenden Formen und damit unter der Frage, wie diese ohne Rückfall in kruden Individualismus vermieden werden könne. Daher fordert er "richtiges Bewußtsein" als Einlösung jener Mündigkeit, die sich zugleich auf den Sinn gesellschaftlicher Arbeit versteht, wie es ihr auch gelingt, sich in Distanz zu diesem Sinn zu erhalten. Auch Habermas setzt analytisch in der Dimension tätiger Weltzuwendung an, allerdings mit einem verschärften Akzent auf der neuzeitlichen Identität von Arbeit und Erfahrungswissenschaft und den Folgen, welche diese Identität für das Postulat der Bildung durch Wissenschaft hat. Diese Folgen können nur aufgefangen werden in einer vernünftig rehabilitierten Öffentlichkeit, die in Diskursen praktische Regeln für den Umgang mit Wissenschaft und Technik konsensuell erhandelt. Soll Wissenschaft noch bilden, so bedarf es einer besonderen Wissenschaft von der Wissenschaft, die als solche das verlorene Medium wissenschaftlicher Bildung neu erzeugt. Anders wiederum Schelsky: technische Zivilisation als neue Grundgestalt arbeitshaften Weltzugriffs ist in seiner Einschätzung die erste wahre historische Chance realen Weltbürgertums, wenn der moderne Mensch nur nicht in fälschlicher Historisierung die Forderungen des klassischen Bildungsideals nach Personalität und sittlicher Autonomie preisgibt. Zu solcher Preisgabe besteht kein Anlaß. Im Gegenteil, die

historische Hoffnung kann sich jetzt erfüllen im "gebildeten Fachmann", der sich der Grenze der Wissenschaft durch sie selbst bewußt bleibt. Und wieder ganz anders Fink: Seine Einschätzung wissenschaftlicher Arbeit und arbeitender Wissenschaft stützt sich auf den spekulativen Gedanken einer dramatischen Seinsgeschichte, deren (vorläufig) letzter Akt in der "Liquidation" aller Produkt-Vorstellungen und Metaphysiken liegt - wenn man so will, in der Durchsetzung des ontologischen Willens zur Macht, der alle Gestalten in sich hineinreißt, die man gegen ihn gesichert glaubte, darunter auch die Gestaltideale der Bildung. Zugespitzt formuliert, kann für Fink Bildung sich nur dadurch erneuern, daß sie ihre eigenen Kategorien zerstört und sich damit das Neuland eines zutreffenden Selbstverständnisses bereitet. Der Weg neuzeitlicher Bildung ist selbst ein Weg der Liquidation ihrer alten Gestalten, ein Aufbruch zu neuen, noch wenig geahnten Formen offen sich vergesellschaftenden Lebens. Was Finks Einschätzung der Bildungsproblematik von derjenigen anderer Autoren unterscheidet, ist die Tatsache, daß er kein Auffang- und Rückzugslager mehr erblickt, in dem sich das Bildungsdenken wieder fangen und beständigen könnte. Mit der Metaphysik sind die Brücken tragender Erinnerung an traditionelle Ideale und Denkformen endgültig zerstört, und es ist wenig sinnvoll, sich aus den Trümmern eine neue Bildungswelt zu bauen. Das Material ist nicht mehr brauchbar.

Zieht man die Linie einer Entwicklung von Horkheimer zu Fink (es kann sich dabei nur um eine systematische, nicht um eine historische Entwicklungslinie handeln), so zeigen die Interpretationen bei ähnlichen Ausgangspunkten in den Resultaten eine deutliche Verschärfung. Horkheimers Hoffnung auf eine noch mögliche Versöhnung des Menschen durch Hingabe an die innere und äußere Natur, sein Vorblick auf eine mögliche, wenn auch dialektische Synthesis von Qualifikation und Bildung, ist im Rahmen einer seinsgeschichtlichen Interpretation moderner Wissenschaft und Technik eine letztlich überholte Konstellation. Man kann sich das so verdeutlichen: Die Dialektik (auch die Dialektik der Aufklärung als Kritik der instrumentellen Vernunft) kennt durch die Negationen hindurch immer noch positive Synthesen, gleichsam Beruhigungspunkte ihres Prozesses. Ihre Offenheit ist nur bedingt offen, da sie immer noch rückge-

bunden ist an ein geschichtliches Subjekt, das - sei es als Weltgeist oder als Klasse - eine freie Ordnung der Abfolge wahrt, sie notfalls als List der Vernunft oder des Handelns durchsetzt. Selbst in Habermas' konsensuell disponierter Produktionsfreiheit steckt noch die Idee oder der Glaube an eine Vernunft, die, unter entsprechenden Diskursbedingungen freigesetzt, Gesellschaft als Vernunftidee etablieren wird. Nicht die Vernunft steht zur Debatte, sondern die Vernünftigkeit der Menschen, die sich ihrer zu versichern vermögen. Ähnliches gilt für die Rolle von Personalität und sittlicher Autarkie bei Schelsky. Sie gelten unverbrüchlich, unabhängig davon, ob ihr Geltungsanspruch eingelöst wird oder nicht. Der Mensch ist Person und damit sittliche Freiheit. Beides kann durch Wissenschaft nicht überholt oder liquidiert werden, wenn auch in Vergessenheit geraten, allerdings so, daß sich das Vergessene unter Leidensdruck oder Vernunftzwang wieder in Erinnerung bringen wird.

In Finks existentialontologischer Perspektive stellt es sich anders dar. Die menschliche Weltoffenheit hat eigentlich keinen Leitfaden mehr. Insofern ist sie radikal. Es gibt im Grunde weder eine einhellige Vernunft unter den Menschen noch in der Geschichte, und es gibt auch keine List eines Weltgeistes oder einer Klasse oder der Vernunft, die sich - von Herder bis Habermas - hinterrücks durchsetzt, wenn die Menschen aus sich selbst nichts lernen wollen. Daher kann Bildung auch nicht maßnahmen am Sinn der Geschichte oder an der Idee einer Vernunft, die, unabhängig von ihrer Anerkennung, in Geltung ist. Bildung ist ohne Maß-Vorgaben. Wo sie sich aber an das Repräsentanzmodell von Personalität halten will, verfällt sie der eigenen Verführung durch metaphysische Selbsttäuschungen, die noch nicht realisiert haben, daß der Mensch sich nicht nur in der Welt verzeitigt, sondern auch die Welt in ihm, indem sie immer wieder anders und doch nie endgültig erscheint. Das menschliche Vernunftlicht reicht nicht aus, die Totalität von Welt und Geschichte zu erhellen. Und wenn es unter Menschen vernünftig zu gehen soll, dann ist es ihr Risiko zu bestimmen, was Vernunft sei und was als vernünftig zu gelten habe. Das einzige, über das - nach Fink - die neuzeitlich nachmetaphysische Menschheit mit Gewißheit "verfügt", ist jene Seinserfahrung, die Mythos, Metaphysik

und personale Repräsentanz eines geordneten Kosmos im Individuum nicht mehr gelten lassen will. Die einzige Gewißheit ist also das "Nicht-mehr" dieser Gestaltungen, und zwar ohne definitive Aussicht auf ein "Noch-nicht", das sich in Konturen am Horizont zukünftiger Geschichte abzeichnet. Man könnte auch sagen: es ist die Gewißheit der Ungewißheit, die sich als unabsehbares Ineinander von Freiheit und Zeit, von Vernunft und Schicksal, von Entwurf und Geworfenheit dem Menschen in existentialer Erfahrung zuspield. Bildung kann da nicht mehr bedeuten als das bewußte und gewollte Risiko, sich in diese gewisse Ungewißheit der Seinsgeschichte einzubringen und den Sinn aufzunehmen und fortzutreiben, den sie in der Menschengeschichte offenbart. Deshalb insistiert Fink auch auf wissenschaftlich-technischer Bildung und zwar nicht um irgendwie über sie hinauszukommen oder um den Gegenstand zu haben, gegen den sich Bildung bewähren könnte, sondern um das Seinsverständnis zu ratifizieren, das die Seinserfahrung der Neuzeit in ihren historischen Objektivationen ausmacht.

Man kann diese ontologische Verschwisterung von Wissenschaft, Technik und Bildung als "Affirmation", also als gedankenlose und mithin unkritische Bekräftigung kritisieren; man kann sagen, eine Denkposition wie diejenige Finks schließe einen voreiligen Frieden mit der friedlosen, Menschen verachtenden Welt; man kann einwenden, mit diesem Denken in "schicksalhaften" Seinsentwürfen werde bürgerlichem Bewußtsein ein bequemes ^{Ge-}Wissen verschafft, da es sich in Übereinstimmung mit dem Seinsentwurf, für den es nicht verantwortlich zeichne, wissen könne; man kann schließlich zweifeln, ob diese ganze Wirklichkeitsanalyse, die den Arbeiter zum Weltbürger ernennt und das Kollektiv mit höherem Seinsrang ausstattet, nicht doch nur - und gegen den eigenen Willen - wiederum eine Metaphysik ist und damit eine Stilisierung der wahren Geschichte unter denktraditionellen Vorzeichen. Indes, von einem "Friedensschluß" mit der Wirklichkeit kann wohl kaum die Rede sein, wenn deren Selbstverständnis als äußerst fragwürdig erfahren wird und die einzige Wirklichkeitsbasis in der nothaften Selbstoffenheit des Menschen (die ihn dem Tier wie dem Gott unvergleichbar sein läßt) gesehen wird. Als Beschwichtigung bürgerlichen Gewissens kann fer-

ner kein Denken wirken, das alle Besitzstände, an denen bürgerliches Daseinsempfinden sich aufrichtet, seinsgeschichtlich überholt erscheinen läßt. Das unterstellte Gewissen wird dadurch nicht beschwichtigt, sondern aufs äußerste bis in seinen Kern hinein gereizt. Und was die Ernennung des Arbeiters zum Weltbürger angeht, so hat niemand dessen daseinsanalytischen Status begriffen, der in ihm nur die Parteinahme für eine bestimmte soziale Gruppierung sieht. Der "Arbeiter" ist keine sozialständische Kategorie mehr, sondern der Archetypus menschlicher Befindlichkeit unter Bedingungen radikaler Freiheits- und Zeiterfahrung. Schließlich der Einwand einer "postmetaphysischen" Metaphysik. Selbstverständlich gibt es auch eine Metaphysik des nachmetaphysischen Denkens: das menschliche Seinsverhältnis wird bei Fink als Welt- und dieses als Zeitverhältnis bestimmt. Mit diesem Welt- und Zeitbezug löst sich aber das Denken von allem, was man traditionellerweise "Metaphysik" nannte, nämlich von allen Weisen transzendenten Totalitätswissens, das sich sicher zwischen Besonderheit und Allgemeinheit, zwischen geringerem und höherwertigem Sein, zwischen Weltvernunft und Menschenvernunft, zwischen übergreifender Ordnung und "zugelassenen" Freiheitsspielräumen bewegte. Der Geist aber als metaphysischer Ordnungspolitiker kommt hier nicht mehr vor. Sein metaphysisches Gegenüber ist nicht der Kosmos, der Logos oder der Mythos, vielmehr: die K o n t i n g e n z, deren geschichtliche Gestalten nur im Rückblick erfahrbar sind. Will man das noch als Metaphysik bezeichnen, so darf man in der Tat kein Attribut übernehmen, das diesen ehrwürdigen Titel einst auszeichnete.

Im Grunde ist die existentialontologische Erfahrung von Sein und Welt, die im Hintergrund der bildungstheoretischen Gedankenmotive von Fink steht, jenseits von Affirmation und Kritik und ein Modus anthropologischer B e s c h e i d u n g. Sie ist Bescheidung insofern, als sie grundsätzlich nicht mit der Beherrschbarkeit der Welt rechnet. Sie ist andererseits aber auch kein Fatalismus, vielmehr ein ontologischer (und anthropologischer) Realismus. Denn die Unbeherrschbarkeit der Welt, die in der Sonderstellung des Menschen aufbricht - in seiner Sonderstellung als existierendes Seins-, Wahrheits- und Weltverhältnis - ist Fink gleichwohl ent-

scheidender Anlaß, den Menschen, und ihn ganz allein, für s e i n e Welt in die Pflicht zu nehmen. Es gibt keinen Eskapismus (meta-physischer, religiöser oder welcher Art auch immer), der es dem Menschen erlaubte, sich aus seiner existentialen Verfassung in eine Unterwelt oder Überwelt davonzustehlen. - In allem, was der Mensch tut, bleibt er mit sich konfrontiert - in seinem Leiden sowohl wie in seinem Glück, in seinen Erfolgen ebenso wie in seinen Mißerfolgen. Und im "Humanismus", der sich aus solcher Selbstverfallenheit des Menschen in einem nicht beherrschbaren und darum labyrinthischer Weltganzen ergibt, kommt zu jedem positiven Selbstentwurf, zu jedem Hochbild, das sich der Mensch voranstellt, auch die andere Seite: die Gewalt, die Grausamkeit, den inneren und äußeren Kampf, in dem es Sieger und Unterlegene gibt. Perspektiven auf eine rundum befriedete Welt ergeben sich daraus nicht, es sei denn, mit Mitteln der Übermächtigung und Beeinflussung, die keineswegs friedlich sind und deren Charakter ihren Zielen spottet. Der Mensch ist Handelnder und zwar nothaft Handelnder. Handeln impliziert immer auch die Möglichkeit, schuldig werden zu können. Das Tier (als ontologisches Symbol verstanden) handelt nicht; es "handelt" im Status der Unschuld, auch wenn es sich in unseren Augen mörderisch verhält. Auch die Gottheit handelt nicht; sie produziert nicht nothaft die Welt aus einem Material, über das sie, sein Eigensein überspringend, verfügt. Die creatio ex nihilo ereignet sich jenseits von Schuld und Unschuld und hat nichts mit Kämpfen und Niederlagen zu schaffen. Der Mensch jedoch muß handeln, um seine Verfassung einzulösen. Und selbst wenn er sich dem Handeln verweigert, wenn er sich in einem höchsten Akt der Selbstverneinung aus der Welt stiehlt, weil ihm Bedenklichkeiten des Handelns zu groß sind, so ist dieser letzte Akt der Selbstverneinung immer auch noch ein Handeln, möglicherweise eine letzte Schuld und durchaus nicht unschuldig.

Vor dem Hintergrund dieses existentialen Realismus im nachmeta-physischen Seinsverhältnis wird auch zumindest verständlich, warum für Fink die Wissenschaftskritik im Stile von Horkheimer oder Habermas oder auch die Wissenschaftsbejahung im Stile von Schelsky wenig Widerhall findet. Denn unter existentialer Optik nothaft ver-

fügten Daseins sind Wissenschaft und wissenschaftlich angeleitete Produktion nicht nur zufällige historische Instrumente der Lebensfristung. Sie sind vielmehr grundlegende Modalitäten der Einlösung menschlichen Weltaufenthalts, Markierungen in einem Labyrinth, das im ganzen nicht überschaubar ist. Den Wissenschafts- und Produktionsprozeß unter Kontrolle bringen zu wollen, müßte letztlich bedeuten, über ein die Wissenschaft übergreifendes Wissen, über eine transzendente Wissenschaftswissenschaft zu verfügen. Diese aber ist, nach dem Fortfall metaphysischer Weltkonstruktionen, den Menschen unerreichbar und kann eigentlich nur erträumt werden. Mit diesem Eingeständnis wird jedoch nicht jedes Wissenschaftsunternehmen ins Recht gesetzt, wohl aber das endliche Unternehmen der Wissenschaft überhaupt. Es gibt zur Wissenschaft als existentialem Entwurf in neuzeitlicher menschlicher Geworfenheit keine Alternative, wie es auch zum Handeln unter nothaften Verfassungsbedingungen menschlichen Daseins keine solche gibt. Nur sind diejenigen Wissenschaftsproduzenten und -abnehmer gefährlich ahnungslos, die nicht wissen, worin die Alternativlosigkeit der Wissenschaft begründet ist, nämlich in der nothaften Weltoffenheit des Menschentums, das sich unendlich verfassen muß, ohne jemals in den Status einer befriedeten Verfassung zu gelangen. Im Horizont dieser Weltoffenheit ist es müßig, um die Notwendigkeit von Wissenschaft und Technik zu streiten, -es ist allerdings nicht müßig, um den Doppelsinn von Wissenschaft und Technik zu wissen, darum, daß beide auch und entschieden auf den irritierenden Labyrinthcharakter des Weltganzen vorweisen, der sie anthropologisch und nicht etwa bloß methodologisch rechtfertigt. Wissenschaft und Technik sind in der Tat primäre Weisen der Welterfahrung, aber eben nicht nur der menschlichen Welt, die sie konstruieren, sondern auch jener "Hinterwelt", von der wir wissenschaftlich nichts wissen und über die wir technisch nicht verfügen können. Kurz, Wissenschaft und Technik sind symbolische Weisen der Entbergung von prinzipiell verborgener Welt. Damit schließt sich der Bogen zur These von der unfatalistischen Bescheidung des Menschen in wissenschaftlich vermittelter existentialer Welterfahrung. Wissenschaft ist notwendig, aber sie befreit nicht von der Not, das Weltganze nicht wissen und disponieren zu können. Im Gegenteil, gerade für diese Not macht sie empfindlich - und für die voreiligen Bemühungen, durch

eine Wissenschaftswissenschaft und Technologietechnik die Erfahrung des Labyrinthcharakters der Welt zu verstellen.

