

Egon Schütz:

Einführung in die pädagogische Anthropologie  
als Einführung in anthropologisches Denken.

Vorlesung, Winter-Semester 1989/90

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

© Egon Schütz

## Erste Annäherung

Man kann z w e i Möglichkeiten einer Einführung in die (pädagogische) Anthropologie unterscheiden:

Erstens: Eine darstellende, positive Wissens- und Wissenschaftsergebnisse referierende Einführung.

Zweitens: Eine p r o b l e m e x p o s i t o r i s c h e Einführung.

Die darstellend-referierende Einführung faßt "Anthropologie" im Sinne einer Disziplinbezeichnung (ähnlich wie Bio-logie, Geo-logie), als Sammeltitel objektiver wissenschaftlicher Erkenntnisse über den "G e g e n s t a n d" Mensch.

Das heißt: der Mensch erscheint hier als ein Gegenstand unter anderen - zwangsläufig - r e d u z i e r t auf die Perspektive der jeweiligen Forschungsabsicht - zum Beispiel: auf die Perspektive kognitiver Leistungen (in der Psychologie), auf die Perspektive des Sozialverhaltens (in der Soziologie), auf die Perspektive der Produktion und des Tausches (in der Ökonomie), auf die Perspektive körperlicher Lebens- und Entwicklungsprozesse (in der Humanbiologie), aber auch auf die Perspektive erzieherischer "Behandlung" (in pädagogischer Erforschung von Lern- und Erziehungsprozessen.

Insgesamt: Eine darstellend-referierende Einführung in die Anthropologie bezieht sich auf gegenständliche anthropologische F o r s c h u n g . Deren Leitfrage ist: W i e i s t d e r M e n s c h v e r f a ß t ? Wie ist er verfaßt in Übereinstimmung mit und im Unterschied zu anderen Lebewesen?

Oder: Was weiß der Mensch über den Menschen, und zwar auf der Grundlage m e t h o d i s c h e r Selbstdistanz?

Diese Grundlage ist aber nicht problemlos.

Das P r o b l e m der anthropologischen Forschung und auf sie ausschließlich gerichtete Einführung kann man in Fragen formulieren:

- Ist der Mensch sich s o gegeben, wie ihm die nicht-menschlichen Dinge "gegeben" sind? Oder gehört zu seiner Gegebenheit auch, was man die "A u f g e g e b e n - h e i t" nennt?
  
- Anders gefragt: Ist der Mensch, was er ist, so wie der Baum ist, was er ist, oder wie das Tier ist, was es ist? Oder gehört es nicht zum S e i n (Wesen) des Menschen, daß er immer a u c h ist, was er n i c h t m e h r ist (seine Geschichte) oder was er n o c h n i c h t i s t - nämlich seine durch Ziele, Vorhaben, Absichten entworfene Z u k u n f t ? Noch anders gefragt: Ist der Mensch nur, was er (jeweils) ist - oder ist er auch das, was er aus sich "m a c h t" ? Ist er nur ein Ding unter Dingen oder ist er ein N a t u r - d i n g p l u s F r e i h e i t ? Wenn er aber einerseits "Natur" ist und andererseits "Freiheit", dann kann er - wie immer man das Verhältnis von Natur und Freiheit im einzelnen auslegt - nicht einfach g e g e b e n sein, sondern dann müssen sich Gegebenheit und Aufgegebenheit d u r c h k r e u z e n . Wenn sich aber Natur und Freiheit im Menschen durchkreuzen, dann muß man damit rechnen, daß auch die Forschung nicht immer d e n - s e l b e n Gegenstand vor sich hat, sondern auf ein geschichtlich sich wandelndes "G e b i l d e" stößt. Man müßte sagen, der Mensch ist immer dasselbe und doch immer wieder ein anderer: er ist ein p a r a d o x e r G e g e n s t a n d . Er ist, wie man sagt, was er nicht

ist, und ist nicht (nur), was er ist. (Sartre)

- Die paradoxe Vermengung von Gegebensein und Aufgegebensein, gegen die anthropologische Forschung im strengen Sinne abblenden muß, weil sie sich auf Gegebenheiten bezieht, ist offenbar von grundlegender Bedeutung. Sie ist die "fundamental-anthropologische" Bestimmung einer philosophischen Anthropologie. Sie ist f u n d a m e n t a l a n t h r o p o l o g i s c h, weil sie nicht auf Einzelzüge des Menschen geht, sondern sein "Gesamtwesen" auszumachen sucht. Sie fragt nicht:

W i e ist der Mensch in dieser oder jener Hinsicht (Perspektive) verfaßt?

Sondern: W a s ist der Mensch in seinem Wesen, und zwar unterhalb der einzelnen Hinsichten.

Was aber ist nun - in dieser p r o b l e m o r i e n t i e r t e n Sicht - unter einer p ä d a g o g i s c h e n Anthropologie zu verstehen?

- Ist sie ein Sammelreferat von Ergebnissen anthropologischer Forschung zum gegenständlich gefaßten Menschen? Folgt sie ausschließlich der Frage: W i e ist der (junge) Mensch verfaßt? W i e entwickelt er sich mit Hilfe "pädagogischer Interventionen" zum Erwachsenen? Wäre also die pädagogische Anthropologie in diesem Sinne eine "datenverarbeitende Integrationswissenschaft" (Roth)?
- Oder bezieht sich eine pädagogische Anthropologie entscheidend auf die Frage: W a s ist der Mensch?

Wären ihre Fragen also deckungsgleich oder sogar identisch mit Problemen der p h i l o s o p h i s c h e n Anthropologie? Wäre pädagogische Anthropologie eine philosophische Fundamentalanthropologie? Oder bestünde ihr Problem in einer e i g e n s t ä n d i g e n V e r m i t t l u n g zwischen den gegenständlichen Erkenntnissen anthropologischer F o r s c h u n g und den vor-Gegenständlichen Wesensbestimmungen p h i l o s o p h i s c h e r A n t h r o p o l o g i e ?

Die genauere Ortsbestimmung ist noch eine offene Frage. Es läßt sich aber vermuten:

- Wenn der Mensch zum Menschen erst g e b i l d e t (Comenius) oder e r z o g e n (Kant) werden muß, kann pädagogische Anthropologie (als Kernstück pädagogischen Denkens und ihm folgenden Handelns) den Menschen nicht allein in seiner Vorgegebenheit (also Gegenständlichkeit) betrachten oder untersuchen. Andererseits kann pädagogische Anthropologie den Menschen aber auch nicht als "F e r t i g b i l d" einer philosophischen Anthropologie übernehmen.

Pädagogische Anthropologie stellt vielmehr einen F r a g e z u s a m m e n h a n g dar, bzw. sie konstituiert einen Fragezusammenhang. Dieser Zusammenhang besteht aus drei Fragen:

Erstens: W i e ist der Mensch - unter natürlichen und gesellschaftlichen Bedingungen - verfaßt?

Zweitens: W a s ist der Mensch in seiner "Wesenhaftigkeit"?

Drittens: (Rückbezogen auf die beiden anderen Fragen - aber doch als eigenständige Frage): W i e w i r d d e r M e n s c h z u m M e n s c h e n .

Man kann die drei Fragen auch in einer Grundbegrifflichkeit zusammenfassen:

Erstens: Die Frage "Wie ist der Mensch konkret beschaffen"? zielt auf seine **G e g e b e n h e i t**.

Zweitens: Die Frage "Was ist der Mensch - in seinem Wesen"? zielt auf seine Wesensverfassung als **A u f g e g e b e n - h e i t**.

Drittens: Die Frage "Wie wird der Mensch zum Menschen"? zielt auf seine **B i l d u n g**.

### Rekapitulation

Wir sind auf dem Wege, uns in die Thematik und **P r o b l e m a - t i k** einer (pädagogischen) Anthropologie hineinzudenken. Das heißt: wir fassen den Titel "Pädagogische Anthropologie" nicht als so selbstverständlich, wie er zumeist gefaßt wird (nicht als Disziplinbezeichnung, Sammelbezeichnung, Kompendientitel), sondern wir fassen den Titel selbst als frag-würdig, als gar nicht "von selbst" verständlich. Das zwingt uns, bevor wir zu irgendeinem darstellenden Handbuch greifen, **s e l b s t** darüber nachzudenken, was sich unter dem Allerweltsnamen "Pädagogische Anthropologie" mehr verbirgt als deutlich anzeigt. Mit einem Wort: Wir sind mißtrauisch gegenüber allen schnellen "Definitionsangeboten". In positiver Wendung zwingt

uns das Mißtrauen anthropologischer Selbstverständlichkeiten dazu, uns gleichsam selbst einzuführen in das, was "pädagogische Anthropologie" meinen kann. Dabei tragen wir das Risiko der A u t o d i d a k t e n - aber auch den Vorteil der Unbekümmertheit, der Vorurteilslosigkeit. Daß wir uns aber wie Autodidakten in unser Thema einführen, hat im Falle des Themas "Anthropologie" ein besonderes Recht, eine besondere Legitimation. Inwiefern? Insofern, als wir selbst der "Gegenstand" sind, von dem Anthropologien (als Lehre, Forschung, Wesensspekulation) handeln. Wir sind mit dem "Gegenstand" der (pädagogischen) Anthropologie also enger vertraut, als wir mit Gegenständen irgendwelchen Wissens (etwa über Bäume, die Tiere, die unbelebten Naturdinge) vertraut sind. Weil wir es selbst sind, kennen wir den Gegenstand der Anthropologie besser als andere Gegenstände irgendwelcher "Logien". Wie gesagt: diese engere Vertrautheit - diese i n n e r e Vertrautheit und Vertrautheit von innen - gibt uns ein Recht, möglicherweise eine Pflicht zur Selbstständigkeit des Nachdenkens, wenn es um uns selbst geht. Und sollte jemandem die Autodidaktik hier verdächtig vorkommen, so könnte man ihm entgegenhalten: Jede Anthropologie, sofern sie eine S e l b s t b e l e h r u n g d e s M e n s c h e n über sich selbst ist, ist wesentlich auto-didaktisch. Und zwar auch dann noch, wenn die Autodidaktik in der Hand von Experten liegt. In unserer Sicht ist der anthropologische Experte nichts anderes als ein gehobener (disziplinierter) Autodidaktiker.

Zusammenfassend: Bei Licht besehen kann die Art unseres Vorgehens - der Versuch, die Einführung in der Weise der S e l b s t - e i n f ü h r u n g und insofern "autodidaktisch" zu beginnen - im Falle der Anthropologie nicht grundsätzlich falsch, sondern eigentlich nur geboten sein. Was Anthropologie verhandelt, sind wir selbst. Die Herausforderung der Anthropologie ist die Herausforderung zum Selbstdenken.

Das geschah bereits mit einem gewissen Erfolg.

Zunächst knapp und rückblickend referiert:

- Wir sahen: Es gibt offenbar nicht die anthropologische Frage und den anthropologischen Gegenstand. Es gibt vielmehr eine Mehrzahl von anthropologischen Fragestellungen und innerhalb der Mehrzahl anthropologischer Fragestellungen eine - geringere - Mehrzahl anthropologischer Grundfragen.
- Die Mehrzahl von anthropologischen Fragen erkennt man, wenn man sich (in durchaus nicht vollständiger Auflistung) die Hauptdisziplinen vor Augen führt, in denen anthropologische Sachverhalte erforderlich werden. Wir nannten: Psychologie, Soziologie, Biologie, Ökonomie, Pädagogik.
- Was diese anthropologischen Forschungen voneinander unterscheiden, sind verschiedene Perspektiven (Hinsichten), unter denen der Mensch in den Blick genommen wird - die Entwicklungshinsicht, die Vergemeinschaftungshinsicht, die Lebenshinsicht, die Produktions- und Verteilungshinsicht, die Erziehungshinsicht).
- Was diese anthropologischen Forschungen verbindet, ist eine gemeinsame Grundstellung: die Grundstellung der Gegenständlichkeit. Das heißt, der Mensch erscheint als Forschungsgegenstand, als Forschungsobjekt, als Objekt der genannten Disziplinen und ihrer perspektivischen Fragen. Sein Erscheinungstypus ist derjenige des zu erforschenden Objekts für ein forschendes Subjekt.
- Dieses grundsätzliche Subjekt-Objekt-Verhältnis ist einerseits eine forschungstechnische Notwendigkeit (anders könnte man gar nicht zu "objektiven" Aussagen kommen).



Andererseits wirft dieses Verhältnis die Frage auf: Kann man durch die Addition der Perspektiven, die den Menschen immer in der Rolle eines "als" zeigen (der Mensch erforscht "als" kommunizierender, Urteilender usf.) den Menschen selbst ermitteln? Oder liegt "der Mensch" (der Mensch in "seinem Wesen") seinem Erscheinen in wissenschaftlichen Perspektiven immer schon voraus?

- Liegt aber der Mensch als Mensch seiner spezifischen Erscheinung "als Gegenstand" voraus, dann entzieht er sich auch "irgendwie" seiner vollständigen "Berechnung" durch Forschungshinsichten. Der "Mensch als Mensch" wäre unberechenbar, uneinholbar durch alle Wie-Fragen, in denen er sich wissenschaftlich auf sich selbst bezieht. Die Summe positiven Wissens über den Menschen könnte das Sein des Wissenenden nicht erschöpfen. Wissenschaft selbst wäre nur eine (freilich notwendige und erfolgreiche) Erscheinungsweise "des" Menschen, aber sie erfaßte ihn nicht in seinem vor-wissenschaftlichen "Wesen". Sie könnte nicht sagen, was der "Mensch als Mensch" ist.

- Wir haben nun aus dieser Verlegenheit, daß der Mensch zwar Wissen über sich durch Selbstvergegenständlichung produziert, daß aber auch die Summe dieses Wissens nicht einholen kann, was es voraussetzt, eine Tugend gemacht. Wir haben unsere Beobachtung als philosophisch-anthropologische Grund-Satz formuliert. Wir sagten, der Mensch sei sich offensichtlich nicht nur gegeben, sondern darüber hinaus und darunter "aufgegeben". Seine Aufgegebenheit sei seine Grund-oder Wesensverfassung. Sie sei die sich aufdrängende "Antwort" auf das, was der "Mensch als Mensch" sei.

Wir sagten ferner, nur weil der Mensch sich a u f -  
g e g e b e n sei, könne er sich auch wissenschaft-  
lich g e g e b e n sein.

- Wir faßten die Aufgegebenheit zunächst in einen para-  
dox erscheinenden Satz (in einen Satz mit breitem  
Rücken), in einen Grund-Satz. Der Grundsatz lautete:  
Der Mensch ist, was er ist, und er ist (zugleich)  
n icht, was er ist. Der Satz war (jenseits der Wort-  
spielerei, die er auf den ersten Blick darstellt)  
zu erklären und in seiner Richtigkeit zu belegen.  
Daß er richtig ist, z e i g t e n wir an der Ge-  
schichte, an der Beziehung von Mensch und Geschichte.