Damit wird auch deutlicher, was in Finks Blickbahn - nach der Seite der Weltoffenheit hin extrapoliert - Bildung bedeuten könne: einerseits zwar die Einsicht in die Unabschließbarkeit ihres Prozesses und ihrer Figurationen; andererseits aber auch ein "Wissen" um das Woher dieser Unabschließbarkeit, um das "Ereignis" der Welt "hinter" unserer Welt, um das Zusammenspiel von unseren Entwürfen und unserer daseinsmäßigen Geworfenheit. Bildung, so könnte man sagen, wäre die Bereitschaft, die eigene Imperfektheit unterhalb aller Perfektionen, die irritierende Offenheit der Welt unterhalb aller endlich konstruierten Welten zu erkennen, auszuhalten und gegen den Strom trügerischer Selbstmanipulationen in Fortschrittsstilisierungen zu erinnern. Darin verbände sich eine "Hingabe" an die Welt, die nicht die unsere ist, mit der Annahme jener Welt, die durchaus die unsere ist und zu der - notwendig - Wissenschaft und Technik unter Bedingungen nachmetaphysischen Daseins gehören. Das erst ergäbe den vollen Umriß des Bildungsproblems, wie es sich bei Fink unter dem Stichwort einer Bildungstheorie technischer Bildung anfänglich abzeichnet.

9. Vorlesung

ZWEITER TEIL

ASPEKTE EINES ELEMENTAREN BEGRIFFS VON BILDUNG

DIE LEIBLICHKEIT

I

Bei allen tiefgreifenden Unterschieden und divergierenden Konsequenzen, die zwischen einer dialektisch-kritischen, einer konsensuell-emanzipatorischen, einer traditionsvermittelt-progressiven, einer seinsgeschichtlich-ereignishaften Interpretation

referenziellen System erklärt, was einmal unaustauschbare biographische Kenntlichkeit war. Fink schließlich, so sahen wir, nimmt der Individualität, zumindest im Bereich von Arbeit und Herrschaft, jede traditionelle Stütze. Sie geht in den Liquidationsprozeß ein, indem sie sich selbst jenem Vergessen anheimgibt, dem sie in der Ratifizierung neuzeitlichem Seinsverständnisses unterliegt. Das ist konsequent, furchtlos gedacht. Das Verblassen des Ich als Bildungssubjekt wird hier zu seinem Erlöschen angesichts der im Kollektiv gedachten neuen Lebensformen. Gewiß, man kann und müßte darüber streiten, ob Fink in seinen Analysen zur Theorie der technischen Bildung nicht mit der eigenen Anthropologie in Widerspruch gerät - unbestreitbar ist aber die Grundtendenz seiner bildungstheoretischen Aussagen zu einer seinsgeschichtlichen Liquidation des Bildungssubjekts im Prozeß unendlich-endlicher Produktion.

Nun kann man gegen die Beobachtung, die hier als Verblassen des Bildungssubjekts etwas zögernd, aber doch mit deutlichen Anhalten beschrieben wurde, nicht mit der schieren Protestbehauptung antreten, das Ganze sei ein Irrtum und nur jenem Hang zu abstrakten Subtilitäten zuzuschreiben, der üblicherweise der Lebensferne akademischer Denkbemühungen anhafte. Ein solches Abwiegeln erlaubt schon die eindrucksvolle Realistik der Lageanalysen nicht. Denn es kann doch kaum bezweifelt werden, daß etwa Wissenschaft zum materiellen und ideellen Produktionsinstrument geworden ist, daß damit ein intersubjektiver Grundzug in alle Lebensformen und -bereiche getragen wurde, daß die Tatsachenoptik auch unsere individuelle und menschliche Selbstwahrnehmung nachhaltig durchstimmt, daß wir nicht nur mit, sondern auch vom Spezialistentum leben, daß unsere sozialen Organisationen die Prozesse der gesteuerten Vergesellschaftung nachhaltig steigern, daß eine hohe Dichte von Interdependenzen in Systemen rationale Kontrollen (etwa durch sozialwissenschaftliche Vergegenwärtigungen) immer dringlicher fordern, daß die Apparatisierung unserer lebensnotwendigen Leistungen den technischen Selbstzugriff auch im Sinne von wünschenswerten Sicherungen ermöglichen, daß wir immer mehr auf Erfahrungen aus zweiter Hand angewiesen sind und unsere Erfahrungen aus erster Hand dabei quantitativ wie qualitativ notwendig eingeschränkt werden usw. Wir können in der Tat nicht

mehr die von uns produzierte Welt im einzelnen - im "klassischen Bildungssubjekt" - verbindlich repräsentieren. Das hat in der Pädagogik die Frage aufgeworfen, ob man nicht, gleichsam zur Rettung des Individuums und seiner "Bildungskompetenz", Grund- oder Schlüsselqualifikationen ausmachen und verbreiten könne, die in exemplarischen Verdichtung doch noch Allgemeinbildung unter dem Vorzeichen wissenschaftlich-technischer Lebenskomplexität gewinnen lassen könnten. In solchem Zusammenhang sind auch die Optionen für eine "wissenschaftspropädeutische" Grundorientierung des gesamten Unterrichts auf allen Stufen seiner institutionellen Organisation zu sehen. Wissenschaftspropädeutik gilt offenbar als die neuzeitliche Version der Allgemeinbildung. Nur vergißt man allzu leicht, daß eine Wissenschaftspropädeutik, die sich nicht mehr auf den (philosophischen) Gedanken einer Einheit der Wissenschaften berufen kann oder will, nur Besonderheiten transportiert, aber keine allgemeine Zugänge, geschweige denn eine Allgemeinbildung klassischen Zuschnitts schafft. Und was die Seite des Subjekts in solcher Wissenschaftspropädeutik betrifft: hier löst sich das ehemalige "Bildungssubjekt" in eine Mehrzahl von Subjektrollen auf - in die Rolle des "Prüfsubjekts" (von Theorien, Hypothesen, Aussagen), in die Rolle des "Konsensreferenten" (durch die das Verstehen objektiv und Geltungen subjektunabhängig werden soll) sowie in die Rolle des "Qualifikationssubjekts" (das austauschbarer Träger von abrufbarem Können ist). Diese "Subjektrollen" haben zweifellos ihren pragmatischen Sinn, aber sie verdichten sich nicht mehr zum Bildungssubjekt, das auf seine Biographie pocht und sie durchscheinen läßt. Im Gegenteil, nichts ist fragwürdiger als eine Biographie, die sich nur unvorhersehbar in die Subjektrollen drängen und deren objektive Zuverlässigkeit von innen her aushöhlen könnte. Somit wäre das Verblassen des Bildungssubjekts durchaus konsequent oder zumindest zweckmäßig im Rahmen einer Allgemeinbildung, die sich als "wissenschaftspropädeutisch" begreift.

II

Das Verblassen des Bildungssubjekts als Individuum im Zuge neuzeitlicher wissenschaftlich-technischer Lebensführung scheint den

Charakter einer geschichtlichen Notwendigkeit anzunehmen. Die Allgemeinheit öffentlicher Lebensstrukturen hat sich offenbar gegen die Besonderheiten des Einzel Lebens pragmatisch durchgesetzt. Die Selbstrollen - das Prüfsubjekt der Intersubjektivität, das Konsenssubjekt der Diskurse, das Qualifikationssubjekt der technischen Sozialstrukturen - lagern sich nicht mehr um einen anerkannten "persönlichen Kern", sondern unterstellen diesen nur noch als ein in seinem Schicksal zufälliges Trägersubstrat, das zwar lebens- und denknotwendig vorausgesetzt, aber in seinem Selbstbezug unter Gesichtspunkten von Allgemeinheit nicht weiter berücksichtigt werden muß. Und wenn es berücksichtigt wird, dann in Spielräumen einer im ganzen konsequenzlosen Privatheit, die gerade dadurch gesellschaftlich unerheblich zu sein scheint, daß sie keine öffentlichen Konsequenzen zeitigt. In gewisser und nicht übersehbarer Weise kennzeichnen zumindest unreflektierte Optionen für einen wissenschaftspropädeutischen Zuschnitt des allgemeinbildenden Schulwesens (oder auch für eine Qualifikationspropädeutik aller weiterführenden Bildung) eben diesen Vorgang der Auflösung des Bildungssubjekts durch Privatisierung seiner persönlichen Ambitionen und Belange. Unmittelbar konfrontiert mit dem Allgemeinen seiner Denk-, Lebens- und Erfahrungswelt bleibt dieses lebendige Subjekt ohne Vermittlungen - oder es sucht sich diese in Erfahrungskreisen, die wenig oder nichts mit dem anerkannten Subjektrollensystem zu tun haben und die sich ihre problematischen Allgemeinheiten (in Form sektiererischer Überzeugungen und Heilslehren) als Ersatz-Allgemeines schaffen. Der Widerspruch zwischen der politischen, technischen, wissenschaftlichen Intersubjektivität übergreifender Lebensformen und der Einzelheit faktisch gelebten Daseins scheint perfekt zu sein und endgültig unversöhnlich. Und das Unbehagen, das sich damit verbindet, sucht seinen - teilweise verzweifelten, teilweise trotzig - Ausdruck in neuen Philosophien eines auf Dauer gestellten Dissidententums, das den "Meisterdenkern" (A. Gluckmann) Rechnungen präsentiert und dabei Gefahr läuft, selbst dem Gestus von Meisterdenkern zu erliegen.

Es bereitet sicherlich keine großen Schwierigkeiten, sich in den Chorus des Unbehagens einzustimmen und vielleicht auch eine eigene Melodie dazu zu erfinden, etwa unter dem Motto: zeitgemäße Bildung ist Bildungsverweigerung und als solche Kritik der herrschenden

Kultur im Namen einer neuen Kulturrevolution. Indes, auch auf diese Weise wird sich keine "Rettung des Bildungssubjekts" einstellen, denn das Ausgeklammerte rächt sich - günstigenfalls - mit Verachtung, und wer sich verweigert, anerkennt wider Willen immer noch, was er ausschließt. So legen sich ein Fazit und eine Konsequenz nahe: Das Fazit wäre, daß die wissenschaftlich-technische Universalisierung (und Differenzierung) der Lebensstrukturen das Bildungssubjekt mehr und mehr aus der Position urteilskräftiger Repräsentanz seiner Lebenswelt drängt; die Konsequenz wäre, eben diesen Verdrängungsprozeß daraufhin zu prüfen, ob er tatsächlich zu einer Liquidation des individuellen Bildungssubjekts führen muß oder ob das nicht nur unter Bedingungen geschieht, die in einer unberechtigten Dogmatisierung objektivistischer Wahrnehmungs- und Leistungsschemata ihren Grund haben. Wir müssen uns fragen: Liegt nicht, wenn man die Bildungsproblematik primär am wissenschaftlich-technischen Weltzugriff orientiert, darin bereits eine Reduktion der anthropologischen Fundamente des Bildungsthemas, in gewisser Weise eine Verstellung seiner ursprünglichen Komplexität unter dem Eindruck dessen, was uns der Augenschein aufdrängt? Wäre es nicht an der Zeit, einmal zu prüfen, ob nicht der Gedanke, daß Bildung sich nur im Horizont von Wissenschaft und Technik zureichend über sich selbst verständigen könne, möglicherweise ein Vorurteil ist oder, zurückhaltender formuliert, eine Einseitigkeit? Oder von der angeschnittenen Thematik der Allgemeinheit her betrachtet: Ist denn das Verhältnis von Allgemeinheit und Besonderheit, auch unter Voraussetzungen des wissenschaftlich ausgerüsteten Industriezeitalters, nur als ein Verhältnis von Subjektivität und Intersubjektivität zu definieren? Oder gibt es nicht auch ganz andere "Allgemeinheiten", etwa die Gemeinsamkeiten interpersonaler Welterfahrung in Sprache, Kunst und Mythos, die sich einer intersubjektiven Rekonstruktion nicht beugen, die gleichsam unterhalb der konstruktiven Vernunft liegen und die dennoch keineswegs unvernünftig sind? Und überspringt nicht gerade die beliebte Dichotomie von Allgemeinheit und Besonderheit, Regel und Fall, in deren Rahmen vor allem um Recht und Möglichkeit von Allgemeinbildung gestritten wird, die Eigentümlichkeit individueller Besonderheit, die gerade in ihrer Besonderheit etwas Allgemeines ist - nämlich das Schicksal der Einzelheit - darstellt? Das Thema der Allgemein-

bildung jedenfalls dürfte sich dem Problem nicht verweigern, wie eben jene Individualität des Bildungssubjekts auch als Allgemeine zu denken sei, die unter formalen Forderungen nach Allgemeinheit kaum zu Worte kommt. Um es im Paradox zu formulieren, unter Menschen ist nichts allgemeiner als die Besonderheit je-eigenen Existierens zwischen Geburt und Tod. Dieses Besondere ist das zuhöchst Allgemeine. Und nach dieser Allgemeinheit wird eine Theorie der Allgemeinbildung wesentlich zu fragen haben, die sich nicht auf das beschränken will, was als Allgemeinheit im Sinne von Objektivität wissenschaftlicher und technischer Provenienz zugelassen ist.

Fragen wir noch weiter und zudringlicher: In unserem heuristischen Schema gingen die befragten Bildungstheoretiker wie selbstverständlich von den Konstellationen in der Dimension des "Ergreifens", des sachhaften Weltbezugs aus. Und es gibt ohne Zweifel nicht nur historische, sondern auch anthropologisch-systematische Gründe, dieser Dimension eine Ausgangspriorität zuzugestehen. Immerhin ist der Mensch jenes handelnde Wesen, das sich durch Tätigsein im Dasein hält, das durch Fremd- und Selbstüberformung sich seine Kulturnatur schafft - aber er ist zumindest immer auch gleichzeitig und nicht nur sekundär dasjenige Wesen, mit einem Wort von Camus gesagt, das sich weigert zu sein, was es ist. Das soll heißen: In jeder Außenwendung, in jeder Verwirklichung am Material der Welt liegt auch ein Existenzvorbehalt derart, daß keine Tätigkeit, in der wir uns ideell und materiell "auslegen", dem voll entspricht, was wir durch alles Tätigsein hindurch sind. Die Summe unserer Tätigkeiten und deren objektivierte Struktur deckt unser Selbstsein nie endgültig ab. Wir gehen mit unseren eigenen Gestalten immer auch wie Partisanen um, wie Partisanen, die einen unerklärten, aber dauerhaften Krieg gegen die Diskrepanz führen zwischen dem, was wir jeweils sind und dem, was sich diesem "Jeweils" verweigert, was sich ihm entzieht, ohne doch dadurch und darin seiner selbst gewiß zu sein. Wenn das aber zutrifft, wenn das Ich als die existierende und nicht nur als die funktionierende Subjektivität nicht in jener Welt aufgeht, die es die "seine" nennt, und wenn das wiederum durchaus Allgemeines ist (und nicht nur etwas Privates), dann ist zumindest zu erwägen, ob nicht der bevorzugte Ausgang von der Dimension ergreifender Weltzuwendung selbst zu Verdeckungen führt, hinter denen das in seinen

Tätigkeiten nicht auflösbare Ich zwangsläufig verschwinden muß. Das könnte bedeuten, das Verblassen des Bildungssubjekts ist nicht nur eine Folge historischer Entwicklung von Wissenschaft und Technik (mit ihren Prinzipien intersubjektiver Allgemeinheit), sondern auch Folge einer tiefsitzenden Anthropologie, die mit einer Überwertigkeit produzierenden Handelns das Subjekt in seine Produkte verrechnet. Wir fragen also: Wird das Bildungssubjekt nicht unter dem Produktionsaspekt verschüttet, wenn man diesem eine anthropologische Ausgangspriorität einräumt oder sich dazu genötigt findet? Es wäre sehr nachdrücklich zu fragen, was es denn bedeute, wenn man das menschliche Welt- und Selbstverhältnis apriori als ein Produktionsverhältnis auslegt, sei es im sozialen, politischen, technischen oder im normativ-idealen Bereich. Entsteht hier nicht die Gefahr einer monomanen Modellbildung, die die qualitativ unterscheidbare Mannigfaltigkeit von Welt- und Selbstbezügen gleichsam chemisch reinigt und auf eine undefinierbare Grundfarbe bringt?

III

Die hier unsystematisch aufgeworfenen Rückfragen an bildungstheoretische Grundpositionen aus den fünfziger und sechziger Jahren erfordern eine Strukturierung und Vertiefung:

- Ausgangspunkt war die Beobachtung, daß die Bemühungen um eine zeitgemäße und zureichende Orientierung von Bildung vor allem um den "Sachpol", die Welt- und Wirklichkeitsdimension von Bildung kreisen. Damit ergibt sich, zumindest im Vergleich mit klassischen "individualitätstheoretischen" Bildungskonzepten, eine Akzentverschiebung derart, daß die Welt- und Wirklichkeitsdimension nicht mehr länger als notwendige Außenbedingung eines vor allem inneren Bildungsprozesses der Person erscheint, sondern umgekehrt das Individualgeschehen von Bildung (das, was sich in der Dimension des "Begreifens" und der "Selbsterkenntnis" abspielt) wie eine Folgewirkung sich verändernder historisch-welthafter Verschiebungen erscheint. Die Rolle des Individuums in der

Gestalt des personalen Bildungssubjekts wird diffus und uncharakteristisch. Deshalb konstatierten wir, in vorsichtiger Metaphorik, ein "Verblassen" der Individualität hinter ihren objektiven Leistungen und Bezügen; und das selbst dann, wenn - wie bei Horkheimer und Adorno - auf die kritische Mündigkeit des Einzelnen innerhalb gesellschaftlicher Totalität gesetzt wird. Gesellschaftliche Kritikfähigkeit, so hat es den Anschein, bleibt am Ende in erdrückender Weise von dem abhängig, was sie kritisiert - oder: das Individuum kann sich auf Dauer nicht gegen das objektive Konstrukt "Gesellschaft" durchhalten. Es wählt vielmehr in vorwaltend-gesellschaftlicher Perspektive seinen Abgesang. Ähnliches läßt sich bei Habermas beobachten wie auch bei Fink in seinem ontologischen Liquidationstheorem, das mit den Produkten auch den Produzenten (den Arbeiter) unendlich dynamisiert und kollektiviert.