Im Einzelnen stellten wir fest:

- Jedes einzelne Leben (wie auch das Leben ganzer  
Völker) h a t eine Geschichte und v e r h ä l t  
sich zur Geschichte. Dieses Verhältnis r e a l i -  
s i e r e n wir, indem wir - etwa - von unserer  
Vergangenheit (Herkunft) oder von unserer Zukunft  
(Bestimmung) sprechen. Was wir "Gegenwart" nennen,  
ist nur ein Schnittpunkt zwischen der Vergangenheit,  
die wir nicht mehr sind, und einer Zukunft, die wir  
noch nicht sind. Unser Leben ist also zwischen zwei  
"nicht" eingespannt und dennoch ist es nicht nichts.  
Es ist vielmehr, indem es sich e r i n n e r t  
(bewußt oder unbewußt) und indem es sich a n t i -  
z i p i e r t (entwirft). Lebend und lebendig  
stiften wir Bezüge zwischen unserer Vergangenheit  
und unserer Zukunft. Die Zukunft ist aber nicht ein-  
fach eine gesetzhafte Fortsetzung der Vergangenheit,  
sondern sie ist "Spielraum des Möglichen", auf das  
hin wir uns verstehen, und von dem her wir uns ver-  
stehen. Wir sind gleichsam notorische Grenzgänger  
zwischen Herkunft und Zukunft, zwischen abgelebter

Wirklichkeit und noch nicht gelebter Möglichkeit. Das sind wir unbeschadet aller faktischen Kontinuitäten die uns im Denken und Handeln mit Überlieferungen verbinden. Noch anders gesagt: Wir leben nur, indem wir uns "vorhaben". Unser Leben ist keine "Habe", sondern eine Vorhabe. Die Vorhabe aber ist in ihrem Gelingen nie und endgültig sicher. Sie ist immer selbstverantwortetes Experiment und Risiko. Das macht - in grober Beschreibung - den Grundzug unserer Aufgegebenheit aus.

- Mit dem Grundzug der Selbstaufgegebenheit, den die Was-Frage im Unterschied zur Wie-Frage erwägt, kommen wir aber zu einem weiteren anthropologischen Grundproblem: Wenn der Mensch immer (und sogar wesentlich) auch das ist, was er n i c h t ist, wenn er sich vorhaben muß, um sich zu "haben", wenn er keine Vergangenheit<sup>kann</sup> wieder-holen und deshalb Zukunft als seine eigene jeweils e n t w e r f e n muß, dann fragt es sich, wie dieses Sich-Entwerfen-Müssen grundsätzlich zu begreifen sei. Wir sagten, für die Not und Notwendigkeit, des Sich-Entwerfen-Müssens, für die Entwürfe, die gleichsam eine Antwort auf die Aufgegebenheit darstellten, gebe es einen vertrauten Begriff und eine vertraute Frage. Der Begriff lautet: B i l d u n g ; die Frage lautet: Wie bildet sich der Mensch zum Menschen?
  
- Das ist - mit einem Wort - die W o z u - F r a g e . Die Wozu-Frage konstituiert aber eine eigene anthropologische Denkdimension. Das heißt: Sie ist nicht schon mitbeantwortet durch die Wie-Frage der anthropologischen F o r s c h u n g . Diese stellt nur fest, w i e der Mensch gemäß seiner Natur und seiner konkreten geschichtlichen und gesellschaftlichen Lage und im Rahmen der Forschungsperspektive g e g e b e n ist

(z.B. in seiner psychologischen, soziologischen, biologischen, ökonomischen Verfassung). Diese objektiven Gegebenheiten, die erforscht werden, sind sicherlich auch nicht ohne Einfluß auf die Ziel-Entwürfe der Wozu-Frage. Der Einfluß hat aber nur den Charakter einer Klärung der Bedingungen, denen die Zielentwürfe der Wozu-Frage unterliegen. Sie bieten jedoch nicht die Möglichkeit, das Wozu der Bildung aus ihrem Wissen und ihren Erkenntnissen gleichsam zu deduzieren. Sie können dartun, wie der Mensch ist, aber nicht, wie er sein soll.

- Die Wozu-Frage ist aber auch nicht schon mitbeantwortet durch die Was-Frage. Die Was-Frage (Was ist der Mensch in seinem Wesen?) erschließt zwar (unterhalb der Gegebenheitsfrage) die Grundverfassung der Selbstaufgegebenheit und Selbstoffenheit. Sie macht die Not der Selbstverfassung kenntlich, kann indes - aus sich heraus - nicht beantworten, in welcher Weise und Richtung die Selbstaufgegebenheit erfüllt werden soll. Die Was-Frage ist wesensanalytisch aber nicht wesensnormativ. Sie erläutert den Menschen in seiner Befindlichkeit, nicht aber in der Antizipation des Noch-nicht. Insofern klärt sie Grundbestimmungen des Menschseins, aber damit nicht schon Sinn- und Sollensintentionen. Oder anders: Sie zeigt die bildungskonstitutive Differenz zwischen Menschsein und Menschseinsollen als Spannung der Aufgegebenheit, aber sie macht eben dadurch die Einlösung dieser Spannung zu einem eigenen Problem - zum Problem der Selbstbildung.

Wir halten fest:

- 1.) das anthropologische F e l d eröffnet sich in d r e i Grundfragen.
- 2.) Die drei Fragen sind die Wie-Frage (der anthropologischen Forschung), die Was-Frage (der philosophischen Anthropologie), die Wozu-Frage (der pädagogischen Anthropologie und Bildungstheorie).
- 3.) Diese Fragen stellen eigenständige und nicht ineinander überführbare anthropologische Denkdimensionen dar.
- 4.) Die Trias der Fragen (und Dimensionen) hängt aber gleichwohl zusammen. Die Wozu-Frage wird erst sinnvoll im Horizont der Was-Frage (wie umgekehrt die Was-Frage in der Wozu-Frage den Test auf ihre Stimmigkeit hat). Die Wie-Frage anthropologischer Forschung - wenn man nach der Bedingung ihrer Möglichkeit fragt - erzwingt die Eröffnung der Was-Frage (Wie muß der Mensch wesenhaft beschaffen sein, daß er sich in Perspektiven zum Thema machen kann?) Andererseits verweisen Ergebnisse anthropologischer Forschung auf die Grenzen der Selbstaufgegebenheit (etwa indem sie die körperliche Verfassung als unterhingehbare Naturbedingung analysiert). Es besteht also ein W e c h s e l s p i e l zwischen der Was-Frage und der Wie-Frage. Ebenso besteht ein Wechselspiel zwischen der Wozu-Frage und den beiden anderen Fragen. Die Wozu-Frage lernt in anthropologischer Forschung einerseits ihre empirischen (natürlichen und historischen) Bedingungen kennen, wie sie andererseits durch ihre Bildungs-

entwürfe (Wozu-Konzepte) anthropologische Forschung zur Überprüfung neuer Thesen (z.B. über unterstellte "Bildsamkeit") herausfordert. Dasselbe gilt auch im Hinblick auf die Was-Frage.

Die Was-Frage eröffnet zwar die Wesensaufgegebenheit, evoziert damit das Wozu der Aufgegebenheit; andererseits besteht aber ein Rückkoppelungsverhältnis derart, daß die Erfüllung oder das Versagen der Bildungsintention die Grenzen der ontologischen Aufgegebenheitsthese zum Vorschein bringt.

- Wenn man also die Grundstruktur des anthropologischen Fragefeldes unter Berücksichtigung der Beziehungen darstellt, so ergibt sich folgendes Interdependenz-schema:

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

I

Das erste "Ergebnis" unserer Nachforschungen" über (pädagogische) Anthropologie ist knapp zusammengefaßt:

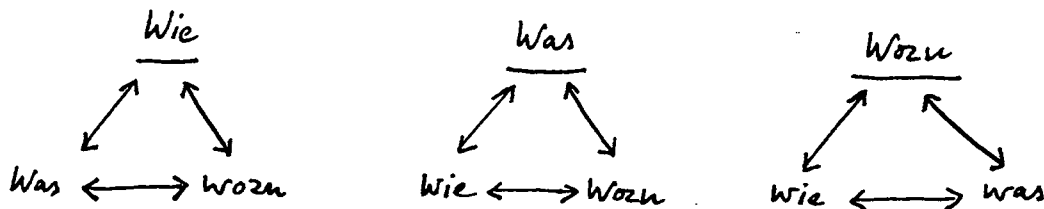
1. Der Mensch existiert fragend und fraglich.  
Er ist das sich selbst in Fragen stellende (das sich feststellende, entwerfende, begründende) Wesen.
2. Die Grundfragen, in denen er sich umkreist, sind:
  - die Frage nach seiner faktischen Beschaffenheit (die Wie-Frage, in der er sich gegenständlich wissend erforscht);
  - die Frage nach seiner wesentlichen Beschaffenheit (die Was-Frage, in der er sich als "ganzer Mensch" zu begreifen sucht;
  - die Frage nach seiner Bestimmung, nach dem Entwicklungssinn seines Lebens (die Wozu-Frage oder die Bildungsfrage in einem ganz elementaren Sinne: Was macht den Menschen zum Menschen? Worin erfüllt er seine Aufgabe?)
3. Diese Grundfragen, in denen er sich befragt, bedeuten, daß eine Anthropologie (als Selbstanfrage des Menschen) drei Brennpunkte hat:
  - erstens: den Brennpunkt anthropologischer Forschung (faktische Beschaffenheit);
  - zweitens: den Brennpunkt philosophischer Anthropologie (wesentliche Beschaffenheit);
  - drittens: den Brennpunkt pädagogisch-anthropologischen Nachdenkens über Sinn und Ziel einer Bildung des Menschen zum Menschen.

4. Die drei Grundfragen und Brennpunkte einer allgemeinen Anthropologie, so haben wir überlegt,

- halten sich offensichtlich in der Geschichte durch, d.h. sie erlöschen in keiner Antwort;
- ferner: diese Grundfragen stehen (zumindest in neuerer Zeit - etwa seit dem siebzehnten Jahrhundert) in einer Beziehung wechselseitiger Abhängigkeit, d.h. die Beantwortung einer Frage berührt immer auch die Antworten, die anderen Fragen gegeben werden. Die Fragen stehen also nicht in einem Fundierungs-, sondern in einem Interdependenzverhältnis.
- Dieses Interdependenzverhältnis kann als ein Wechselverhältnis der Eröffnung und Begrenzung gefaßt werden, d.h. (als Beispiel) die Frage nach Sinn und Ziel der Bildung (nach den Möglichkeitenentwürfen des Menschen) eröffnet einerseits neue Fragen der Bildungsforschung (als anthropologische Forschung) und wird andererseits durch die Ergebnisse dieser Forschung begrenzt. In Bezug auf die Was-Frage und insofern diese wesentlich die Aufgegebenheit des Menschen postuliert, eröffnet die Bildungs- und Bestimmungsfrage deren wesentlichen Sinn (die Nicht-Festgelegtheit) und begrenzt deren offene Allgemeinheit im Hinblick auf die konkreten Aufgaben pädagogischen Handelns. Oder mit anderen Worten: Die Exposition der drei Fragen bringt sie in ein wechselseitiges Überprüfungs- und Probeverhältnis. Dabei ist dieses Überprüfungsverhältnis selbst in einer geschichtlichen Bewegung. Das heißt, es ist ein offenes Verhältnis - aller-



dings mit den Fragen als strukturierenden Konstanten und im übrigen mit wechselseitiger Akzentuierung.



## II

Wir gehen weiter und fragen: 1. welches sind die traditionellen Auslegungen der Was-Frage? Welches sind die traditionellen Antworten auf die Frage nach der Wesensbeschaffenheit des Menschen? Welches sind die traditionellen Auslegungen, die auch wir noch mit der Was-Frage verbinden? Wir können auch fragen: Was ermöglicht uns a) die Was-Frage zu stellen und b) sie - allgemein - als "Aufgegebenheit" zu beantworten? Welche Voraussetzungen gehen in diese Frage ein?

Wir beginnen also das Strukturfeld der Fragen (Grund-Fragen) zu differenzieren.

Traditionellerweise sind es vor allem fünf Bestimmungen (Grundleistungen, Grundeigenschaften), die dem Menschen im Horizont der Was-Frage zugeschrieben werden:

1. Vernunft
2. Sprache
3. Leiblichkeit
4. Freiheit
5. Geschichtlichkeit

Die Auslegung dieser "Grundeigentümlichkeiten des Menschen" hat eine lange und wechselvolle Interpretationsgeschichte. Wir wollen versuchen, sie allgemein als wesenseigene Dispositionen zu beschreiben:

1. V e r n u n f t als wesenseigene Disposition meint: das Vermögen, nach Gründen zu denken und zu handeln. Wir unterscheiden eine theoretische und eine praktische Vernunft. Theoretische Vernunft zielt auf Erkenntnis - praktische Vernunft zielt auf Sinn und Zweck individuellen und gemeinsamen Handelns. Oder: theoretische Vernunft bemüht sich um Einsicht in den Zusammenhang der Welt nach Gesetzen; praktische Vernunft bemüht sich um die Selbstgesetzgebung des Menschen in eigener Sache (moralische, sittliche, politische, rechtliche Gesetzgebung). Sinnvoll ist es, zur theoretischen, praktischen noch eine technische (instrumentelle) Vernunft hinzuzufügen. Deren Leistung bestünde in der Nutzung erkannter Sachgesetze für die werktätige Veränderung der Welt nach Gesichtspunkten pragmatischer Zweckmäßigkeit. Selbstverständlich bilden alle drei "Vernunftarten" einen Problemzu-

sammenhang - wie man heute sieht. Zu erinnern wäre aber auch noch an eine "vernehmende Vernunft", d.h. an eine Vernunft, in der sich der Mensch für die Dinge aufschließt, ohne mit ihnen theoretisch, praktisch oder technisch zu experimentieren. Vernehmende Vernunft läge vor allem in ästhetischer (religiöser?) Weltwahrnehmung. Sie wäre nicht gesetzgeberisch.

2. S p r a c h e als wesenseigene Disposition meint - wiederum grundsätzlich - das Vermögen a) der Mitteilung und b) der Darstellung. Als Ermöglichung der Mitteilung fundiert Sprachlichkeit alles Verstehen - allerdings in den Grenzen der jeweils praktizierten Sprache. Dabei ist sprachlich vermitteltes Verstehen mehr als signalhafte Auslösung von Reaktionen (wozu Sprache allerdings auch dienen kann - siehe: Befehl). Es gibt also keine perfekte Verständigung - was wiederum gerade die Möglichkeit der Selbstartikulation des Sich-Verständigenden einschließt. Mit anderen Worten: Sprache vermittelt und distanziiert, und zwar sowohl die Sprechenden wie auch die Sache. - Mit der Darstellungsleistung der Sprache ist gemeint: dadurch, daß Sprache darstellen kann, ermöglicht sie a) die Weitergabe von Erfahrung, b) die Simulation von Ereignissen, die nicht mehr oder noch nicht präsent sind, c) eine Erweiterung des Verfügungsspielraums. Die Darstellungsleistung der Sprache kann man - kurz - als "Entlastung" vom Druck der Unmittelbarkeiten beschreiben, als Distanzierung durch "Zeichen". Verständigung und Entlastung durch Darstellung wären also entscheidende Grundeigentümlichkeiten menschlicher Sprache - mithin des Menschen.