- Wir fragten: Ist dieses Verblassen des individuellen Bildungssubjekts (auf dessen Genesis sich das Interesse der Tradition richtete) zwingend? Oder ist es nur das Ergebnis einer reduktionistischen Anthropologie, die den Menschen wesenhaft (und historisch) als Wissenschaftler und Techniten bestimmt? In der Explikation dieser Fragen machten wir uns deutlich, welche die Grundforderung einer zeitgemäßen Allgemeinbildung sei. Sie gibt sich im weitesten Sinne im Postulat der "Wissenschaftspropädeutik", das heißt im Postulat einer vorbereitenden Einführung in den Stil wissenschaftlichen Denkens zu erkennen. Demnach wäre das Allgemeine vor allem durch die Wissenschaften und die ihnen verpflichteten und sie unterstützenden Techniken repräsentiert. Der Titel, unter dem Wissenschaft ihre Allgemeinheit konstituiert, lautet: "Intersubjektivität". Intersubjektivität aber ist ein formal konstruiertes allgemeines Wissenschaftssubjekt, das den lebendigen Subjekten gleichsam eine Entpersonalisierung zur allgemein fungierenden Subjektivität abfordert. Konkret, das Subjekt ist nur noch als Prüfsubjekt im wissenschaftlichen Sprach- und technischen Produktionsspiel zugelassen. Seine individuelle - leidvolle, freudvolle - Existenz darf nicht interessieren (es sei denn,

im Typus einer Wissenschaft, der auf formale Objektivität verzichtet). Wir stellten fest: Die Allgemeinheit wissenschaftlicher Intersubjektivität ist für menschliches Leben unverzichtbar. Es ist aber die Frage, ob die zur Dogmatik (Lebensdogmatik) erhobene wissenschaftlich-technische Objektivität mit ihrem formalen Allgemeinheitsanspruch nicht jenes Allgemeine überspringt, das Individuen qua Individuen miteinander verbindet und das etwa in der Beispielhaftigkeit der Kunst zum Ausdruck gelangt. Wir spitzten unsere Überlegungen zum Dogmatismus wissenschaftlich-technischer Allgemeinheit noch weiter zu in der Frage, ob nicht jede Einzulexistenz gerade in ihrer Einzelheit etwas durchaus Allgemeines sei, das jeder Mensch mit jedem anderen teile. Damit stünde ein Existentiell-Allgemeines gegen das Konstrukt-Allgemeine, auf das sich Wissenschaft propädeutik beruft, bzw. das Existentiell-Allgemeine läge diesen voraus und, das wäre eine Konsequenz, es bedürfte einer eigenen bildungstheoretischen Besinnung und Bestimmung, die das Verblässen des Bildungssubjekts nicht mehr als zwangsläufig erscheinen lassen würde.

- Ein weiterer Gedankenakzent erster Rückfragen verband sich mit der Modellvorstellung des grundsätzlich "produktiven" Weltzugriffs. Hier ist zu fragen: Führt nicht die Tendenz zur Monopolisierung des Produktionsmodells der Weltzuwendung (im Verein mit der Monopolisierung des Herrschaftsmodells zwischenmenschlicher Beziehungen) zu ähnlichen Reduktionismen wie die Dogmatisierung der positiven Wissenschaft zum intersubjektiven Lebensstil? Vor allem ist die Bestimmung von Produktion als "Herstellung" von Gütern und Leistungen nicht differenziert genug, um die qualitativ unterschiedlichen Formen menschlicher Hervorbringungen und ihrer Gründe zureichend zu fassen. Damit kommt man auf die Frage, ob nicht die Universalisierung des Handlungsbegriffs am Leitfaden des Produktionsbegriffs zu einer eindimensionalen Schematisierung der Lebenswelt im Sinne einer verfügbaren Welt beiträgt - zu einer Schematisierung, die sich wiederum als Motiv des Verblässens individueller Bildungssubjekte niederschlägt.

Man müßte also eingehender studieren, wie, in welchen Bahnen, Grenzen und elementaren Sinnentwürfen und vor welchen Unverfügbarkeiten der Mensch "sich" produziert, will man den Bildungsvorgang in seiner Doppelung als **W e r k** und **E r e i g n i s** nicht einem ungeprüften Schematismus der Produktion überantworten, der am Ende Schwierigkeiten hätte, zwischen der Menschwerdung und Gottwerdung zu unterscheiden.

Unter den Gesichtspunkten solcher Rückfragen (die auch neue analytische Aufgaben darstellen) kann die historische Tendenz zum Verblässen des individuellen Bildungssubjekts zumindest nicht umstandslos dem objektiven Geist des wissenschaftlich-technischen Zeitalters zugerechnet werden, sondern möglicherweise nur seiner Restform: dem objektivistischen Geist.

10. Vorlesung

Das existierende Ich als "Bildungssubjekt": Leiblichkeit als elementare Individualität.

I

Wir fragen nach dem Bildungssubjekt **v o r** seiner Formulierung in jenem Subjektrollensystem, in dem es nur noch als ein abstraktes Allgemeines auftaucht - als Prüfsubjekt, Konsensreferent oder Qualifikationssubstrat. Wir fragen nach dem **e x i s t i e r e n - d e n** Subjekt, nach der lebendigen Individualität, die, davon gehen wir hier wenigstens aus, die immer schon übersprungene Voraussetzung jeder Stilisierung des Subjekts in Rollen der Inter-subjektivität darstellt. Wir operieren also, zunächst im Sinne einer widersprechenden Gedankenthese, mit einer wesentlichen Differenz zwischen der **f o r m a l e n** Subjektivität und dem **e x i s t i e r e n d e n** Subjekt, wenn man so will: zwischen dem Ich, als das ich existiere, und dem Ich, als das ich in formalen Beziehungen der Intersubjektivität angefordert werde, eben als

objektiv erkennendes und objektiv handelndes Ich. Die bekannte Unterscheidung zwischen "Mensch" und "Bürger" aufnehmend, könnte man sagen: Es gibt eine wesenhafte Differenz zwischen dem Ich, das ich als Mensch bin, und jenem Ich, das mir als Bürgerpflicht im Reich von Wissenschaft und Technik auferlegt ist. - Wenn man aber eine solche Differenzbehauptung aufstellt und diese nicht nur als unverbindliches Spiel von Distinktionen aufgefaßt sein will, dann muß sich phänomenal zeigen lassen, daß die Unterscheidung von "existierender" und "formaler" Subjektivität (von lebendigem Ich und abstrakter Ichheit) zu Recht besteht, sich also auch sachlich begründen kann. Sachliche Begründung im Bereich existierender Erfahrung hat immer den Charakter des Aufweises evidenter Erscheinungen, die zwar verdrängt sein können, die aber darstellbar und in der Darstellung nacherfahrbar sein müssen. Welches also wären Phänomene existierender Erfahrung, mit denen belegt werden könnte, daß es außerhalb - vielleicht sogar unterhalb - der formalen Subjektivität (und Intersubjektivität) jenes existierende Ich gibt, das in keine Objektivität auflösbar ist? Was macht mich sicher in der Annahme, daß das Ichsein, als welches sich mein Leben ereignet, nicht restlos aufrechenbar ist in den Darstellungsvorgaben und -zwängen, die mir meine faktische Weltlage abfordert? Woher kann ich erfahren, wissen, daß ich zwar immer auch das bin, was mir Umwelt und Mitwelt abfordern, aber daß ich das andererseits niemals nur und ausschließlich bin? Oder: Was kann ich jemandem entgegenhalten, der mir einreden möchte, meine Annahme von der objektiven Unerschöpflichkeit existierender Subjektivität sei nichts anderes als eine Spätform der überholten Ideologie des Individualismus? Schließlich: Wenn eine vergessene und dabei vielleicht sogar die entscheidende Bildungsdimension nicht in Wissenschaft und Technik liegen soll, sondern in einem substantiellen Sinne d a v o r, und wenn dieses "davor" mit dem lebendig existierenden Ich verbunden ist - wie lassen sich sowohl jene Dimension wie dieses existierende Ich dem unvoreingenommenen Blick "zeigen"?

Es gibt durchaus eine Reihe von zeigbaren Indikatoren, die schon im Rahmen des Alltagsbewußtseins und seiner Selbstverständigung auf die Überzeugung einer elementaren Differenz zwischen existierender Ichheit und der objektivistischen Rollenform des Subjekts

verweisen. Dazu gehören Äußerungen wie: "Diese Entscheidung kann mir niemand abnehmen", oder "Man kann Leid zwar - in Grenzen - teilen, aber nicht verteilen", oder "An seinem Ende ist jeder allein oder (um eine treffliche Frage aus Peter Handkes "Geschichte des Bleistifts" zu zitieren) "Habe ich nicht seit jeher erst g e g e n die anderen gewußt, wer ich bin?" (1985, S. 233) Solche Äußerungen und Sätze lassen zumindest einen "Existenzvorbehalt" gegenüber der durchgängigen faktischen Disponierbarkeit des lebendigen Ich erkennen. Es gibt offenbar Situationen, Grenzsituationen des Erfahrens und Denkens, in denen das Ich, von aller Objektivität entblößt, gleichsam nackt und unwiderruflich vor sich selbst steht, in denen es gezwungen wird, seine eigenen und fremden Verkleidungen zu durchschauen. Indes, gegen die Relevanz solcher "Grenzerfahrungen" zum Erweis existierender Ichheit (im Gegensatz zur fungierenden Subjektivität) ließe sich immer noch einwenden, sie seien historisch identifizierbare Restbestände einer typisch europäischen Bewußtseinsanthropozentrik und mithin als Erweise für die These vom primären Status existierender Ichheit von begrenztem Wert. - Nun gibt es aber auch einen Phänomenbereich, der sich mit der Existenz elementar verbindet, ohne daß er von Anfang an den Vorwurf europäischer Bewußtseinsanfälligkeit auf sich zöge. Dieser Phänomenbereich ist derjenige der L e i b l i c h k e i t. Wir wissen, jedes existierende Ich existiert leiblich. Der Zusammenhang aber zwischen Existenz, Individualität und Leiblichkeit wurde bildungstheoretisch noch viel zu wenig bedacht. Zwar konzidierte man anthropologisch durchaus, daß der Mensch "auch" einen Leib habe; jedoch stand seine Leiblichkeit lange im Schatten "höherer" Bestimmungen wie derjenigen der Vernunft, der Sprache, der Geschichtlichkeit, der Freiheit usf. Und eigentümlich ist es, daß bei den hier befragten bildungstheoretischen Autoren das anthropologische (und bildungsrelevante) Grundphänomen der Leiblichkeit gar nicht auftauchte, obwohl gerade die Leiblichkeit doch zumindest eine "vitale Voraussetzung" menschlichen Ergreifens und Bewerkstelligens von Welt ist. Jedenfalls, der menschliche Leib schien und scheint in Bildungszusammenhängen nur eine beiläufige Rolle zu spielen. Das läßt sich auch an der Tatsache ablesen, daß man pädagogisch zwar eine Leibeserziehung akzeptiert, aber der Gedanke einer Leibesbildung, etwa der intellektuellen und moralischen Bildung ver-

gleichbar, bis heute fernliegt. Die Leiblichkeit rangiert offenbar unter den Naturvoraussetzungen des "eigentlichen" und ihnen überlegenen Lebens, unter Voraussetzungen jedenfalls, die nur dann einer Aufmerksamkeit wert sind, wenn ihre funktionale Zuverlässigkeit auf dem Spiele steht. Sonst jedoch gilt: der Leib ist eine organologische Voraussetzung menschlichen Lebens, von deren Gegebenheit man auszugehen und über der man das Reich des Geistes und der Bildung als Entwurf menschlichen Daseins allererst zu errichten habe. Menschliches Leben erhebt sich über der Ebene des Leibes oder gar nicht. Und es bedurfte einer langen Geschichte anthropologischen Denkens, bis ein Satz geprägt werden konnte wie "Leben (verstanden als exzentrische Leiblichkeit) birgt Existenz", mit dem sich H. Plessner gegen die Vorstellung wandte, Existenz berge - unter anderem - auch Leben im Sinne von Leiblichkeit. (s. "Der Aussagewert einer philosophischen Anthropologie", 1976, S. 187). Erstaunlich ist die bildungstheoretische Leibvergessenheit (oder Leibverdrängung) aber auch deshalb, weil die Wortgeschichte von "Leib" einen deutlichen Hinweis auf den Rang des Leibesphänomens und auf seine Bedeutung für das Identitäts- und Individualitätsproblem gibt. "Leib" nämlich, zurückgehend auf die indogermanische Sprachwurzel "lip", bedeutet im Mittelhochdeutschen (wie übrigens auch das englische "Life", das darauf zurückweist) Leben und den lebendigen Körper. Ferner aber bedeutet "Leib" auch "Beharrung". "Leib" im Sinne von "Beharrung" steckt noch in dem uns vertrauten "bleiben". Vorläufig zusammengefaßt kann also der etymologische Hinweis auf die ursprüngliche Bedeutung von Leib und Leiblichkeit als "beharren-des Leben" beschrieben werden - ein Hinweis, den die stabende Formel vom Menschen "wie er leibt und lebt", das meint: der Mensch, wie er in konkreter Gestalt beharrt, das Leben über diese Gestalt forttreibt. Oder man könnte auch sagen: Der Mensch lebt nur, indem er leibhaft verharret, und er verharret nur solange leibhaft, wie er lebt. Der Tod aber wäre die Trennung von Leibbeharrung und Lebensimpuls.

Wir entnehmen diesen vielfach übersehenen wortgeschichtlichen Hinweisen auf den Leibcharakter menschlicher Existenz, auf das Wechselspiel von Beharrung und Leben, einen ersten geschichtlichen Er-

fahrungsanhalt für den von uns vermuteten elementaren Zusammenhang von existierender Individualität (Ich) und Leiblichkeit. Der Leib ist uns nicht nur eine Naturvoraussetzung, nicht nur ein organologisch identifizierbares Substrat, das hinter unsere Bewußtseinsidentität zurückbleibt, sondern - so könnte unsere Gegenthese lauten - unsere Identität ist primär die Weise unseres leibhaften Existierens. Identität ist die unveräußerliche Weise unseres leibhaft-beharrlichen In-der-Welt-seins. Das heißt, unser Leib ist nicht nur das zufällige Naturorgan eines transnatürlichen Bewußtseins, sondern unser Leib ist unser je-eigenes Weltorgan, zu dem a u c h Bewußtsein gehört. Wir haben nicht nur irgendwie auch einen Leib, sondern wir sind ganz wesentlich unser Leib. Unsere Identität aber ist leibhaftig oder sie ist eine Phantasmagorie. Zwar überspringen wir zu meist und vielfältig die elementare Leibbefindlichkeit unserer je-eigenen Existenz, und die Unauffälligkeit unseres leibhaften Vermitteltseins zur Welt reizt zu solchem Überspringen und Übersehen. Das darf uns jedoch gerade in einer Situation, die wie die unsere darauf angelegt ist, die Leibvergessenheit noch im Körperfetischismus zu besiegeln, von der Anstrengung nicht entlasten, jene Unauffälligkeit aufzubrechen und uns in unserer Leiblichkeit zum Recht unserer je-eigenen Existenz zu verhelfen. Soll das indes nicht nur deklamatorisch erfolgen, so müssen wir uns umsichtig in unsere existierende Leiblichkeit zurückfragen, etwa mit der Strategie der Selbsteinwendungen.