3. L e i b l i c h k e i t. Leiblichkeit bedeutet: Der Mensch ist nicht nur ein beliebiges Körperding unter anderen Körperdingen. Er erfährt vielmehr seinen Körper von innen und von außen. Leib ist der sich erfahrende Körper. Die Selbsterfahrung des Körpers als Leib geschieht sowohl in der Inanspruchnahme des Leibes als Werkzeug für die Weltbemeisterung, wie auch in der Leibpraxis der Liebe, wie auch in der Spielpraxis des Sports, wie auch in der sinnlichen Erkenntnispraxis, in der sich der Leib als elementares Weltorgan unmittelbar erfährt. Die entscheidende Rolle der Leiblichkeit wurde lange Zeit unterschätzt, weil - vor und seit Descartes - der Leib als "Kerker", als "Äußerlichkeit", als "Gefäß", als "subalternes Werkzeug" des reinen Geistes (Bewußtsein, Seele) eingeschätzt wurde. Erst die Aufhebung der normativen Trennung von Leib-Seele, Körper-Geist - vor allem durch vergleichende bioanthropologische Forschung - rückte die fundamentale und spezielle Rolle des Leibes für den Menschen nachdrücklich in den Blick und warf z.B. die Frage nach der Verspannung von Vernunft und Leib auf. Wir halten fest: der Mensch existiert wesentlich und nicht nur beiläufig als leibliches Selbstverhältnis.

4. F r e i h e i t. Im elementarsten Sinne meint Freiheit: Weltoffenheit, Nicht-Festgelegtheit, Imperfekteit, Indeterminiertheit (die allerdings zur Determination zwingt). In einem anderen Sinne erscheint Freiheit als Fähigkeit (Not) der Selbstbestimmung, als Mündigkeit zur Selbstentscheidung. Zu unterscheiden ist Freiheit als Wesensbestimmung (das Freisein) von den Freiheiten (Plural!), die

der Mensch "genießt", sich einräumt, die er "hat". Das Problem, das die Bestimmung der Freiheit als "Wesenseigenschaft" des Menschen mit sich führt, ist die Bestimmung des Verhältnisses zwischen den Einzelnen als existierenden Wesensfreiheiten untereinander. Das heißt: Freiheit stellt immer auch das Problem ihrer Beschränkung, ihrer Beherrschung. Dadurch ist das Freiheitsproblem unmittelbar mit dem Rechts- und Machtproblem gekoppelt: mit dem Problem der Herrschaft und der Selbstbeherrschung, mit dem Problem der Macht über andere und über sich selbst. Das neuzeitliche Postulat, Freiheit mit der regulativen Idee der "Gleichheit" zu verbinden, enthält die Schwierigkeit, daß Gleichheit - zumindest in der Tendenz - sich nur gegen individuell existierende Freiheit durchsetzen läßt, so daß sich eine Korrelation ergibt: je mehr Gleichheit, desto weniger Freiheit. Für die Pädagogik stellt sich die schwierige Frage, wenn Freiheit als Wesenseigentümlichkeit des Menschen unterstellt wird, a) ob man überhaupt erziehen kann (und darf) und b) wenn man erzieht, ob und wieweit man unter Bedingungen des Zwangs, den Erziehung (als "Eingriff") immer darstellt, überhaupt zur Freiheit erziehen kann. Festzuhalten bleibt jedenfalls: Freiheit ist eine äußerst problematische Grundverfassung - was sich allein daran ablesen läßt, daß unterschiedliche Interpretationen sie einerseits als menschliches "Gut" preisen und andererseits als menschliche "Verdammtheit" auslegen.

5. G e s c h i c h t l i c h k e i t. Geschichtlichkeit als wesenseigene Disposition bedeutet: Zeitoffenheit (Sein, das sich in seinem Sein zur Zeit verhält). Elementar ist Zeitoffenheit die Offenheit des Menschen für Geburt und Tod. Diese Offenheit wird auch als Endlichkeit gefaßt. (Der Mensch ist

ein Wesen, das endet und nicht verendet, das begräbt und sein Ende kultisch überhöht). Zeitoffenheit ist also nicht nur chronologische Offenheit (Offenheit für die Meßbarkeit der Zeitstrecke), sondern Sinn-Offenheit. Die Erfahrung der Geschichtlichkeit als Sinn-Offenheit führt spekulativ über die historischen Zeiten und die Endlichkeit hinaus zur Frage nach dem Überzeitlichen und Außerzeitlichen. Auf mehr pragmatischer Ebene bedeutet Geschichtlichkeit als Zeitoffenheit, die Möglichkeit zu bilanzieren (Vergangenheit) und die Möglichkeit zu projektieren (Zukunft). Auf wissenschaftlicher Ebene ist sie die direkte Voraussetzung der Geisteswissenschaften (sofern diese sich wissenschaftlich-historisch erinnern) und die indirekte Voraussetzung der Naturwissenschaften, sofern deren Gegenstände für den Menschen nur unter den Anschauungsbedingungen von Raum und Zeit gegeben sind.

Wichtig ist zu bemerken: Alle genannten Wesenseigentümlichkeiten (Grunddispositionen) sind keineswegs nur "Auszeichnungen" des Menschen und keine selbstverständlichen Verbürgungen seiner "Humanität". Sie können immer auch "unmenschlich" eingesetzt werden:

- die Vernunft als List
- die Sprache als Täuschung
- die Leiblichkeit als physische Gewalt
- die Freiheit als Freiheit zur Unterdrückung von Freiheit
- die Geschichtlichkeit als Depersonalisierung  
im Namen eines übergreifenden "Geschichtsgesetzes".

Wir sind bemüht, uns traditionelle Auslegungen (das sind Auslegungen der geschichtlichen Selbsterfahrung des Menschen), die sein Wassein betreffen (Pestalozzi: "Was bin ich, was ist das Menschengeschlecht") zu vergegenwärtigen. Wir nannten und erläuterten bisher (in elementaren Umrissen und Bestimmungen) die "wesenseigenen Dispositionen" von Vernunft, Freiheit, Leiblichkeit, Sprachlichkeit, Geschichtlichkeit. Wir deuteten an: Diese Dispositionen sind nicht nur "Auszeichnungen" des Menschen, sondern auch schwierige Probleme. Warum? Weil sich der Mensch mit diesen Dispositionen immer auch gegen sich (gegen sich selbst wie gegen andere) richten kann. Sie sind nicht ohne weiteres Bürgen der "Humanität", sondern können diese auch in Frage stellen. Es sind, mit einem Wort, "ambivalente" Grunddispositionen - Wesensbefindlichkeiten. Gerade deshalb, das sei noch hinzugefügt, werden sie auch zu Problemen der B i l d u n g - also zu Bestimmungsgegenständen einer pädagogischen Anthropologie mit ihrer Grundfrage: Was macht den Menschen zum Menschen? Welche Form der Vernunft? Welche Freiheit? Welcher Bezug zur Leiblichkeit? Welcher Umgang mit Sprache? Welcher Umgang mit Geschichtlichkeit?

Neben den wesenseigenen Dispositionen (Grundvermögen, welche den Menschen elementar bestimmen) gibt es aber auch eine bestimmte Grundstruktur von "Leistungen", in denen das Wassein des Menschen traditionellerweise ausgelegt wurde und bis heute ausgelegt wird. Diese Leistungen beziehen sich auf elementare Bereiche der "Verwirklichung", die dem Menschen von seiner Natur her im Sinne von Grundaufgegebenheiten auferlegt sind. Welches aber wären solche grundlegenden Leistungsbereiche, die unabdingbar zum Wassein des Menschen gehören - wie immer sie auch historisch im einzelnen sich darstellen mögen?