Ein erster Einwand könnte hier lauten: Ist der Rückgang auf die Leiblichkeit mit dem Ziel einer Freilegung prä-subjektiver Individualität (es sei an die Differenz zwischen existierendem Ich und formälem Ich erinnert) nicht schon deshalb illusionär, weil schließlich jeder Mensch einen Körper hat, wobei die möglichen Differenzen im Bereich des Körperlichen, von Anomalitäten abgesehen, nur geringfügig variieren, also keine wesentlichen Unterscheidungsmerkmale zwischen Individualitäten bieten? Dieser Einwand enthält verschiedene Unterstellungen und Annahmen, die durch ihre Aufdeckung für unser Problem fruchtbar werden können. Die erste Unterstellung ist die Gleichsetzung von Körperlichkeit und Leiblichkeit. Selbst wenn man sich nicht die weit zurückreichende Denkgeschichte zur Körperthematik vergegenwärtigt, so ist doch

relativ mühelos einzusehen, daß Körper und Leib keine austauschbaren Wörter oder gar Begriffe sind. Schon ein bestimmtes Vorwissen verrät uns: Wir sind anders "in" unserem Leib als wir unseren Körper "vor" uns haben. Betrachtet man dieses Vorwissen genauer, so enthält es auch schon einige Angaben zur Körper-Leibdifferenz, die den Unterschied verdeutlichen. Wenn es heißt, man habe seinen Körper "vor" sich, aber sei "in" seinem Leib, so ist das Vor-sich-haben des Körpers ein Hinweis auf jenen "Akt", der den Körper als Körper allererst vor sich bringt, auf den konstituierenden Akt des Bewußtseins. Die Feststellung meiner Körperlichkeit geschieht erst im ausdrücklichen Akt seiner Selbstvorstellung im Modus des Bewußtseins. Das heißt, es gibt meinen Körper eigentlich gar nicht, bevor ich ihn im Bewußtsein "geschaffen" habe. Oder anders, mein Körper "entsteht" dann, wenn die unmittelbare Intimität meines Leibseins sich, durch welchen Anlaß auch immer, vergegenständlicht, wenn sie sich von außen sieht. Aus einem wiederum leicht veränderten Blickwinkel läßt sich sagen: mein Körper ist meine Leiblichkeit, sofern sie gegenständlich auf sich gekommen ist. Daraus folgt aber, das possessive "mein" ist, obgleich grammatisch identisch, sachlich verschieden, wenn es sich auf "meinen" Leib oder auf "meinen" Körper bezieht. Ich "habe" meinen Leib anders als ich meinen Körper "habe". Mein Körper ist gleichsam im Besitz des Bewußtseins (genauer des reflektierenden Bewußtseins), mein Leib aber ist anscheinend gar nicht im Besitz eines identifizierbaren Subjekts, sondern er ist dieses selbst und zwar in der Innigkeit einer Wahrnehmung (das ist noch ein Verlegenheitsausdruck), die sich nicht in besitzanzeigenden Zurechnungen auflösen läßt.

Wir existieren nicht nur leiblich (versehen mit einer Eigenschaft, die man "Leiblichkeit" nennt), sondern wir existieren leibhaftig, das heißt: als lebendiger Leibvollzug. Daß uns unser Leib zumeist nur als Körper auffällt, darf uns über die ursprüngliche Leibhaftigkeit unseres Existenzvollzugs nicht hinwegtäuschen. Körper s i n d wir (wie Sartre dargelegt hat) f ü r uns und f ü r die anderen und für beide zumal. Leib aber sind wir gleichsam unvermittelt durch dieses "für" der Reflexivität ausdrücklichen Bewußtseins. Insofern ist es auch treffender zu sagen, wir seien nicht "in" einem Leib (wobei der Gedanke der "Leibeshülle" für Geist und Bewußtsein

dominiert), sondern wir sind unmittelbar und konkret Leib. Wenn aber die Wahrnehmung unseres Leibes als Körperlichkeit immer schon an einen Akt distanzierenden Bewußtseins gebunden und insofern abstrakt ist, wie läßt sich dann die Unmittelbarkeit unseres Leibseins und unserer Leibinnigkeit erfahren, ohne daß wir den Leib in die gegenständliche Gestalt des Körpers verfremden? Gibt es eine vorbewußte Leibgewißheit, die mehr ist als ein diffuses Gefühl und doch etwas ganz anderes als die Gewißheit des reflektierenden Bewußtseins, das ja den Leib immer nur als objektiven Körper (als Körpermechanismus, als Körperchemie, als Körperumriß, als körperliche Verfassung usf.) kennt? Von dieser Frage hängt viel ab, wenn es darum geht, in der Leiblichkeit gewissermaßen den Garanten existierender Ichheit unterhalb formalisierter Subjektivität zu finden. Noch einmal gefragt: Gibt es eine (im Unterschied zum Körper) vor-objektive Leibgewißheit, eine existentielle Leibwahrnehmung, die seiner reflektierten Repräsentanz als Körper vorausliegt? Oder wissen wir um unseren Leib nur, wenn wir ihn als Körper (mithin nicht mehr als Leib) ausdrücklich vergegenwärtigen? Zunächst als Antwort-These: Es gibt diese unmittelbare Leibgewißheit als vorprädikative und vorobjektive Leiberfahrung durchaus. Man denke nur an das einfache Phänomen des Schmerzes oder an das komplexere Phänomen der im Leib antizipierten Bewegung - etwa beim Tanz. Im Schmerz, so kann man sagen, zieht sich der Leib auf sich selbst zusammen. Der Schmerz ist eine ursprüngliche Konzentration des Leibes auf sich selbst. Zwar kann ich mir die Entstehung des Schmerzes nachträglich erklären wollen; ich kann auch, den Leib als Körperraum vergegenwärtigend, wiederum nachträglich angeben, wo ich den Schmerz empfinde. Aber der Lokalisierung und Erklärung der Schmerzempfindung geht diese selbst und zwar durchaus nicht diffus, sondern unmittelbar präsent, voraus. In der Empfindung fallen Schmerz und (vorprädikatives) Wissen um den Schmerz unmittelbar zusammen. Der empfundene Schmerz ist präsentielle Leibgewißheit und nur die Tatsache, daß wir uns daran gewöhnt haben, Schmerz psychologisch oder physiologisch (kausal oder motivational) in Ursache-Wirkungszusammenhänge zu stellen, verdeckt uns vielfach den Sachverhalt elementarer Leiberfahrung (Leibinnigkeit) im Schmerz. Die Unmittelbarkeit empfundenen leibhaften Beisichseins im Schmerz läßt sich auch nach der Seite des Individualitätsproblems (das hier vor allem interessant ist) noch weiter

verfolgen. Die unmittelbare Selbstgegebenheit leiblicher Existenz im Schmerz (ihre Selbstgewißheit in der Empfindung einer Verletzung) ist zwar mitteilbar, aber nicht teilbar. Ich kann ü b e r die leibliche Selbstempfindung im Schmerz referieren, meinen schmerzenden K ö r p e r den anderen (einem Arzt, einem Therapeuten) vorstellen, in Erlebnisreihen zerlegen, auf Symptome verweisen, Hypothesen zur Schmerzursache aufstellen usf. Aber ich kann meine leibhafte Schmerzerfahrung als diese bestimmte n i c h t weitergeben. In der Tat: Kein anderer kann meine Zahnschmerzen haben und empfinden - er kann sie nur auf dem Wege der Analogisierung mit je-eigener Erfahrung zu verstehen suchen, vorausgesetzt, es gibt ein Erfahrungsäquivalent. Meine Schmerzerfahrungen "verbürgen" mir also zweierlei: die Gewißheit meiner Leiblichkeit u n d die Unauflösbarkeit meiner je-eigenen leibhaften Ichheit im Horizont einer formalen Intersubjektivität. Mein Schmerz wirft mich ganz auf mich zurück - und den Anderen (der mich verstehen will oder der mir den Schmerz zugefügt hat) auf sich. Als Verstehensbrücke bleibt nur die Analogie zwischen dem grundsätzlich Verschiedenen. Im übrigen, das sei hier angedeutet, entfaltet sich die unmittelbare Leibgewißheit selbstverständlich nicht nur in Elementarerfahrungen des Schmerzes, sondern auch in solchen der Freude. Aber auch hier gelten die Prinzipien der lediglich analogen und nicht der direkten Teilbarkeit und Mitteilbarkeit.

II

Eine kurze Zwischenbilanz läßt erkennen:

- Die erinnerte bildungstheoretische Reflexion hat im Thema der Leiblichkeit tatsächlich ein Desiderat. Dieses Desiderat könnte mit beitragen zu jener Erscheinung, die als verblassen des Bildungssubjekts zunächst konstatiert, dann als Problem der Wiedergewinnung des existierenden Ich vor dem formalen Subjekt exponiert wurde. Eine solche Wiedergewinnung

aber wäre nur ein ressentimenthaltiges ideologisches Programm, könnte sie nicht tatsächlich auf übersehene und abgedrängte Phänomene verweisen und zu Argumenten vorstoßen, die dem Ersatz des Problems durch Programmatik widerstreiten. Das Problem jedoch lautet: Ist eine Bildungstheorie denkbar, die, hinter Wissenschaft und Technik zurückgehend (diese aber nicht ignorierend), auch heute noch den Menschen in seiner Einzelheit (in der Unverwechselbarkeit seiner je-eigenen Existenz) aufsuchen und anerkennen kann, ohne ihn erfinden zu müssen?

- Wir sind überzeugt, es sei auch heute möglich, (und vielleicht mehr als jemals notwendig) im Einzelnen den Adressaten einer Bildungstheorie auszumachen. Dazu ist allerdings eine Rückbesinnung auf die elementare Existenz vom Einzelnen und ihre Bedingungen erforderlich. Diese erblickten wir vor allem, in einem ersten Zugang zum Problem, im vielfach übersprungenen Phänomen der Leiblichkeit. Leiblichkeit wurde uns also zum entscheidenden Indikator für Individualität (und Individuation). Das heißt: jeder Mensch existiert ursprünglich als sein Leibvollzug, i s t wesenhaft Leib und nicht nur in Leiblichkeit gebundenes Bewußtsein. Leibsein wäre also mehr als eine natürliche Randbedingung von Existenz. Es wäre eine ursprüngliche Weise, in der jeder Mensch auf je-eigene Weise und unvertauschbar bei sich selbst ist.

- Sollte diese These der Verklammerung von Leiblichkeit, Existenz und Individualität aber nicht nur "dahingestellt" sein als pure Behauptung, mußten wir uns auf eine vorläufige Analyse von Leiblichkeit unter der Frage einlassen, ob diese Verklammerung nicht doch nur als ein Zusammenhang von Körper und Bewußtsein (nach cartesianischem Schema) vorzustellen sei, mithin erst das von ihm abgehobene Bewußtsein (als allgemeine Struktur) unseren Leib erfahrbar mache. Ist unser Leib, was er ist, nur als Gegenstand unseres Bewußtseins und insofern "Körper" (unter anderen Körpern), oder gibt es eine elementare Leibpräsenz (und Leiberfahrung), die unser Bewußtsein vom Leib als Körper je schon unterlaufen hat und die dennoch keineswegs "bewußtlos" ist? Wir meinten, es gibt diese

vorprädikative und vorobjektive Selbstempfindung des Leibes, die als unmittelbare Leibgewibtheit mehr ist als ein bloß dumpfes Gefühl. Solche unmittelbare Leibgewibtheit ist uns etwa gegeben - das sind nur zwei Beispiele - als "Schmerz" und als "innere Bewegungserfahrung und Bewegungsantizipation des Leibes".

- Die Schmerzerafahrung, der wir uns in der Analyse einiger ihrer Grundzüge zuwenden, vergegenständlicht keineswegs von vorn herein unser existierendes Ich, sondern läßt es uns leibhaftig empfindlich werden. Schmerz ist eine "gefühlshafte" Rückgekoppelt-heit unserer leiblichen Existenz, die zwar nachträglich "re-lexiv" objektiviert werden kann (zum Beispiel als körperliches Leid und seine Ursachen), die aber primär nicht durch reflektierendes Bewußtsein hergestellt wird. Schmerz (wie auch Freude) sind Formen unmittelbarer Leibstiftung und erlebnismäßig rückgekoppelten Leib"bewußtseins". Die vorbewußte Selbstgegebenheit des Leibes unter Schmerzbedingungen läßt aber nicht nur erkennen, daß es eine eigentümliche Leibwahrnehmung (im Unterschied zur Körperwahrnehmung) gibt, sondern sie macht auch deutlich, daß das "leibhaftig" existierende Ich (das Ich, das der existierende Leib ist und nicht nur sein gegenständliches Bewußtsein) eigentlich, wie der Leib, unteilbar ist. Mitteilen kann es sich nur über die Brücke der Analogie und unter der Voraussetzung gleicher - und nicht identischer - Selbsterfahrung und Selbstgegebenheit.

- Das hätte allerdings auch Folgen für eine Bildungstheorie, die sich auf das existierende Leib-ich (im Unterschied zum abstrakten Bewußtsein-Ich) beziehen möchte. Das existierende Ich wäre zwar bildungstheoretisch nicht unzugänglich, aber zugänglichkeit gäbe es nur über eine Vergleichung von Erfahrungen- und Empfindungsstrukturen, die disponiert, jedoch nicht provoziert werden könnten. Allerdings, Phänomene der "Inter-Leiblichkeit" müßten erst noch eigens untersucht werden, ehe die mögliche Reichweite einer Bildungstheorie des Leibhaft existierenden Ich zuverlässiger abgeschätzt werden könnte.

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

11. Vorlesung

Leiblichkeit als Welt- und Selbstzeugenschaft.

I

Wir fragen nach der Selbstgewißheit des Leibes, nach seiner Selbstzeugenschaft, in bildungstheoretischer Blickbahn. Diese Frage wurde angestoßen durch die Beobachtung, daß in bildungstheoretischer Diskussion, sofern diese sich vorzüglich an der Intersubjektivität von Wissenschaft und Technik orientiert, zumindest eine Tendenz liegt, das Ich-selbst durch seine Formalisierung zum Man-selbst auflösen und die lebendige Individualität, das existierende Ich, zu überspringen. Im Gegenzug gegen diese Tendenz, so unsere These, kann in Erinnerung an die elementare Leiblichkeit, die Leibhaftigkeit des Daseins, einsehbar werden, daß Individualität durchaus kein ideologisches Phantasma ist, das mit Anbruch der technischen Zivilisation auch seine letzte Überzeugungsstütze verloren habe. Wir existieren als Leib und leibhaftig, und dieses Existieren gibt unserem Ich die unverwechselbare Farbe eines bestimmten und nicht nur eines formalen Soseins. Wer daran, gleichsam leibvergessen, zweifeln möchte, wem der Zusammenhang von Leibhaftigkeit und gelebter Individualität nur als eine aufgesetzte theoretischer Struktur erscheint, der sei auf eine Brutalität verwiesen, die sich eben dieses Zusammenhanges von Leiblichkeit und Individualität bemächtigt, um ein Ich zu sprengen, zu zerstören oder zwanghaft in eine andere Form umzuwandeln: an die Brutalität des Terrors und der Folter. Sie zerbrechen den Lebenszusammenhang der Individualität, indem sie an ihre elementare Substanz, an der leiblichen Versehrbarkeit ansetzen und dadurch - durch den gezielten Zusammenbruch leiblicher Identität - einen Menschen bis zur eigenen Unkenntlichkeit entselbsten. Die Substanz konkreter Individualität liegt tatsächlich in ihrer Leiblichkeit, das zeigt gerade die Inhumanität ihrer äußersten Verachtung in allen Formen psychophysischer Gewaltsamkeit, die sich wenig um Theorien kümmert. -

Abgesehen jedoch von solchen makabren Erweisen des elementaren Ranges von Leiblichkeit für Individualität und für deren existentielle Bedeutung, läßt die Vergegenwärtigung der Körper-Leib-Differenz in der Rekonstruktion vorprädikativen Leibseins erkennen, daß Leibhaftigkeit erheblich mehr ist als ein Natursubstrat, an dessen Zufälligkeit sich das Bewußtsein im Sinne einer "Schichtenanthropologie von oben" heftet. Daß wir unseren Leib als Körper erfahren und denken können, vermag die Selbsttinnigkeit der Leibeshewißheit nicht zu ersetzen. Bevor wir uns selbst als Körper unter anderen Körpern denken, haben wir uns je schon in unserer Leiblichkeit erfahren. Anders formuliert, wir stehen bereits in innerer Selbstzeugenschaft unseres Lebens, wenn Sinne und Verstand gleichsam von außen zu uns zurückkehren. Selbstzeugenschaft aber ist etwas anderes als objektivierende und objektivierte Selbsterfahrung, und es ist schwierig, sie anders zu bekunden als im Angebot eines Verstehens, das im Individuum und zwischen Individuen mit Analogien operiert.

Dennoch ist uns in der Selbstzeugenschaft unseres Existenzvollzugs unsere Leiblichkeit gewiß. Diese Gewißheit läßt sich am Phänomen des Schmerzes und seiner Unteilbarkeit ebenso explizieren wie in jenem anderen bekannten Phänomen der Bewegung und der Bewegungsphantasie, in der der Leib mit sich selbst umgeht und - über die Welt vermittelt - Erlebnis- und Empfindungskreise aufbaut. Was indes ist mit dieser Bewegungsphantasie gemeint, in der das innere (wenn auch außenweltlich vermittelte) Selbstverhältnis des Leibes evident wird? Gemeint ist, daß wir, und hier vielleicht anders als das Tier, in schöpferischer Antizipation Bewegungen leibhaft entwerfen können, daß uns gleichsam die Bewegung der Bewegung bis zu einem gewissen Grade freisteht. Das aber nicht in der Weise (zumindest nicht ausschließlich), daß wir uns erst einen bestimmten Bewegungsablauf auf dem Reißbrett unseres vorstellenden Bewußtseins ausdenken, um ihn dann Schritt für Schritt zu vollziehen. Vielmehr, v o r dieser bewußten Bewegungsdisposition sind wir innere Zeugen der Beweglichkeit unseres Leibes überhaupt, die wir mit ihm elementar mitempfinden. Wie ist das zu verstehen? Es ist so zu verstehen, daß uns schon auf vorbewußter Ebene die Beweglichkeit unseres Lei-

bes, das arrangierbare Zusammenspiel unserer Glieder unmittelbar präsent und gewiß ist. Von dieser Bewegungsgewißheit wiederum machen wir unauffälligen, aber sicheren Gebrauch, wenn wir uns etwa in einer Landschaft umschaun. Was hier, nicht nach metrischen Gesichtspunkten gemessen Nähe und Ferne ist, sondern sich erlebnismäßig in Nahen und Fernen gliedert, ordnet sich entscheidend unter der Empfindungsvorgabe unseres Bewegungsermessens. Dieses Bewegungsermessen ist der leibhafte Entwurf etwa einer Landschaft, ihre Empfindungsübersetzung in den Horizont der Leiblichkeit. Das Verhältnis von Leib und Landschaft ist also ein anderes als das von Körper und Landschaft. Der Leib taxiert von seiner Bewegungsgewißheit und von seiner Bewegungsphantasie her Reiz und Widerständigkeit dessen, was in seinem Umfeld auftaucht. So erscheint einem Bergsteiger ein Berg in der rückgekoppelten Empfindung seiner Bewegungsphantasie völlig anders als einem bergungewohnten Bewohner des ebenen Landes. Was den einen zur Überwindung reizt, ist dem anderen möglicherweise unüberwindbares Hindernis; was dem einen erzwingbar erscheint, empfindet der andere als unübersteigbar - immer unter Bedingungen jenes Bewegungsermessens, das gleichsam in der Bewegungsempfindung des Leibes "vorkalkulieren" (besser: "vorausahnen") kann, in welchem Verhältnis ein bestimmtes landschaftliches Umfeld sich gliedert.