Die Geschichte des Nachdenkens über elementare Wesenszüge des Menschen kennt im Grunde fünf solcher elementaren Verwirklichungsbereiche und Verwirklichungsformen, die deshalb "elementar" sind, weil sie jene unerläßlichen Lebensleistungen herausfordern, an denen jeder direkt oder indirekt beteiligt ist. Eugen Fink hat diese lebensnotwendigen menschlichen Verwirklichungsbereiche als "Grundphänomene des menschlichen Daseins" zusammengestellt und auf ihre Zwischenmenschlichkeit hin "koexistential" interpretiert. Es sind:

Arbeit  
Herrschaft  
Liebe  
Spiel  
Tod

Wir werden versuchen, diese Grundphänomene in Anlehnung an Eugen Fink, aber ohne ausdrücklichen Bezug zu seiner koexistentialen Anthropologie zu beschreiben. Wir werden sie uns also - ähnlich wie bei den Grunddispositionen verfahren - als klassische Verwirklichungsbereiche des Menschen selbst in den Blick rücken, als anthropologische Elementardimensionen der Lebens"beworkstellung" und Lebensverwirklichung. Wir können auch sagen: als "Grundaufgegebenheiten", in denen der Mensch seine Existenz "beworkstellt", beworkstelligen muß, soll er an seiner Natur nicht scheitern. Wir könnten auch sagen: Der Mensch verfügt über Vernunft, Sprache, Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit, - aber er praktiziert sie grundlegend als Arbeitender, Herrschender, Liebender, Spielender, Ver-gänglicher.

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



Was aber ist mit diesen menschlichen Grundphänomenen gemeint?

Was ist *A r b e i t* als fundamentalanthropologisches Verwirklichungsphänomen, das den Menschen unabdingbar zugehört? In elementarer Betrachtung ist Arbeit derjenige Weltbezug, in dem der Mensch tätig seine Selbsterhaltung betreibt. Sie ist nach Zwecken gerichteter Austausch von Mensch und Welt, in dem der Mensch die "Lebensmittel" produziert, die ihn vom Zufall des Naturangebots unabhängig machen sollen. Arbeit eignet der Wesenszug der *P r o d u k t i o n* und des *P r o d u k t e s*. Arbeitsprodukte gibt es offenbar in der Natur nicht. Die Natur produziert nicht - was nicht dagegen spricht, daß die Natur als sogenanntes "Produktionsmittel" - in anfänglicher Hege wie in industrieller Materialisierung - selbstverständlich in Anspruch genommen wird. Der produzierende Grundzug menschlicher Arbeit zur Bewältigung der "Selbstsorge" (im Sinne der Selbsterhaltung) bringt es mit sich, daß sie sich von vergleichbaren tierischen Verhaltensweisen grundsätzlich unterscheidet. Sie unterscheidet sich dadurch, daß sie a) einer variablen Zweckintention folgt, b) die bewußte Antizipation der Vorsorge kennt, c) immer aus einer Differenz zwischen nicht-menschlicher und menschlicher Natur operiert und d) eine Weise ist, wie nothafte Freiheit sich ins Werk setzt - genauer: ins Produkt. Mit anderen Worten, der produzierende Grundcharakter der Arbeit bringt an der Natur etwas ins Sein, was es von Natur aus nicht gibt. Auch das sogenannte "Naturprodukt" ist *ü b e r f o r m t e* Natur und - genau besehen - kein Naturprodukt, sondern ein Produkt der menschlichen Natur. Das Phänomen der Arbeit bestätigt also einen grundlegenden Riß zwischen menschlicher und nicht-menschlicher Natur. Die Natur produziert nicht - es sei denn durch den Abstand der menschlichen Natur hindurch. Das elementare *M o t i v* arbeits-

hafter Produktion ist die Mängelstruktur des Daseins, die aus dem Mangel heraus (aus dem empfundenen und erfahrenen Mangel) auf Abhilfe sinnen läßt. In diesem Sinne rekonstruiert Pestalozzi: "Der Mensch kommt durch die Unbehilflichkeit seines ... Zustandes zu Einsichten. Seine Einsichten führen ihn zum Erwerb. Der Erwerb zum Besitzstand. Der Besitzstand zum gesellschaftlichen Zustand." (Nachforschungen)

Wir halten fest: Arbeit ist bewußt produktive Besorgung der Selbsterhaltung eines Wesens, das sich dadurch in Differenz zur "übrigen Natur" findet, von der es gleichwohl ein Teil ist. Das Spannungsverhältnis, in das Arbeit den Menschen zur Natur setzt und das auf menschlicher Seite als "Arbeitsmühe" registriert wird, war immer auch Gegenstand mythischer Auslegung - z.B. im Mythos von der Vertreibung aus dem Paradies. In diesem Mythos finden sich zwei konstitutive Momente arbeitshafter Produktion zusammen: das vergegenständlichende Moment des Bewußtseins (die Erkenntnis als aufbrechender Riß zwischen Gott/Mensch und Mensch/Natur) und das Moment der daraus entspringenden ausdrücklichen Selbstsorge, die die bewußte Mühsal an die Stelle unschuldiger Erfüllung setzt. Und noch etwas anderes ist in diesem Mythos angezeigt: Dem Verbund von Arbeit und Erkenntnis eignet wesentlich ein Moment der E n t - f r e m d u n g. Der Mensch als Arbeiter ist der Fremdling der Natur (der Schöpfung). Sofern er aber darum weiß, drängt es ihn nach Aufhebung dieser Entfremdung -, die aber durch die Arbeit nicht erreicht werden kann. Arbeitend bleibt der Mensch sich selbst fremdwerdende Natur.

Von elementarer anthropologischer Bedeutung ist am Grundphänomen der Arbeit ferner, daß sie in ein Selbstverhältnis tritt, d.h. daß die Arbeit sich selbst bearbeitet, und

zwar im Werkzeug. Zur arbeitshaften Produktion gehören mithin auch die P r u k t i o n s i n s t r u m e n t e (bis hin zur computergesteuerten Technik) und - sofern offenbar immer Arbeit und Wissen (s. Pestalozzi) zusammengehören - auch die Produktion von Erkenntnisinstrumenten.

Der z w e i t e Verwirklichungsbereich menschlichen Daseins ist die H e r r s c h a f t. Herrschaft ist - elementar gefaßt - die machtmäßige Organisation und Interpretation zwischenmenschlicher Abhängigkeitsverhältnisse. Auch das Grundphänomen (oder der Verwirklichungsbereich) der Herrschaft ist historisch vielgestaltig und phänomenal mannigfaltig. Grundsätzlich aber kann man sagen: Herrschaft als neutraler Titel der (wie auch immer gearteten) politischen Organisation eines Gemeinwesens ist offenbar ein S e l b s t v e r h ä l t n i s m e n s c h l i c h e r M a c h t, in dem die Aufgabe zu lösen ist, wie ein von Natur aus selbstoffenes Wesen im Zusammenhang mit anderen zu einem Gemeinschaftsgebilde kommt, das die Sicherung nach innen wie den Schutz nach außen (gegenüber anderen Gemeinschaftsgebilden) wirksam befestigt. Die Intention der Stabilisierung von Macht als Herrschaft über sich selbst ist aber immer wieder dadurch gefährdet, daß a) die Regeln des Machtgebrauchs durch den Menschen selbst gefunden oder gesetzt werden müssen (was sie anfällig gegenüber "Einwänden" macht) und b) die Macht (weder im Umfang noch in den Machtträgern) eine Konstante ist. Es gibt keine natürliche Machtordnung unter Menschen, sondern offenbar nur Machtordnungen auf Zeit. Wenn es aber im menschlichen Bereich keine natürlichen Machtordnungen gibt, dann ist die Selbstbemächtigung der Macht als Herrschaft immer auch durchsetzt von potentieller G e w a l t, die der Mensch als Macht über die Natur entwickelt. Das heißt: der Zweck der Herrschaft, die Organisation der Macht, ist stets überschattet von der Möglichkeit eines Umschlagens von Herrschaft in (scheinbar natürliche) Gewalt.

Zusammenfassend: Herrschaft (in einem deskriptiven, nicht normativen Verständnis) meint das Problem der Selbstverfassung menschlicher Gemeinschaft im Rahmen der Macht, die der Mensch über sich selbst hat und entwickelt. Herrschaft setzt Macht voraus und organisiert und kontrolliert Macht durch Macht. Sofern menschliches Zusammenleben stets in Willensverhältnissen **machtmäßig** artikuliert ist, sich in Über- und Unterordnungsverhältnissen ausprägt, gibt es kein herrschaftsfreies Zusammenleben. Es gibt allerdings unterschiedliche Formen der Selbstverfassung und Herrschaftspraxis (von der Monarchie über Aristokratie bis zur Demokratie), die - seit Aufkommen des neuzeitlichen Selbstbewußtseins - nach dem Grad der Freiheit eingeschätzt werden können (und eingeschätzt werden), die sie den Bürgern eines Herrschaftsverbundes (Staates) bieten. Zur entscheidenden Frage wird dann, wo die Grenzen staatlicher Herrschaft gegenüber der Einzelfreiheit liegen und wie die öffentliche und staatliche Herrschaftsorganisation substantiell begründet wird. Begründet werden aber können Herrschaftsordnungen sowohl **m y t h i s c h** (als göttliche Einsetzungen) wie auch **s ä k u l a r** (als Konsensgebilde menschlicher Vernunft. Die Vernunftbegründung von Herrschaft wiederum kann **i n s t r u m e n t e l l** gedacht werden (der Staat als Produkt eines Zweckbündnisses) oder im Sinne einer **o b j e k t i v e n V e r n u n f t** plädieren (die sich im Staat, den Individualitäten überlegen, als objektive Sittlichkeit verwirklicht). Unabhängig aber von der jeweiligen Form und Begründung konkreter Staatsgebilde, in denen Herrschaft als Organisation zwischenmenschlicher Machtabhängigkeit sich etabliert, bleibt festzuhalten: Herrschaft ist ein **a n t h r o p o l o g i s c h e s E l e m e n t a r - p h ä n o m e n**, und zwar ein Elementarphänomen (Elementarproblem) der politischen Selbstverfassung des menschlichen Daseins, mit der der Mensch auf die Tatsache "reagieren" muß, daß ihm die Natur keine selbstverständliche Organisation

und Ordnung seines Zusammenlebens mitgegeben hat. Der Staat als öffentliche Institutionalisierung machtmäßiger Herrschaftsbezüge und Abhängigkeiten ist *kei n* Naturgebilde, sondern ein *K u n s t p r o d u k t*. Das heißt: Es gibt keinen Ameisen- oder Bienenstaat. Die Rede vom Ameisen- oder Bienenstaat ist nur eine Metapher, ein Anthropomorphismus. Herrschaft als Selbstverhältnis der Macht, die das Problem ihrer Selbstverfassung hervorruft, gibt es nur für den Menschen. Alles andere ist Analogie.

Was ist *L i e b e* als elementarer anthropologischer Lebensbereich? Liebe ist ein oszillierendes Phänomen. Eine lange Denktradition - von Platon bis heute - hat sich damit befaßt und unterschiedliche Sinnakzente gesetzt. In seiner Wurzel bedeutet das Wort: *b e g e h r e n* und *g u t h e i ß e n*. In elementarer Perspektive läßt sich sagen: Liebe ist ein erotisches, wesentlich leibhaft vermitteltes zwischenmenschliches Verhältnis im Doppelaspekt der Generativität der Gattung und der Affektivität der Individuen. In diesem Sinne hat die Liebe einen *N a t u r a s p e k t* und einen *S i n n a s p e k t*. Der Naturaspekt der Fortzeugung der Gattung ist einerseits biologische Implikation, andererseits aber nur in borniert naturalistischer Verkürzung der ausschließliche Zweck der Liebe. Schon die sehr oft hervorgehobene Tatsache, daß Liebe in der Bedeutung des Guttheißens, der Annahme und der Anerkennung sich auf Eltern, Geschwister, Kinder und auf "Nächste" beziehen kann, läßt erkennen, wie einseitig die Fixierung des Liebesphänomens auf den Naturaspekt der Generativität ist. Diese problematische Einseitigkeit wird noch einmal unterstrichen, wenn man sich vor Augen führt, daß die Sprache offensichtlich nicht nur Liebe zu Menschen kennt, sondern auch Liebe zur Heimat, zu Ideen (z.B. in Wahrheits- und Freiheitsliebe) und schließlich auch zu transzendenten Phänomenen (z.B. Gott, Kosmos). Angesichts dieser Vielheit

von Konnotationen wird man (schon phänomenal registrierend) Bedenken haben, das Phänomen der Liebe allein im Horizont der (sexuellen) Begierde anzusiedeln - wobei allerdings auch davor zu warnen ist, Liebe nur als Vergeistigung sinnlichen Begehrens zu deuten. Denn in solcher normativen Trennung von Begehren und "geistigem" Erkennen und Anerkennen wird der Mensch tatsächlich zu einem "Zwitterwesen", das halb Tier, halb Geist, halb Trieb, halb Vernunft, halb Sinnlichkeit und halb Verstand ist. Die Folge solcher Halbierung ist eine doppelte Entfremdung, nämlich nach der Seite der Tierheit und nach der Seite quasi-göttlicher Geistigkeit. In Wahrheit ist der Mensch aber - und die menschliche Liebe - eine einmalige und sicherlich auch schwierige **V e r s p a n n u n g** von "Naturalität" und "Spiritualität", von Begehren und Gutheißen. Der Mensch ist nicht sinnlich "wie das Tier" und geistig "wie der Gott", er ist vielmehr sinnlich und geistig **a l s M e n s c h** und darin unvergleichbar. Kein Tier liebt wie der Mensch, kein Mensch vermag aber auch wie Gott zu lieben. Die menschliche Liebe ist vielmehr eine unauflösbare Verschränkung von Naturalität und Spiritualität, von Begehren und Anerkennung unter endlichen Bedingungen. Der liebende Mensch begehrt, indem er einen Anderen (oder anderes) anerkennt und er erkennt an, indem er begehrt. Dabei können Begehren wie Anerkennung sich durchaus auf verschiedene Menschen und Dinge, selbst auf Gedanken beziehen.