Man kann also durchaus vom leiblichen Entwurf einer Landschaft im Bewegungsermessen sprechen. Und die Selbstzeugenschaft dieses Entwurfs in der Empfindung hat wiederum Vieles von der Unteilbarkeit, die schon im Selbstverhältnis des Leibes als Schmerz auffiel. Ich kann mich bemühen, mein entwerfendes Bewegungsermessen, das für mich eine Landschaft auf bestimmte Weise nach Vorausempfindungen gliedert und konturiert, einem anderen mitzuteilen. Aber auch hier gibt es Verständigungsgrenzen, die nach der Gleich- und Verschiedenartigkeit der individuellen Bewegungsentwürfe variieren, aber wohl niemals völlig aufgehoben sind. Mein Leib bleibt ein durch anderes nicht ersetzbares Bewegungszentrum, nach dem sich die Welt in Nahen und Fernen, Reizen und Widerständen gliedert. Zwar kann ich diese Gliederung auch in Absprache mit anderen durch Festlegung von Maßstäblichkeiten objektiv festlegen und dann eine

Ortsbestimmung meines Leibes als Körper in einem objektiven Raum messen, aber das ist keineswegs die ursprüngliche Konstitution eines Raumbereiches, wie sie im Ent-fernen der Ferne in Bewegungsphantasien des Leibes vorliegt. Diese Bewegungsphantasien sind jedoch nicht bloß subjektiv, sondern sie sind elementar.

Der Unterschied zwischen leiblichem Entwurf von Räumlichkeit und bewußtseinsmarkierter Bestimmung eines Körpers im Raum kann als Unterschied zwischen elementarem Bewegungsermessen und objektiver Lokalisierung in Distanzen dargestellt werden. Dieser Unterschied fällt auf, wenn man sich klar macht, wie Entfernungen einerseits erlebt und empfunden und andererseits metrisch errechnet werden. Für das kontrollierende Bewußtsein des formalisierten Ich, das sich jederzeit mit anderen Ichen gleichsetzen kann, ist Entfernung eine objektive Strecke zwischen "hier" und "dort", wobei gilt, daß der Körper (der Trägergegenstand des Bewußtseins-Ich) nicht zugleich "hier" u n d "dort" sein kann. Entfernung ist hier objektive Distanz einer Strecke im Raum. Anders verhält es sich bei der Distanz-Erfahrung des leibhaftigen Ich. Sein empfindendes Bewegungsermessen ist gewissermaßen zugleich in dieser und jener Raumstelle. Es löst in vor- und rücklaufenden Bewegungsantizipationen (Bewegungsphantasien) die objektiv-metrischen Distanzen zwischen sich und den entfernten Dingen auf und ent-fernt so die Entfernung. Das Hier wird aus dem Bewegungsermessen des Dort erfahren und das Dort aus dem Bewegungsermessen des Hier. So entsteht zwischen dem Hier und Dort ein in Bewegungsmöglichkeiten erschlossener Resonanzbezug, der in dem Maße das Entfernte in die Nähe bringt, wie er die Nähe in die Entfernung entwirft. Die räumliche Welt (etwa als Landschaft) resoniert in mir wie ich - in Bewegungsantizipationen - dort und draußen resoniere. Anders gesagt, in elementarer Bewegungserfahrung und in Bewegungsphantasien geleiteter Empfindung wird das Hier und das Dort zu einem synthetisierenden Wechselspiel zwischen in die Nähe ent-fernter Entfernung und in die Ferne ent-fernter Nähe. Mein leibhaftiges Ich findet sich zugleich in Nähe und Distanz. Es hat die Dinge (der Landschaft) in sich, wie es sich von dort her er-fährt. In Kunstworten formuliert: das leibhaftige Ich wird seine je-eigenen Empfindungs-Transzendenzen und Empfin-

dungs-Rezendenzen (Übersteigungen und Rückstiege) und konstituiert so seine Raum-Innigkeit (nicht seine körperbezogene Raumhaftigkeit) mit spezifischen Resonanz-Gliederungen. Leibhaft erfahrene Räumlichkeit ist also etwas ganz anderes als geometrisch formalisierter Raum. Existierend, so kann man sagen, sind wir nicht nur im Raum, sondern holen wir den Raum in uns hinein; existierend sind wir nicht irgendwie ein Raumkörper, definitiv distanziert von anderen Raumkörpern, existierend sind wir vielmehr Leib, lebendig-ekstatische Bewegung und Rückbewegung, Sinnlichkeit, die im Äußeren sich selbst und in sich selbst das Äußere erfährt. Insofern ist aber auch Individualität als Leiblichkeit kein schierer sinnlicher Solipsismus, keine Leib-Monadologie, sondern Erschlossenheit, die allerdings in die Grenzen der Existenz fällt und über sie hinaus nur in "Hinterlassenschaften" repräsentierbar bleibt. Die Je-Eigenheit des Lebens kann niemals faktisch, sondern nur - vielleicht - in ablösbaren Bekundungen überdauern. Der Preis für die Leibhaftigkeit der Individualität ist deren Vergänglichkeit. Dieser Zusammenhang wurde exemplarisch für alle Zeiten im "Buch der Bücher" als Sündenfall beschrieben: als das Herausfallen des Menschen aus der Schöpfung in die Ichheit, die tiefsinnigerweise mit der sinnlich-leibhaften Wahrnehmung als Scham verbunden und in dieser Weise als "Erkenntnis" ausgelegt wurde. So findet unser leibhaftes Bewegungsermessen in allen seinen je-eigenen Varianten des Empfindens von seinem unhintergehbaren Ende her eine Einschränkung, die immer wie ein Schatten auf das existierende Ich in allen seinen Weltbezügen fällt. Das genauer zu explizieren, wäre Aufgabe einer phänomenalen Analyse leibhaft-elementarer Zeiterfahrung, des Zeitcharakters des Bewegungsermessens.

II

Bleiben wir aber noch bei Strukturen der Selbstvergewisserung des leibhaften Ich und seinen Empfindungen, deren Unteilbarkeit auch von ihrem Ende her deutlich wird. Die Beobachtungen zum Bewegungser-

messen von Leib-Ich und Welt, die Vermittlung beider in zurückempfundene Bewegungsphantasien, läßt immer noch die Frage zu, ob nicht der leibhafte Welt- und Selbstentwurf (die leibvermittelte Selbst- und Weltgewißheit) doch nur auf einer verdeckten Bewußtseins-ebene spielt, die, für sich selbst noch undurchsichtig, bereits mit jener Differenz operiert, die schließlich als Differenz von Ich und Gegenstand und in Formen wissenschaftlicher Allgemeinheit sich unterschieden herausstellt. Ist vielleicht das Selbst- und Weltempfinden des Leibes doch nur eine unentwickelte "kindliche" Vorstufe des Welt- und Selbstbewußtseins des Körpers, in dem das konstituierende Bewußtsein (auch gegenüber dem Leib) seine entwicklungsmäßige Vorherrschaft erlangt? Wäre also Aufhebung des Leibes in gegenständlicher Körperlichkeit (des existierenden Leib-Ich in das Bewußtseins-Ich) nicht doch ein genetisch vorgesehener Triumph, den vor allem die moderne Wissenschaftsgeschichte einlöst? Ist das, was hier als "Resonanzverhältnis" von Leib und Welt in elementarer Raum- und Bewegungserfahrung beschrieben wurde, etwas "Substantielles" oder nur eine Vorstufe intersubjektiver Raumvermessung? Fragen wir also: Wie stellt sich das Verhältnis, das wir als Subjekt-Objekt-Trennung (und so als eigentliche Leistung des Bewußtseinszugriffs) kennen, im Weltbezug des leibhaft Existierenden dar? Finden wir es hier wieder oder erweist es sich als unangemessen?

Achten wir zunächst wieder auf einige unauffällige Wendungen, die uns Hinweise geben könnten auf den Unterschied zwischen leiblichen Ich-Welt-Synthesen und deren bewußtseinsmäßiger Form. Wir sagen etwa im Anblick einer ansprechenden Landschaft, "Es lockt mich, sie zu durchwandern", oder wir sagen "Es reizt mich, diese oder jene Eigentümlichkeit näher kennenzulernen" oder auch: "Es schmerzt mich, daß ich keine Gelegenheit habe, sie zu malen." Das sind durchaus vertraute Formulierungen (die übrigens alle auf bestimmte Bewegungsphantasien vorweisen oder von ihnen begleitet werden). Anscheinend kann man sie auch ersetzen, ohne daß sie ihren Sinn verlieren, durch Wendungen wie: "Diese Landschaft verlockt mich, sie zu durchwandern" oder "Ich möchte diese oder jene Eigentümlichkeit näher kennenlernen". Wäre das aber wirklich ein sinn-gleichwertiger "Ersatz"? Bei genauerem Bedenken offenbar nicht.

Wenn ich das "es" durch das "sie" (der Landschaft) oder das "ich" des Wünschenden substituieren, ändert sich der Sinn der Wendungen: einmal zum Objekt-Pol (Landschaft), sodann zum Subjekt-Pol (das bestimmte Ich). Man könnte sagen, das "es" klärt sich in der einen oder anderen Richtung auf (i c h bin es, der etwas möchte oder s i e ist es, die mich verlockt). Indes, diese "Aufklärung" ist zugleich eine Verschiebung des Sinnes. Inwiefern? Dazu muß man sich fragen, was das "es" bedeutet, bzw. anzeigt. Markiert es nicht nur eine Ungenauigkeit? Ich sage nicht, wer mich verlockt - aber weiß ich nicht, daß es "im Grunde" die Landschaft ist? Ich sage nicht, wer etwas wünscht - aber "im Grunde" weiß ich doch, daß ich das Subjekt meiner Wünsche bin. Das Geheimnis steckt offenbar in diesem E s. Man könnte versuchen, es auf der Seite des Ich in Affekte zu verrechnen oder nach der Seite des Gegenständlichen in Reize. Aber dann wäre es nicht mehr das erfahrene Es, sondern ein Konstrukt, das die Seiten (Ich-Objekt) erst auseinanderdrängt, um sie dann in eine theoretische Beziehung zu setzen. Es ist aber gerade dieses Auseinanderdrängen, das ich unterlaufen will, wenn ich sage: "E s (und nicht d i e Landschaft) lockt mich" oder "E s (und nicht meine fehlende Qualifikation) schmerzt mich, sie nicht malen zu können". Das Es ist weder ein (noch unbekanntes) Subjekt oder Objekt, noch ist es ein Verlegenheitsausdruck dafür, sondern es verweist auf eine merkwürdige Befindlichkeit, die mich gleich weit von meinem reflexiv bestimmten Ich wie von meinem (ebenfalls reflexiv bestimmten) Gegenstand entfernt hält und die uns (das erfahrene Ich und die erfahrene Welt) gerade dadurch zusammenbringt, nähert. Das Es stiftet also eine ursprünglichere Nähe als jedes rekonstruktive Zusammenbringen von Subjekt-Seite und Objekt-Seite es vermag. Wir setzen unser Fragen daher gar nicht richtig an, wenn wir nach dem Es als Subjekt oder als Objekt forschen.

Das Es in Wendungen wie "es schmerzt mich", "es drängt mich", "es treibt mich", "es berührt mich" bezeichnet eine Befindlichkeit eigentümlicher Welt- und Selbstnähe, die zwar nachträglich nach der Subjekt- oder Objektseite aufgelöst werden kann, deren elementare Sinnhaftigkeit dabei aber zugleich verändert wird.

Nicht ohne Verlust ist das unpersönliche Fürwort "es" durch persönliche Fürwörter zu substituieren und auf definitive Objekte zu beziehen. Worin aber liegt der Verlust? Wir sagten, im "Auseinanderrücken" des in vorprädikativer Ich-Befindlichkeit Vereinigten, in der Auflösung einer bestimmten Welt- und Selbsttinnigkeit. Für diese haben wir ein gutes, wenn auch vielfach vernutztes Wort, nämlich das Wort "Stimmung". Stimmung ist jedoch, im Unterschied zu seiner sentimental-subjektivistischen Einfärbung in der Alltagssprache, keine Gefühlsduselei, sondern Kennzeichen einer vorprädikativen Synthesis von leibhaft existierendem Ich und Welt. Denn gerade die auffälligen Leib-Welt-Synthesen (beispielhaft kann dafür der Tanz mit seiner Rhythmik stehen) haben den Charakter eines bestimmten Umgangs. Und sie werden um so überzeugender, je weniger musikalischer Rhythmus und Leibbewegung als objektive Reize und subjektive Reaktionen auseinanderfallen. Stimmungen, oder wir sagen besser "Gestimmtheiten", um vordergründige Assoziationen zu vermeiden, sind, wo sie uns unmittelbar ergreifen, tatsächlich mehr als Gefühlszutaten. Sie sind ursprüngliche und urtümliche Abstimmungen von Ich und Situation (Welt), in der ich mich befinde. Und Kern dieser Abstimmungen ist gerade ihre Eshaftigkeit und ihre Unvereinbarkeit mit unterscheidenden Bewußtseinsprotokollen. Man mache nur einmal den Versuch, die "ergreifende" Stimmung, in der sich leibhaft existierendes Ich und Landschaft in erlebnismäßigen Gliederungen annähern, so zu protokollieren, daß das mich wie die Landschaft durchstimmende Es dabei erhalten bleibt. Das mißlingt. Es sei denn in einer Form des Protokolls, der es möglich ist, darstellend (sprachlich oder in anderen Medien der Kunst) aus dem dichotomen Subjekt-Objektsystem auszubrechen und das Ereignis selbst (es selbst) sich aussprechen zu lassen.

III

- Wir fragten nach dem Welt- und Selbstbezug des leibhaft existierenden Ich. Wir bestimmten ihn, unter besonderer Beachtung des Bewegungsphänomens, mit dem sich das leib-

hafte Ich seinen Raum ermißt, als Resonanzbezug. Dieser gliedert in sinnlich geführten und empfundenen Bewegungsentwürfen ebenso, wie er vom Horizont der Entwürfe angesprochen wird. Wir sahen, in Resonanzbezügen sind Bewegungen etwas anderes als objektive Distanzbestimmungen von Körpern, sie sind faktische oder virtuelle leibhaftige Erfahrungen, leibhafte Weltauslegungen. Wir sind leibhaft anders in der Landschaft als wenn wir uns, gleichsam aus der Außenperspektive, als bewegte Körper unter anderen bewegten (oder unbewegten) Körpern dort lokalisieren. Dieses Anderssein läßt sich bestimmen als ursprünglich empfundene Nähe und Ferne, die es erlaubt, zugleich (in rückgekoppelten Bewegungsphantasien) hier und dort zu sein. Daher läßt sich sagen, in leiblichen Resonanzerfahrungen sei eine Landschaft zugleich in mir wie ich in ihr bin.

- Die Innigkeit der von solcher Landschaftserfahrung abgelesenen Welt- und Selbstsynthese ist jedoch eine je-eigene, weil sie an die Je-Eigenheit eines bestimmten Leibes und seine rückgekoppelte Bewegungserfahrung gebunden ist. Gilt Pestalozzis Satz aus den "Nachforschungen", nämlich "Kein Mensch kann für mich fühlen: Ich bin.", so gilt auch: "niemand kann meine bewegungsgeleiteten Empfindungsresonanzen in einer Landschaft tatsächlich "nachempfinden". Empfindung und Empfundenes stehen nicht im Verhältnis von (verallgemeinertem) Subjekt und (verallgemeinertem) Objekt.

- Um das genau einzusehen, kann man sich an die Merk- und Denkwürdigkeit von "Es"-Formulierungen erinnern. In solchen Formulierungen wird die Subjekt-Objekt-Dichotomie unterlaufen und die elementaren leiblichen Ich-Welt-Synthesen gelangen zur Sprache. Zwar kann man auch diese Synthesen, allerdings erst nachträglich, in Triebaffektationen des Subjekts und Reizkonstellationen der Umwelt "zerlegen" (objektivieren), jedoch nicht, ohne die Substanz dieser Es-Synthesen aufzulösen. Das bedeutet aber: ihre eigentümliche Sinnfälligkeit geht verloren. Diese Sinnfälligkeit erfahren wir als Es-Gestimmtheiten, die uns zugleich leibhaft exponieren, wie

sie unsere Leiblichkeit in die Welt überschreiten. Sie sind rückgekoppelt empfundene "Exstasen" leibhaft existierenden Ichs im rhythmischer Verbundenheit mit der Welt. So aber eröffnet sich im Es etwas anderes als unsere faktisch ergriffene Wirklichkeit, aber auch etwas anderes als nur der affektive Untergrund unseres bewußten Ich. Das Es bleibt, wenn man so will, das Geheimnis einer leiblich erfahrenen Synthesis, die man zwar analytisch nicht begreifen, aber im Innenvollzug der Selbstzeugenschaft durchaus verstehen kann.

12. Vorlesung

Fortsetzung.

I

Die Frage nach einer Neuformulierung des Bildungsbegriffs, nach Problemen, die auf eine solche Neuformulierung drängen und die sich ihr in den Weg stellen, hat uns in die Elementardimension der Leiblichkeit geführt. Hier, so will es scheinen, muß ein Nachdenken ansetzen, das dem Verblassen des Bildungssubjekt im Subjektrollensystem nicht nur eine postulatorische Reklamation der Individualität entgegenstellt, sondern in Evidenzen deren Berechtigung zeigt. Daß der Mensch leiblich und leibhaft existiert, ist bekannt und als schiere Feststellung sicherlich eine Banalität, eine Selbstverständlichkeit, die um Anerkennung nicht werben muß. Über Selbstverständlichkeiten geht man gern zur Tagesordnung über, auf der offenbar drängendere Fragen aufgelistet sind. Andererseits ist es eine Eigenschaft von Selbstverständlichkeiten, was die Denkgeschichte hinlänglich zeigt, daß gerade sie am allerwenigsten sich von selbst verstehen und vielfach als Reservoir für abgedrängte und schwierige Probleme dienen, die man um der Ruhe und des Gleichlaufs willen nicht an den Tag zieht. Und so wird der mangelnde

Respekt vor dem Selbstverständlichen, wie sich an Sokrates für alle Zeiten dokumentiert hat, durchaus nicht honoriert. Dieser Mangel gilt als öffentliche Störung. Indes, die abgedrängte Verbindung von Leiblichkeit und Individualität, aus dem Schatten des Selbstverständlichen herausgezogen, kann heute nicht einmal mehr irritieren. Sie scheint, wenn es eine Steigerung des Selbstverständlichen gibt, zu selbstverständlich zu sein. Im übrigen haben stolze Nüchternheit und Realismus sich offenbar auch dieser Thematik endgültig versichert: es gibt Spezialisten, denen man seinen Leib im Falle seines Versagens oder seiner Schwäche zur Wiederherstellung anvertrauen kann. Wir wissen inzwischen, daß das ein Irrtum ist, weil wir einsehen mußten: die Mechanik und Chemie unseres Körpers geht nicht auf in der Welt- und Selbsthabe unseres Leibes. Die Körperlichkeit macht nur die gegenständliche Seite unseres Leibes aus; unsere Körperhaftigkeit setzt unsere Selbsterfahrung als existierende Leiblichkeit voraus, das heißt, unsere Selbstzeugenschaft und Mitwisserschaft in leiblicher Welthabe. Wer also seinen Leib immer nur als Körperlichkeit anvisiert - sei es in der Arbeit, im Sport oder in der Liebe - lebt in Fremdheit gegenüber seiner ursprünglichen Leiblichkeit, gegenüber jenem Ich-Zentrum, das in keine objektiven Körperformationen aufgelöst werden kann, so wenig wie es in andere Ich-Zentren rest- und umstandslos zu übersetzen ist. Die Brücke zwischen den Leibern, so sagten wir, sei die Analogie, die Verbindung zwischen den Körpern (so wäre hier hinzuzufügen) ist der Fall, die reine Gesetzmäßigkeit.

Diese Leib-Körperdifferenz vorausgesetzt, kann uns auch ein weiteres Leibmoment deutlich werden, das wiederum bildungstheoretisch von höchster Relevanz ist: das Moment der Geschichtlichkeit unseres Leibseins. Körper, auch unser zum Körper verallgemeinerter Leib, kommen zwar in der Zeit vor und wir belegen dieses Vorkommen mit Veränderungen, die sich an Menschenkörpern ablesen und chronologisch ordnen lassen. So konstatieren und konstruieren wir körperliche Entwicklungen und Spezifika ihrer Erscheinungen in Lebensphasen. In solchen Perspek-

tiven etwa sprechen wir vom körperlichen Reifen und körperlichem Altern und nichts kann uns hindern, Entwicklung und Verfall von Menschenkörpern mit Körpern anderer Lebewesen zu vergleichen. Alle Körper sind in der Zeit und zeigen, sofern sie belebt sind, darin typische Veränderungsverläufe. Nur, diese Veränderungsverläufe begründen keine Geschichtlichkeit der Körper. Sie sind nur neutral korrelierte Verbindungen von Bewegungstypik und metrisch objektivierter Zeitstrecke. Anders der Leib. In leiblicher Gewißheit beziehen wir uns nicht auf ein objektiv konstruiertes Zeitkontinuum, sondern leiblich erlauben wir unsere Zeit als Geschichte unseres empfundenen Lebens. Der Leib lebt Zeit als seine Biographie. Was bedeutet das? Es bedeutet, der Leib lebt sich als Leibesgeschichte und Leibesgeschehen in mannigfachen Verquickungen seiner vergangenen und zukünftigen "Eindrücke". Um es noch mehr zu verdeutlichen: Es gibt nicht nur das bewußte Gedächtnis von bestimmten Ereignissen, die meinem Körper zugestoßen sind und die in eine Körperchronologie eingetragen werden können; es gibt - daneben und darunter - auch eine leibhafte Erinnerung, ein leib-imaginatives Beisichbehalten des Erlebten, das dann in Bewegungsphantasien oder in innerer Reproduktion zuständlicher Empfindungen "aktiv" wird. Wenn uns etwas leibhaft (und lebhaft) Erinnerunges wie wir sagen "Schauer über den Rücken jagt", wenn wir vor einem Bilde "frösteln", weil es uns eine vergangene Erfahrung "spiegelt", wenn es uns beim Anblick eines Spiels "in den Gliedern zuckt", wenn uns Hoffnung auf Zärtlichkeit erröten macht und un gelenk, so sind das alles unmittelbare Leibresonanzen, die auf die Geschichte des Leibes als inneren Erlebniszusammenhang verweisen. Jede leibhaft durchlebte Erfahrung hinterläßt Erinnerungsspuren als unmittelbare Bereitschaften und Abneigungen als - wie man heute sagen würde - unvertauschbare "Dispositionen", dieses zu erhoffen und jenes zu vermeiden, dieses zu können und in jenem zu versagen. Die Geschichte des Leibes ist das Drama seiner Sinnlichkeit und Sinnlichkeit der Resonanzboden der Welt. Dabei meint Sinnlichkeit eben nicht jenes von Aristoteles bis Kant unterstellte Vermögen der Rezeptivität, des Erleidens dessen, was zufällig in die Sinne fällt oder sich in den Antennen sinnlicher Wahrnehmung verhakt. Vielmehr, Sinnlichkeit als welche der Leib elementar existiert und seine Geschichte als erlebte Biographie entfaltet, ist das

Medium unmittelbarer Welt- und Selbstpräsenz. Wir neigen dazu, die Sinnlichkeit des Leibes in der Bahn seiner reproduktiven Akte auszulegen. Aber Sinnlichkeit ist erheblich mehr als die Verlockung zur Reproduktion. Vor allem, sie ist überhaupt nicht nur etwas, das uns eine Außenwelt in der einen oder anderen Weise vorstellt, sie in Abbildern erscheinen läßt; Sinnlichkeit ist leibhaft interpretierende und interpretierte Selbst- und Weltvermittlung in einer ungeheuren Mannigfaltigkeit von Bezügen und Modalitäten, die immer schon überschießen, was ein kontrollierendes Bewußtsein zu registrieren vermag. Sinnlichkeit selbst hat einen Geschehensduktus, und deshalb haben wir Leiberinnerungen als Vor- und Rückerinnerungen, so aber, daß sie mit dem Leib unsere je-eigenen sind. Die "Ausstattung der Sinne" mögen wir mit allen Menschen teilen, sogar auch mit anderen nicht-menschlichen Lebewesen. Die leibhafte Geschichte unserer Sinnlichkeit, die unsere existierende Identität ausmacht, teilen wir mit niemandem. Was in unserer leiblichen Erinnerung in Spuren hinterbleibt, was die erlebte und gelebte sinnliche Aktivität des Leibes in sich als sinnliche Hoffnung antizipiert, als erlebnisgestimmte Erwartung aufbaut, was seine Geschichte als Drama seiner recht verstandenen Sinnlichkeit kennzeichnet, ist eine durch niemanden wiederholbare Ereigniskette. Und was von außen möglicherweise als ein regelhaftes Verhalten registriert wird, kann in der Selbst- und Erlebniszeugenschaft des Leibes niemals regelhaft sein, weil diese sich unterhalb aller Regelhaftigkeit ereignet.

Das sinnliche Zeitverhältnis des Leibes, der die Geschichte seiner Sinnlichkeit von ihrer ersten dumpfen Entfaltung bis zu den sensibelsten Regungen des Welt- und Selbstempfindens ist, kann nicht in datenmäßigen Rekonstruktionen und Geometrien eingeholt werden. Die leibhaften Empfindungsresonanzen unserer Erlebnisse, die sich zur Geschichte als Leib-Biographie zusammenschließen, bleiben für jede Beobachtung in ihrem Kern rätselhaft. Aber nicht nur für jede äußere Beobachtung, sondern auch für jeden Versuch eines inneren Protokolls. Man unterziehe sich nur der Mühe, einmal zu vergleichen, in welcher unterschiedlicher Weise man schon einen bestimmten Lebensabschnitt erzählt hat. Auch bei äußerstem Willen zur Treue mischen sich die leibhaft empfundenen Erinnerungen zu

immer neuen Konstellationen mit veränderten Bedeutungsnuancen. Letztlich läßt sich eine Biographie gar nicht anders erzählen als in der Form einer Mischung von Dichtung und Wahrheit, und ihre Wahrheit liegt wohl in dieser Mischung. Verärgert sagen wir, unser Empfinden, die sinnliche Repräsentanz unseres Erlebens, spiele uns einen Streich. Es werfe durcheinander, was im Prinzip eine ordentliche Sukzession in der Zeit ausmache. Wir empfinden uns als Opfer der Willkür unordentlicher Sinnlichkeit. Doch es liegt gerade im Wesen sinnlicher Leibbefahrung und darauf gründenden Erinnerung, daß sie ihre Geschichte unbekümmert um objektive Sukzessionen aber unter dem Andrang veränderter Selbst- und Weltresonanzen neu schreibt. Insofern bleibt jede Leib-Biographie Fragment und innerhalb ihrer vielen "Erzählungen" für sich geheimnisvoll. Das bedeutet aber für die Individualität: sie ist für sich selbst unerschöpflich und unabsehbar - eine unaufhörliche Bewegtheit zwischen Geburt und Tod. Und wenn wir darauf hinwiesen, daß im Wort "Leib" Leben und Bleiben zusammengedacht werden müßten, so wäre jetzt hinzuzufügen, das Bleiben der Individualität ist ein in sich selbst nicht ausschöpfbares Geschehen. Das Individuum ist nicht nur für andere unerschöpflich, sondern auch für sich selbst im Rahmen der endgültigen Zeitmarkierungen seines Lebens.

II

Die hier zusammengetragenen Überlegungen zum Thema Leiblichkeit sind rudimentär, sporadisch und vielfacher Ergänzungen bedürftig. Aber es ging uns auch nur darum, einen Eindruck von der Weite des Problemfeldes zu gewinnen, das sich auftut, wenn man sich bemüht, hinter jenes Rollensubjekt zurückzufragen, auf das sich die bildungstheoretische Diskussion im Bildungssubjekt vielfach eingeschworen hat. Vielleicht ist es doch gelungen zu zeigen, daß die Rede vom Individuum immer noch einen ganz elementaren Sinn und eine ganz elementare Berechtigung hat. Sofern wir leibhaft und leibhaftig existieren, sind wir Individuen. Diese Feststellung kreiert keinen neuen Individualismus, der sich durch Rechte

definiert und durch kontrafaktische Normen. Sie ist vielmehr nur Hinweis auf eine Befindlichkeit, die allen normativen Selbstauslegungen vorausliegt - auch derjenigen eines Individualismus, der sich mit guten Gründen auf persönliche Selbstverwirklichung als Menschenrecht beruft. Selbstverwirklichung setzt immer schon ein Selbst voraus, das sich verwirklicht. Uns ging es eigentlich nur um die Frage, ob es dieses vorausgesetzte Selbst gibt, und zwar auch dann noch, wenn die folgenreiche Entwicklung formaler Subjektivität - folgenreich als Bedingung von wissenschaftlich-technischer Lebenswelt - eine neue historische Menschheitskonstellation heraufgeführt hat. Hat sich, so könnte man den Sachverhalt in eine Frage fassen, das existierende Ich, das für sich "leibt und lebt", durch das formale Ich der Intersubjektivität selbst überholt, oder hat es sich nur in seinen Gebilden verstellt? Wir wollen uns nicht täuschen, die Strategien der Verallgemeinerung zur formalen Subjektivität sind überlebensnotwendig und haben nicht nur bedenkliche Erfolge gezeigt. Das leibhaft existierende Ich muß sich auch als Körper und Fall von Körperlichkeit fassen. Aber, und das ist das Problem, ist diese notwendige "Verkörperung" des Leibes zugleich seine (historische) Aufhebung ins endgültig Allgemeine? Oder haben wir guten Grund, angesichts immer abstrakterer Verkörperungen unseres Leibes in die dinglich-funktionale Welt, uns an unsere unhintergehbare und zugleich elementare Leiblichkeit zu erinnern?

Bei Arnold Gehlen, der im übrigen viel von elementar bewegter Leiblichkeit wußte, findet sich der Gedanke, die Reduzierung der Welt auf eine übersichtliche Umwelt, könne dialektisch in eine Komplexität geraten, der der Einzelne nicht mehr gewachsen ist und die sich für ihn mithin als Wiedergeburt jenes Chaos vorstellen müsse, das die Menschheitsentwicklung glaubte durch Technik und Wissenschaft weitgehend bewältigt zu haben. Die reduzierte Komplexität wird selbst zu einem Problem der Komplexitätsreduktion. In einer derartig kritischen Lage wäre die Erinnerung an den ontologischen Status Individualität verbürgender Leiblichkeit in der Tat wohl kein Rückfall in abgelebtes Denken, sondern aus der Logik historischer Entwicklung sich ergebende Notwendig-

keit. Und wenn Gehlen meint, der Existenzphilosophie unpragmatischen Irrationalismus ins Stammbuch schreiben zu müssen, so ist das, wie man heute weiß, nur die halbe Wahrheit. Gerade im Rahmen der Existenzphilosophie (zum Beispiel Sartres) wurde (auch im Anschluß an Husserl) die Frage nach der Leiblichkeit entschieden aufgeworfen, allerdings, und das ist wohl Gehlens Stein des Anstoßes, unter mißtrauischer Würdigung des Ranges von Institutionen. In unserer Blick- und Erfahrungsbahn jedoch verlagert sich die Wertung. Denn wenn sich die Situation menschlicher Umarbeitung der Welt gemäß Gehlens eigener Analyse krisenhaft zuspitzt, dann entwickelt sich gerade der von Gehlen inkriminierte Subjektivismus existenzphilosophischen Denkens zu einer notwendigen Rückerinnerung. Oder anders gesagt, die im Humanitarismus erfolgte Institutionalisierung des Individuums treibt im Zusammenbrechen die Frage nach der Individualität erneut und radikal hervor. Radikale Fragen sind Fragen nach den Verwurzelungen. Wenn also das Individuum nicht mehr institutionell verankert ist, worin kann es dann noch wurzeln? Das ist radikal gefragt und die Antwort darauf ist: im Leib.

Das versuchten wir zu zeigen und - wenigstens in Andeutungen - zu belegen. Man mag das als Leibindividualismus anprangern, als Rückfall hinter den Bewußtseinsindividualismus bildungstheoretisch beklagen. Man mag von einer irrationalen Revolte (vielleicht sogar von einer romantischen) überschätzter Leiblichkeit gegen den "Geist" sprechen. Aber die Erinnerung an die Leiblichkeit als Substanz der existierenden Individualität ist weder ein Irrationalismus, noch ist sie Romantik, vielleicht allerdings Revolte (im Sinne von Camus). Es ist deshalb kein Irrationalismus, weil, schlicht gesagt, ohne den Leib und seine elementare Welterschließung auch kein Rationalismus denkbar ist. Und es ist keine Romantik, weil unsere Befindlichkeit im Leibe die existentielle Bedingung der Möglichkeit jeglicher Realistik ist. Ohne leibhafte Welt- und Selbstinnigkeit gibt es keine objektive Welt, gibt es nicht so etwas wie objektive Räume und Zeiten. Die elementare Selbstzeugenschaft des Leibes ist das "erste Bewußtsein", das wir überhaupt haben. Und gäbe es kein Resonanzverhältnis von

leiblich existierendem Ich und Welt, so ließe sich, was wir "unsere Welt" nennen, gar nicht begreifen. Würden wir keine geführte Bewegung, keine Bewegungserinnerung unserer Leiblichkeit aufbauen, so hätten wir keine Chance, jemals etwas zu "erbauen". Aber das ist nur der pragmatische Aspekt.

Der ethische Aspekt des Nachdenkens über Leiblichkeit, der schon einmal anklang, ist wohl noch wichtiger. Die Erinnerung an die Leiblichkeit des existierenden Ich konfrontiert unmittelbar mit dem Phänomen der Gewalt, sei sie offen oder versteckt. Nur ein leibhaft existierendes Wesen kann Gewalt ausüben und erfahren. Das war zu allen Zeiten bekannt, wenn nicht in der Theorie, so in der Praxis. Angesichts dieser Tatsache ist es nicht übertrieben, wenn man sagt, im Elementarphänomen der Leiblichkeit konzentriert sich das Elementarproblem der Ethik. Und wenn es einen ethischen Grundsatz gibt, der sich aus unseren Überlegungen ableiten läßt, so wäre es der Grundsatz der Achtung vor der Leiblichkeit des anderen. Wir wissen jetzt, diese ethische Forderung enthält mehr als nur den Respekt vor dem anderen Körper. Man könnte sogar sagen, daß schon die erste Gewalttätigkeit darin liegt, den Leib des anderen (und auch den eigenen) n u r noch als Körper zu sehen. Andererseits, wir sind nie völlig aus Zwängen entlassen, unser Leibverhältnis auch in Verkörperungen zu objektivieren. Davon hängt tatsächlich die Daseinschance eines Lebens ab, das seine angeborenen Mängelbedingungen in Chancen seiner Lebensfristung umarbeiten muß, wie es Gehlen formulierte. Dieses aber könnte als naturbedingte Gewalthabe über sich selbst interpretiert werden, als Herrschaftsausübung durch ideelle und materielle Vergegenständlichung. Es ist jedoch ein Unterschied, ob diese Herrschaftsausübung den Charakter der Unterdrückung der Leiblichkeit und ihrer Sphäre hat oder ob sie sich als pragmatische Balance zwischen notwendiger Selbstbeherrschung des verkörperten Leibes (und in seiner Verkörperung) und der individuellen Durchherrschaft der Leiblichkeit in ursprünglicher Selbst- und Weltzeugenschaft einschätzt - oder ob sie sich tatsächlich als ein Gewaltverhältnis etabliert, das, die Leiblichkeit überspringend, die Frage nach solcher Balance gar nicht mehr zuläßt.

Gewalt ist immer zynisch. Beherrschung anerkennt, im Unterschied zum Zynismus der Gewalt, ihren Preis und sie läßt gelten, wovon sie abhängt. Gewalthafte Verkörperung kennt keinen Preis mehr und läßt nichts gelten als den Effekt, den sie selbst definiert. Deshalb ist sie zutiefst unsittlich, inhuman und ein Werk der Verstümmelung. Auch davon wußte ein durch Erfahrungen des Scheiterns überlegen denkender Mann wie Pestalozzi mehr als viele seiner ethisch rasonierenden Vorgänger und Nachfolger. Für ihn gab es nur eine Legitimation der Leibbeherrschung: die Liebe, die im Wohlwollen gründet und in der Sittlichkeit reinen Selbstempfindens ihr Telos hat. Liebe, so könnte man in Anschluß an ihn sagen, ist die einzige ethische Legitimation der Leibverkörperung, weil die Herrschaft, die sie ausübt, immer anerkennt, worin sie ihren Ursprung hat.

13. Vorlesung

Rückblick und Umblick.

I

Wir begannen unseren Gedankengang mit der These, Bildung sei nicht v o r ihrem Begriff, sondern d u r c h ihn. Wir enden (oder genauer: brechen ab) in einer gewissen Verlegenheit. Ist diese These noch haltbar, ist sie nicht falsch geworden? Zumindest ist der Begriffsstatus des Bildungsbegriffs immer vielschichtiger geworden. Wiesen wir eingangs schon die Vorstellung ab, der Bildungsbegriff verhalte sich wie ein konventionelles Zeichen zu einer Sache, und zwar mit dem Hinweis, im Falle der Bildung sei der Begriff an dem Phänomen, auf das er abziele, "beteiligt", mehr noch: der Begriff produziere hier, was er vermeint - so müssen wir uns jetzt fragen, ob wir damit nicht insgeheim im Banne einer Vorstellung standen, deren "technisches"

Wesen wir nicht durchschauten. Indes, wenn "technisch" sein soll, was durch die Menschen hervorgebracht wird, und wenn der Mensch auf die Notwendigkeit solcher Hervorbringungen aufgrund seiner Wesensart (und im Unterschied zu Gott und Tier) angewiesen ist, so könnte gegen die Begriffsbildung des Bildungsbegriffs als ideelle Technik nichts eingewendet werden. Und es ist wohl nicht zu bestreiten: Bildungsideen, -Konzepte und -Entwürfe sind immer auch Bemühungen, ein Bewußtsein der *conditio humana* herauszustellen, das Handeln - insbesondere auch pädagogisches Handeln - zielhaft und sinnfällig orientiert. Bildung und die programmatische Formulierung ihres Gehalts im Begriff gehören zur Überlebenskunst und sie sind technisch in jenem weiten Sinne, in dem es jede Kunst ist. (Für den Griechen umschloß die *TECHNE* auch die *POIESIS*). Im Begriff der Bildung selbst liegt der Hinweis auf einen formativen Prozeß, in dem Leben durch Verwandlung und Anverwandlung Gestalt gewinnt - anthropologisch argumentierend wird man hinzufügen müssen, die notwendige Gestalt eines Lebens, dessen naturhafte Gestaltoffenheit (als Welt- und Selbstoffenheit) sein spezifisches Dilemma ist. Bildung als notwendige Selbstgestaltung eignet wesenhaft ein schöpferisches und in diesem weiten Sinne "technischer" Grundzug.

Dieser urtümliche technische Grundzug von Bildung als Antwort auf die Nothaftigkeit menschlichen Handelns in der Welt erfährt aber eine entscheidende Verwandlung, wenn er in fortschreitender technischer Entwicklung (genauer: durch Auslagerung und Verselbständigung technischer Leistungssysteme) sich in der Tat auseinandergelegt findet in die Dichotomie von Technik und Praxis, von Zweck und Sinn. Jetzt erst werden zwei quälende Fragen möglich: Die Frage nach dem Sinn von Zweck und die Frage nach dem Zweck von Sinn. Lebenskönnen und Lebensgestalt treten unter den Menschen und in Einzelnen auseinander und je stärker das empfunden wird, um so mehr drängt sich die Frage nach der (wiederherzustellenden) Einheit von Technik und Praxis (Zweck und Sinn) auf. Ein problematischer Weg, diese Einheit wieder herzustellen, ist der Versuch, die Sinnthematik selbst zu einer Frage der Humantechnologie zu machen, das heißt, zu einer Frage der technisch-ideologischen

Bewußtseinsbewirtschaftung, die Einheiten als adäquate Meinungsbilder unter Verbindlichkeitsansprüchen produziert. Hier pervertiert der anthropologisch-technische Grundzug von Bildung in selbstproduzierte Nöte, zu denen die Heilmittel postwendend geliefert werden.

Es war diese Entwicklung, die zumindest als Hintergrund gemeinsamer Sorge die von uns befragten bildungstheoretischen Autoren miteinander verband. Es war ihre gemeinsame Frage: Wie kann sich der Mensch - als Mensch - einholen und halten in einer Situation, in der die Kluft von Sinn und Zweck sich zunehmend als größte Not herausstellt und das Bildungsproblem (als Frage nach ihrer Einheit) bis zum Zerreißen spannt? Niemand kann die Ernsthaftigkeit ihrer Antwortsuche und die Dignität ihres Denkens aus unterschiedlichen Herkünften bezweifeln. Und dennoch war - auch aus der Distanz eines Vierteljahrhundert, das viel zählt in einer raschen Zeit - f ü r u n s der Eindruck nicht abzuweisen, als hätten sich alle Autoren in eine bestimmte Gefangenschaft ihrer Thematik begeben, indem sie sich ganz auf das Bildungsproblem im Zusammenhang mit Wissenschaft und Technik (modernen Zuschnitts) konzentrierten. Wie kann Wissenschaft, arbeitshaft mit der Technik verbunden, heute noch (oder gerade heute) bilden? Das war der gemeinsame Grundtenor ihres Fragens. Der Ausgang von wissenschaftlich-technischer Produktion war unverkennbar. Die Ausgangspriorität beim neuzeitlichen Ergreifen ebenso unübersehbar wie die Tatsache, daß alles Begreifen im Schatten des wissenschaftlich-technischen Zugriffs stand und sich in solchem Prioritätsbezug als Kritik, Erfüllung (im Sinne des Humanitätsideals) oder als Einlösung des Seinsgeschicks auslegte.

Angesichts dieser thematischen Gefangenschaft und der Beobachtung, daß es - in u n s e r e r Einschätzung - nicht gelingen wollte, dem Bildungssubjekt (sei es als Individuum, Öffentlichkeit oder Kollektiv) die Farbe des Lebendigen zu verleihen, unternahmen wir den Versuch, erstens, nicht beim wissenschaftlich-technischen Weltzugriff anzusetzen, zweitens, der Frage nach dem Bildungssubjekt die Ausgangspriorität einzuräumen und drittens, für uns

die Vorherrschaft des suggestiven und allumfassenden Produktionsmodells einzuklammern. Das mochte zunächst den Eindruck einer freiwilligen Protestblindheit erwecken, die sich zwanglos mit bekannten Spielarten der kulturkritischen Tradition in Verbindung bringen läßt, die auf illusionäre Beheimatung in Erträumtem hinausläuft. Aber verirrten wir uns wirklich nur in ein Wunschbild, als wir hartnäckig nicht nur ein Recht des Individuums auf "Selbstberücksichtigung" reklamierten (das wäre einfach gewesen und immer noch "konform"), sondern als wir die Individuiertheit des Menschen als nicht zu überspringenden (wohl zu vergessenden) Tatbestand seiner Ur-Befindlichkeit in der Welt behaupteten? Die Verallgemeinerung des Individuums in der Allgemeinheit dreifacher "Rollensubjektivität" hatte uns stutzig und hellhörig werden lassen. Sie ist in der Tat das adäquate Korrelat der Allgemeinerungsstrukturen der wissenschaftlich-technischen Lebenswelt. Aber geht Individualität darin auf? Oder liegt sie vielleicht verschüttet darunter? Ist sie möglicherweise in ihrer unerreichten Besonderheit gerade das Allge-meinste, das PROTON HYPOKEIMENON? Das waren u n s e r e verqueren Ausgangsfragen. Unsere Fragen zielten auf das existierende Ich, auf die Unmittelbarkeit seines Daseinsvollzugs, auf unser wirkliches Leben, Atmen und Sein, das mannigfach gebrochen in Rollen des Allgemeinen erscheinen mag, aber mit ihnen nicht identisch ist. Wir wollten uns nicht damit begnügen, daß Sozialisationstheoretiker "Personalisation" konzedieren und in Verlegenheit geraten, wenn man sie nach deren Wurzeln fragt. Wir wollten uns Individualität nicht nur einräumen lassen, sondern uns ihrer unbezweifelbar versichern. Unter dem Druck dieses Anspruchs erschloß sich uns unsere Leiblichkeit als existierendes fundamentum inconcussum, als die eigentliche Dimension ("Durchmessung"), in der das Bildungs-subjekt "existentiell" zu denken sei. Sollte vielleicht Bildung und Leib das entscheidende Thema einer Neuformulierung des Bildungsbegriffs sein? Dann aber steht die Gefahr eines platten Naturalismus vor der Tür. Wir lösten uns aus dieser Gefahr in einigen analytischen Streifzügen zur Frage, welcher Art die Selbst- und Welterfahrung des leibhaft existierenden Ich sei.

Zum entscheidenden Phänomen (und Problem) wurde uns die Selbstzeugenschaft und Mitwisserschaft unserer Leiblichkeit. Wie können wir unseres Leibes und seiner Welt gewiß sein, wenn nicht durch die Vermittlung gegenständlichen Bewußtseins? Das war die entscheidende Frage. Von ihrer Beantwortung mußte abhängen, ob es überhaupt sinnvoll sein konnte, zwischen einem Ich der Reflexion und einem Ich der Existenz zu unterscheiden, möglicherweise so, daß das zweite das erste trage. Gibt es Erfahrungen unmittelbarer Leibgewißheit, unmittelbarer Leib- und Weltinnigkeit, die zwar vorprädikativ, aber keineswegs dumpf sind. Gibt es Mitwisserschaften, die zwar Wissen, aber nicht gegenständlich artikuliertes Bewußtsein sind? Hier stand einiges auf dem Spiel: zumindest - unter unserer Fragestellung - der Zugang zu einer Dimension des Begreifens, die ihren Ort auch in einer den ganzen Menschen einbeziehenden Bildungstheorie haben müßte. Und wir stießen in der Tat auf Phänomene unmittelbarer Leib- und Weltgewißheit: auf den Schmerz, die zurückgekoppelte Empfindungstypik leibhafter Raumauslegung in Bewegungsphantasien, auf Leiberinnerungen. Hier wurden uns ursprüngliche Welt- und Selbstzeugenschaften deutlich, von denen wir annehmen müssen, daß sie alle Dichotomien des Subjekt-Objektschemas unterlaufen, also in dieses - ohne Sinn- und Selbstverlust - nicht aufzulösen sind. Und an solchen Phänomenen fiel uns auch die seltsame "Eshaftigkeit" auf, in der sich die unmittelbaren Zeugenschaften und Mitwisserschaften vollziehen. Es gibt offenbar eine Reflexivität im Medium des "Es", die, sprachlich schwer und nur in Verlegenheitswendungen zu fassen, als "Gestimmtheit" angezeigt werden kann oder als "Resonanz" von existierendem Ich und existierender Welt. Hier vollzieht sich die Stiftung elementarer Synthesen, von denen wir meinen, daß sie letztlich nur in der Kunst adäquat darstellbar seien und analog verstanden werden könnten. Hatten wir jedoch mit der Entdeckung dieser Eshaftigkeit von Gestimmtheiten und Resonanzen nicht den Boden wieder preisgegeben, auf dem wir die Individualität sichern wollten? Gaben wir nicht doch wieder das Individuum, an dem uns so viel lag, in den Welt-Leib-Resonanzen auf? Diese Frage ist berechtigt. Aber wir können ihrem Einwand nicht zustimmen. Denn uns wurde immer wieder deutlich: der Resonanzbezug von Leib

und Welt ist auch in seiner Eshaftigkeit nicht übertragbar und nur in Analogien zwischen existierenden Ichen verständlich. Die Welthabe meines Leibes "steht und fällt" mit seiner Existenz. Sie ist definitiv endlich wie das existierende Ich. Sie ist je-meinig wie die Leibhaftigkeit meines Lebens. Allerdings, es gibt die Ko-Resonanz der Leiber, die jedoch deren Je-Eigensein nicht überspringen kann, was immer enttäuschte Hoffnung auch erwarten mochte. Die einsichtige Anerkennung leibhafter Verbürgtheit von Individualität schließt die Anerkennung der unwiderruflichen Einzelheit ein. Insofern ist Individualität, was die Denkgeschichte seit Platon längst wußte, auch ein tragisches Thema.

II

Uns bleibt im Bemühen eines Umblicks noch eine wichtige, hier allerdings nicht mehr zu erschöpfende Überlegung: Greifen wir auf unser anfänglich eingesetztes, dreidimensionales heuristisches "Strukturgitter" der Analysen zurück, so müssen wir uns jetzt selbst fragen, ob und wie sich unsere Gedanken zur Welt- und Selbstzeugenschaft des leibhaft existierenden Ich damit verbinden lassen. Als erste Feststellung: Sie zerstören den dreidimensionalen Verflechtungszusammenhang nicht, aber sie setzen andere Akzente und ziehen einen neuen Boden ein: einen zweiten Boden. Der neue Akzent liegt in der Ausgangspriorität beim "Begreifen". Jedoch, es handelt sich dabei nicht nur um die Wahl einer Alternative, die für die Dimensionen des "Ergreifens" und "Vorgreifens" konsequenzlos bliebe. Denn das Begreifen des existierenden Ich und seiner spezifischen Welt- und Selbsthabe tendiert zu einer ganz anderen Weise des Begreifens, als sie bei den von uns befragten Autoren vorherrschte. Inwiefern? Insofern, als das erlebnismäßige Begreifen im Horizont resonierender Leiblichkeit mit seinen vorbereuften Extasen und Rückkoppelungen, mit seiner eigentümlichen Eshaftigkeit, gerade nicht auf distinkte Welt- und Selbstbegriffe führt, sondern eigentlich und diesen vorausgehend auf Verstehensvollzüge, die sprachlich nur in vorbegrifflicher

Wortgestalt repräsentiert werden können, wie sie beispielhaft in dichterischer Sprachgebung erscheint. Wenn grobe Unterscheidungen hier erlaubt sind, so kann man sagen: Das Begreifen leibhafter Existenz, gerade in der Unwiderruflichkeit ihrer Je-Meinigkeit verlangt ein nachfühlendes Sprechen, eine hermeneutisch-verstehende Wortflexibilität und nicht die analytisch-systematische Abstraktheit definitorischer Begriffsregulierungen. Das Begreifen des existierenden Ich bedarf also der ihm entsprechenden Wörtlichkeit und Bildlichkeit und widersetzt sich weitgehend den terminologischen (logisch begrenzenden) Distinktionen begrifflich-allgemeiner Systematiken. Die Sprachlichkeit des Begreifens muß hier die Dynamik der Resonanzen in sich selbst aufnehmen, deren Ausschließung gerade die Charakteristik des formalen Subjekts ausmachen. Die Sprache muß leben und lebendig sein. Da aber (und darauf wurde wiederholt hingewiesen) das formalisierte Subjekt durch das existierende Ich nicht einfach aufgelöst werden kann, weil es zum Instrumentarium des Lebens gehört, entsteht eine bestimmte Spannung zwischen der Wortsphäre leibhafter Existenz und der Begriffssphäre organisierter Lebensallgemeinheit. Der zweite eingezogene (eigentlich wieder erinnerte) Boden konstituiert eine Doppelbödigkeit und Doppelsinnigkeit des Begreifens, die das Bildungsproblem nach seinem Ich-Pol selbst in Bewegung hält. In seinem Begreifen muß sich das Ich wie ein Wanderer zwischen zwei Welten vorkommen. In einer von ihnen ist es beheimatet, die andere aber ist ihm notwendige und damit unverzichtbare Fremde. Bildung aber hätte gerade in dieser Wanderschaft ihr erregendes Motiv. Sie müßte die Wege leibhafter Individuation ebenso aufzeigen, wie sie die Formalisierung des Individuums zum allgemeinen Rollensubjekt als Überlebensstrategie anerkennen müßte. Sie müßte die Daseinsdifferenz zwischen Selbstzeugenschaft und Intersubjektivität, zwischen elementarer Lebensinnigkeit und funktionaler Lebensdisposition wissen lassen und immer wieder darauf drängen, daß die Ambivalenz unseres Selbst- und Weltbezugs deutlich wird. Das aber um so mehr, wenn eine Zeit dazu neigt, sich auf jene rationale Zugriffe zu beschränken, die im Ideal perfekt organisierter Lebenswelt das eigentliche Leben, das immer nur ein selbstverbürgtes (allerdings auch selbstverantwortetes) sein kann, aus

der Welt zu treiben. Dann werden Fragen wie die hier verfolgte unumgänglich: Fragen, die daran erinnern, daß alle Formalisierungen des Subjekts in der Intersubjektivität - sei es im Stil positiven wissenschaftlichen Denkens oder im Stil positiver technischer Praxis - in der leibhaften Lebendigkeit des existierenden (vor dem funktionierenden) Ich gründen. Unterhalb der Strukturen wissenschaftlich und technisch verfügbarer Lebensallgemeinheit gibt es immer auch die darin nicht verfügte Ichheit und alle Bildungs- und Sozialisationstheorien brechen zusammen, wenn sie nicht - zum Teil unbewußt - von dieser Voraussetzung ausgingen. Bildung bedarf gegenwärtig eines gewissen Muts zur Unwissenschaftlichkeit (gemessen an Standards und Stil positiver wissenschaftlicher und technologischer Verfahren). Allerdings, der "Mut zur Unwissenschaftlichkeit" ist nicht identisch mit einem Verzicht auf Nachdenken. Im Gegenteil, er ist dessen eigenwillige Eröffnung angesichts der Erfahrung, daß es ein "wissenderes Wissen" gibt (mit einem Terminus des Aristoteles gesagt), als es die Allgemeinheitsschwänge positiven Wissens erlaube. Insofern verbindet sich der Mut zur Unwissenschaftlichkeit durchaus mit einem entschiedenen Wissenwollen, wenn es darum geht, unsere "höchst eigene Sache" zu verhandeln.

Das Welt- und Selbstbegreifen aus elementarer Selbstzeugenschaft spiegelt sich - unser heuristisches "Strukturgitter" variierend - auch nach der Seite des Welt-Pols. Wer einmal wirklich mit der Erfahrung vertraut wurde, daß Welt nicht nur das gegenständlich-verfügbare Draußen ist, sondern etwas, das uns in sich hat, wie wir es - als Leib - in uns haben; wer einmal den überwältigenden Resonanzbezug elementarer Weltsynthesen (und sei es im Nachempfunden der Dichtung) gleichsam "unter der Haut" gespürt hat, der wird nicht mehr leicht davon zu überzeugen sein, daß uns die Welt nur im Horizont unserer Produktionsabsichten thematisch wird. Gewiß ist unsere Welt auch das Material, von dem wir leben, Schauplatz der Not und des Luxus unserer Einrichtungen. Nur ein verbohrtter Illusionist könnte darüber hinwegsehen. Indes, es gibt auch die Illusion scheinrealistischer Pragmatik. Sie sieht nicht, daß uns die Welt immer schon überboten hat, daß sie der Ort

unseres leibhaften Lebensaufgangs wie unseres Abgangs ist. Angesichts dieser "Elementartatsache", die sinnhaft nur in Selbstzeugenschaften aufbricht, fragt es sich, wer der größere Realist ist. Derjenige, der die Welt verfügbar betrachtet - oder derjenige, der sich in sie letztlich unbegreiflich mit seinem Leib verfügt findet? Der Bildungstheoretiker jedoch, der sich spannungsängstlich nicht in falsche Alternativen drängen lassen will, wird realisieren müssen, daß die Welt sowohl unsere Sache ist, wie wir Sache der Welt sind, und zwar primär. Erst in dieser Einsicht lichtet sich die umfassende Sachthematik der Welt auf. Gerade davor aber lenken alle jene funktionalistischen Ambitionen ab, die mit Komplexitäten und Reduktionen rechnen und nichts anderes darsteller als Restbestände einer ebenso hybrid wie abstrakt gewordenen Produktionsmentalität. Hier kann Bildung elementar "Aufklärungshilfe" leisten, indem sie das Weltproblem aus seiner letztlich biologistischen Verkümmern zur Umwelt herausholt und den Sinn freilegt, der in der wach erlebten Differenz von Welt und Umwelt schlummert. Hier würde vor allem das kosmische Thema der Individuation seinen Ort haben, von dem der junge Nietzsche so unendlich viel wußte, viel mehr jedenfalls als seine Nachfahren, die das Individuum-Kosmos-Problem in Strukturbezügen und funktionalen Äquivalenzen - scheinbar - zum Verschwinden brachten. Sie begreifen am allerwenigsten, daß schon ihre schiere Leiblichkeit ihre Strukturansätze konterkariert.

So bleibt abschließend der Blick auf die Dimension der Vorbildlichkeit, der Idealität, aus unserer Gedankenerfahrung. Indes, findet sich in dieser Erfahrung noch ein "Bildungsideal"? Mehr noch, haben wir uns den Weg nicht in diese Dimension völlig abgeschnitten, als wir uns auf das existierende Ich "zurückzogen"? Sicherlich können wir nicht mehr für ein allgemeines Bildungsideal votieren, das wie ein Fixstern über allen Individualitäten schwebt und sie traumwandlerisch anzieht. Ein solches Ideal ist nicht auszumachen - es sei denn, man erklärte Meinungskoinzidenzen dazu. Und dennoch hatten wir (in der Frage nach ethischen Folgerungen aus existierender Leiblichkeit) von der Achtung gesprochen, die gerade in der Unaustauschbarkeit leibhaften Existierens gründet. Wäre diese Achtung vielleicht ein "Ideal"?

Wohl kaum, denn ihr fehlt die Suggestion der Maßgeblichkeit völlig, an der man sich messen könnte. Eher schon erscheint sie wie eine elementarische Konsequenz aus der Einsicht in die Unteilbarkeit leibhaft existierender Individualität. Hält man an dieser fest, so erhält man kein Bild, das allgemein Vorbild sein könnte. Die Je-Meinigkeit meiner inneren Welt- und Selbsthabe entläßt mich nicht aus je-eigener Vorhabe, und die verweigerte Selbstwahl zugunsten vorgefertigter Ideale wäre immer noch eine Wahl. Ich bin, leibhaft existierend - unweigerlich meine Geschichte, auch wenn viele andere Geschichten sich in diese hinein wählen mögen. Andererseits gibt es - darauf verwiesen wir wiederholt - diese Brücken der Analogie zum anderen, die im tertium der Eshaftigkeit (und nicht im bewußt intendierten Hochbild eines Ideals gründen. Das Verbindende dieser Brücken zwischen den leibhaft existierenden Geschichten könnte eine "quasi-ideale" Dimension sein, die allerdings nur in Beispielsbezügen aufleuchtet und in einer letztlich nicht überschaubaren Mannigfaltigkeit sich ausbreitete. Will man diese nicht gewaltsam zur Norm eines Ideals verdichten, so könnte man tatsächlich in die Vorbildssphäre unseres Strukturgitters "Analogie" und "Beispielhaftigkeit" als Orientierungsbahnen eines Bildungsganges eintragen. Allerdings, diese Bestimmungen dürften eigentlich nicht mehr über dem Sach-Pol und dem Ich-Pol liegen, sondern darunter. Aber auch hier könnten sie eine kritische Valenz entwickeln - als Einspruch nämlich gegen alle Bestrebungen, die elementare Welt- und Selbstzeugenschaft des Bildungsgeschehens zum ableitbaren Falls eines Bildungsideals zu machen. Wir sollten allerdings die so zurückgewonnene Freiheit des Beispiels nicht selbstzufrieden registrieren, denn das Beispiel ist durchaus schwieriger zu leben als der Fall. Das wußten die Verführer aller Schattierungen und Zeiten zu nutzen.

Viele Fragen sind in diesem "Rückblick und Umblick" offen geblieben, wichtige nicht einmal gestellt. So die Frage, wie eine Pädagogik sich praktisch zu verstehen habe, die sich (auch) auf die im Leib verbürgte elementare Individualität beziehen möchte, die ihr Handeln in Analogien orientieren will und die vor dem Problem einer lebensdienlichen Vermittlung von Allgemeinheits-

strukturen und Selbstzeugenschaften steht. Es wäre reizvoll und keineswegs aussichtslos, den hier eingeleiteten Gedankengang zu diesen praktischen Fragen voranzutreiben. Daß es hier nicht mehr geschehen kann, sollte das eigene Fortdenken in Richtung der aufgeworfenen praktischen Probleme nicht entmutigen. Immerhin hat sich eine verborgene Tür etwas geöffnet und gibt den Blick auf dahinterliegende Wege frei.

Anhang I

Wir stehen bei der Nachzeichnung bildungstheoretischer Grundgedanken von Eugen Fink. Im Vergleich zu anderen zeitgenössischen bildungstheoretischen Überlegungen, die wir vergegenwärtigten, überbietet Fink alle an Radikalität, mit der er eine Revision - genauer: eine völlige Neuorientierung - des Selbst- und Bildungsverständnisses fordert. Der Bruch mit der bildungstheoretischen Tradition ist bei Fink perfekt und unübersehbar. Es gibt keine Wiederanknüpfung - weder eine dialektisch-kritische, noch eine im Grunde restaurative (wie bei Schelsky).

Der eigentliche Grund dieser Radikalität liegt - etwas verdeckt - im ontologischen Grundansatz Finks, d.h. im Ansatz bei der "Seinsfrage". Sein aber ist für Fink nicht etwas Beständiges, sondern eine geschichtliche Bewegung unterhalb aller historischen Ereignisse. Sein *i s t* nicht, sondern Sein *g e s c h i e h t*. Sein hat (für Fink wie für Heidegger, dessen Schüler er war) mit einem Wort Plessners ausgedrückt "einen Kern aus Zeit". Dieser Zeitkern setzt sich in ablösenden Seinsentwürfen durch, in deren Einzugsbereich der Mensch immer wieder anders die Welt, sich und die Wahrheit versteht. Die Seinsentwürfe stehen selbst zueinander in einem "liquidatorischen" Verhältnis - sind eben deshalb nur "Entwürfe" innerhalb einer unüberschaubaren seinsgeschichtlichen Bewegung.

Vor diesem Hintergrund unterscheidet Fink - wie wir sahen - drei seinsgeschichtliche Entwürfe, die in historischen Phasen erscheinen, aber mit diesen nicht identisch sind:

- den seinsgeschichtlichen Entwurf des *M y t h o s*, in dem der Mensch in einem geschlossenen Wahrheits- und Weltverständnis lebt, ein "fremdbestimmtes Dasein" in unerschütterlichen Ordnungen und Lebenslehren verbringt.

- Den seinsgeschichtlichen Entwurf des *L o g o s* und der Bildung, in dem der Mensch seine eigene Vernunft zum Maßstab und zur Autorität seiner Bestimmung erhebt - so aber, daß ihm die Welt als ein metaphysisches Ganzes immer noch erhalten bleibt. Der Mythos hat hier gleichsam die Gestalt

der Metaphysik angenommen und Welt wird wie ein Universal-
ding gedacht, in dem auch der Mensch schließlich seinen
(vergänglichen) Ort findet.

- Schließlich der seinsgeschichtliche Entwurf der P o s t-
m e t a p h y s i k (historisch ablesbar an wissenschaft-
licher Technik und technischer Wissenschaft). Er ist "ausge-
zeichnet" durch den Zusammenbruch aller statischen Ordnungs-
und Dingkonzepte, aller unverbrüchlich geltenden Seins-,
Wahrheits- und Weltbestände. In diesem neuzeitlichen Seins-
entwurf tritt der in Mythos und Metaphysik lange verdeckte
"Zeitkern" voll zutage, und zwar in einer Seinserfahrung un-
endlicher Bewegung, die zugleich produziert u n d liquidiert,
was sich an Gestalten auf der Szene der Historie findet.
Wissenschaft und Technik fungieren also für Fink als Indika-
toren einer neuen Phase der Seinsgeschichte und müssen - sollen
sie bildungsmäßig begriffen werden - als solche durchschaut
sein.

Mit der Zurechnung von Wissenschaft und Technik zu einem neuen
Seinsentwurf wird deutlich, daß es für Fink eine unüberbrückbare
Zäsur, eine seinsgeschichtliche Diskontinuität zwischen meta-
pyhsisch orientierter Bildung und den neuzeitlichen Problemen
einer wissenschaftlich-technischen Bildung gibt. Wissenschaft und
Technik sind, daß wird noch auszuführen sein, nicht nur neue Gegen-
stände bildungstheoretischer Reflexion (und Disposition), sondern
sie müssen als symbolische Ankündigungen für ein neues Seinsver-
ständnis gelesen werden, in dem wir gleichsam schon leben, ohne
es wahrhaft zu kennen. In dieser These liegt die eigentümliche
Radikalität der Bildungsontologie Finks begründet - aber auch die
Gefahr, seine explikativen Begriffe (Arbeiter, Kollektiv) mißzu-
verstehen.

Anhang II

Einführung in den zweiten Teil der Vorlesung.

Wir stehen an einer Wende in unserem Gedankengang. Es ist die Wende zu unserer eigenen Situation. Sie ist markiert durch einige Rückfragen an die Position bildungstheoretischer Autoren, deren Grundgedanken wir uns vergegenwärtigten. Das Hauptmotiv unserer Rückfragen klang bereits an. Es läßt sich in Fragen kleiden, die auf eigene Thesen hinauslaufen. Die Hauptfrage wäre:

- Wie läßt sich das Verblassen des Bildungssubjekts fassen? (In unserem heuristischen Schema: Als Folge der Ausgangspriorität bildungstheoretischen Denkens beim Sachpol des Weltzugriffs?)

Oder anders:

- Was bestimmt diese Tendenz der Auflösung existierender Individualität zum Subjekt ohne (persönliche) Eigenschaften?
- Und (das wäre die weitere Frage): Ist diese Tendenz eigentlich zwingend oder erscheint sie nur so, wenn man das Problem der Individuation vergißt?

Zur ersten Frage führten wir uns vor Augen: Fassen läßt es sich als universalistische Standardisierung der Subjektrollen nach Maßgaben wissenschaftlich-technisch standardisierter Allgemeinheit. Das heißt:

- Das Bildungssubjekt repräsentiert nicht mehr *s e i n e n* Weltbezug, sondern *d e n* Weltbezug eines intersubjektiv konstruierten Subjekts. Das "man selbst" verdrängt das "ich selbst".

- Dabei treten drei Grundrollen hervor:

- 1.) die Rolle des Individuums als P r ü f s u b j e k t
(zur Bestimmung allgemeingültiger Aussagen -
Idealtypus: der positive Wissenschaftler),
- 2.) die Rolle des Individuums als K o n s e n s r e f e -
r e n t (zur Legitimation allgemeingültiger Normen -
Idealtypus: der aufgeklärte Politiker),
- 3.) die Rolle des Individuums als Q u a l i f i k a t i o n s -
s u b s t r a t (zur Erhaltung des objektiven Leistungs-
systems - Idealtypus: der technische Experte).

Um Mißverständnisse zu vermeiden: diese Grundrollen werden hier nicht als auflösbar betrachtet (in einer technischen Zivilisation, von der faktisches Überleben und Leben abhängt) - aber es ist eine Frage, ob sich eine Bildungstheorie (siehe das Problem der Wissenschaftspropädeutik) allein auf diese Grundrollen einstellen kann und muß.

Geht man jedoch von einer Unauflösbarkeit des Individuums in seine Subjektrollen aus, so könnte man nicht länger die Frage nach der Bildung (und dem Bildungssubjekt) ausschließlich im Zusammenhang mit Wissenschaft sehen, sondern müßte sie - zumindest streckenweise - aus diesem Zusammenhang herauslösen. Man müßte den Weg zurückfinden vom "man selbst" zum "ich selbst" und zeigen, daß es - nach wie vor - n i c h t sinnlos ist, im Ich-Selbst das eigentliche Bildungssubjekt aufzusuchen.

Im Schema:

Formalisierte Subjektivität der
"man selbst" der Subjektrollen

Individualität des Bildungssubjekts:
"ich selbst"

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