Faßt man menschliche Liebe als Verschränkungsphänomen, das sie ist, dann kann man sagen: Liebe ist ebenso endliche Versinnlichung des Geistigen wie sie endliche Vergeistigung des Sinnlichen ist - insofern aber ist sie weder "reine Natur" noch "reiner Geist", sondern Natur und Geist verschränkende Leibpraxis. Leibpraxis (und nicht etwa Körpertechnik) ist Liebe auch dort noch, wo sie sich "gutheißen" auf die Schönheit des Universums bezieht, in der Sehnsucht der PHILIA oder wo sie sich

in der CARITAS der Andersheit des Anderen annimmt, nämlich in der Tatkraft des Mitleidens. Weder das erkennend- anerkennende Gutheißen noch die tatkräftige Nächstenliebe (CARITAS) sind für den Menschen l e i b l o s praktizierbar. Das ist im Grunde eine Banalität. Um so erstaunlicher und fragwürdiger ist es zu sehen, wie viel der menschliche Gedanke daran setzt, Leiblichkeit entweder zu naturalisieren oder zu spiritualisieren. Eine mögliche Erklärung wäre, daß der Mensch seinen "Eigenstand", seine Selbstaufgegebenheit auch im Elementarbereich der Liebe nicht "aushält", daß er sich der Brechung entwinden möchte, die ihn zu sich selbst auf Distanz stellt und die ihn gleichzeitig zu Tieren und Göttern in Distanz hält. Vielfach wird in Mythen der Ursprung menschlicher Liebe im Sündenfall der Distanzierung gesehen, die zugleich das Verlangen aufkommen läßt, sie zu überwinden. Liebe erscheint dann als Versuch der E i n u n g über Distanzen hinweg - einer Einung, die sich aber endgültig nicht vollziehen kann - es sei denn im unmenschlichen Zusammenfall von Liebe und Tod. Im Hinblick auf diesen Einungswunsch könnte man den Gedanken haben, daß die Bemühungen, menschliche Liebe entweder in die Natur zurückzurechnen oder gegen das Moment der Leiblichkeit zu spiritualisieren unbewußte Mythen sind - genau betrachtet aber Fluchtgesten aus der menschlich-endlichen (und darin "unvergleichlichen") Verschränktheit von Leib und Liebe und damit wieder Ausdruck der elementaren Bedürftigkeit, die sich als Not des Daseins auch in der Liebe anmeldet.

N e b e n b e m e r k u n g: Gegenwärtig lassen sich mehrere Tendenzen beobachten, die den Spannungs- und Verschränkungscharakter von Liebe (die Verschränkung von Begehren und Anerkennung) "naturalistisch" auflösen wollen. Dazu gehören meines Erachtens:

- die Tendenz zur S e x u a l i s i e r u n g der Liebe, d.h. die Bemühung, alle Erscheinungs-

weisen der Liebe sexualgenetisch zu interpretieren -  
also als Epiphänomene der Sexualität;

- die Tendenz zur **T e c h n i s i e r u n g** der Liebe, d.h. die Tendenz zur Interpretation der Leibpraxis der Liebe unter dem Gesichtspunkt von körperlichen Umgangstechniken;
- die Tendenz zur **E n t m y t h o l o g i s i e r u n g** der Liebe im Aufweis ihrer naturalen Bedingungen und Funktionen mit dem Ziel einer sich positivistisch verstehenden "Aufklärung", von der man erwartet, daß sie Freiheit verbürge;
- die Tendenz zur **P o l i t i s i e r u n g** der Liebe, d.h. das Bestreben, die "Ideologie der Liebe" als verkappte oder offene Unterdrückungspraxis zu entlarven - Liebe also allein als **p o l i t i s c h e s** Machtverhältnis zu interpretieren;
- die Tendenz zur **T r e n n u n g v o n S e x u a l i - t ä t u n d L i e b e**. Gemeint ist die Aufteilung der Liebe in eine doppelte Praxis: in eine biotische Körperpraxis (oder Körpertechnik) und in eine leiblose oder leibferne Gesinnungspraxis. In dieser Trennung wiederholt sich - wenn auch unter Aufhebung der normativen Implikationen - die alte Dichotomie von Körper/Geist oder Sinnlichkeit/Vernunft.



In pädagogischer Sicht hat die Liebe von Platon über Pestalozzi bis zur Reformpädagogik der Vorkriegszeit eine paradigmatische Rolle in der Interpretation des "pädagogischen Bezugs" gespielt, und zwar als Modus einer tiefsitzenden *N e i g u n g*, die das erzieherische Verhältnis zwischen den Generationen bestimmen soll. Das wird im Begriff des "pädagogischen Eros" angezeigt. Pädagogischer Eros meint einen über die Wahrheit vermittelten Bezug des pädagogischen Beistands gegenüber den Heranwachsenden - eine vor allem geistige Generativität ("geistige Zeugung") unter dem Eindruck der Endlichkeit alles leiblichen Existierens. Der Leibcharakter der Liebe spielt also auch hier eine Rolle - wenn man so will: die Rolle der Begierde nach Weiterleben im Anderen (Jüngeren), wenn der eigenen Leiblichkeit im Tod ein Ende gesetzt wird. Anders gesagt: Im Phänomen der pädagogischen Liebe transzendiert sich die spezifisch menschliche Verschränkung von Begehren und Gutheißen über die Grenzen ihrer Endlichkeit hinaus, indem sie sich dem nachwachsenden Leben ausdrücklich und eigene Lebenserfahrung vermittelnd zuwendet. Pädagogische Liebe ist also keineswegs pure Selbstlosigkeit. Sie ist, worauf E. Fink hinweist, die einzige Möglichkeit des Menschen - des leibhaften Menschen wird man hinzufügen - "endlich unsterblich" zu werden. In solcher Sicht ist pädagogische Liebe durchaus nicht unegoistisch.

Zum *S p i e l*. Im Verhältnis zur Arbeit, Herrschaft, Liebe ist das Spiel eine merkwürdige "Verwirklichungs"-dimension menschlichen Daseins. Einerseits, wie Schiller betont, ist der Mensch nur da ganz Mensch, wo er spielt - andererseits haftet der (vollkommenen) Verwirklichung im Spiel etwas Unwirkliches an, jedenfalls im Vergleich zu der härteren <sup>Ver</sup>wirklichung der arbeitshaften Selbsterhaltung, der politischen Selbstbemächtigung der Macht im

Staat, aber auch zu den zwischenmenschlichen Bezügen im Elementarfeld der Liebe. Spiel hat offenbar, im Vergleich zu diesen "Ernstdimensionen", den Charakter der wirklichen Unwirklichkeit, des "entlasteten" Selbstumgangs von den härteren Notwendigkeiten des Alltags. Schließt man sich Huizinga, dem niederländischen Kulturphilosophen an, der im "Homo ludens" (einem Alterswerk) Grundmerkmale des menschlichen Spiels unter übergreifendem kulturphilosophischen Aspekt zusammenstellte, so kann man sagen: Spiel ist jenes menschliche Selbstverhältnis, in dem der Mensch sich von der nothaften Bedürftigkeit seiner Existenz dadurch entlastet, daß er sich eine imaginäre (transreale), ihm voll und frei entsprechende Wirklichkeit schafft, die **S p i e l w i r k l i c h k e i t**. Diese wäre eine Wirklichkeit in der Wirklichkeit, eine kreative Spiegelung des "Ernstlebens" unter Bedingungen sonst unerreichbarer Souveränität. Diese Souveränität im Spiel macht die besondere Freiheit der spielerischen Handlung aus. Die grundsätzlich freie Konstitution der Spielwelt schließt allerdings strengste Bindung an die Spielregel nicht aus, sondern ein, so daß man sagen kann: In der imaginären Spielwelt herrschen zugleich höchste Freiheit und strengste Bindung oder höchster Ernst und freiestes Spiel.

Spiel wäre also - als elementaranthropologisches Grundphänomen begriffen - eine freie Selbstdarstellung, ein freier Selbstbezug des Menschen, und zwar in einer erspielten Welt, in der Spielwelt. Deren Eigentümlichkeit bestünde - wesentlich betrachtet - darin, daß sie eine nach freien Regelsetzungen erzeugte "Welt in der Welt" ist - eine Welt, in der sich die **E i n b i l d u n g s - k r a f t**, von instrumentellen Verpflichtungen befreit, "rein" auf sich selbst bezieht. Dieser reine Selbstbezug der Einbildungskraft wird traditionell als "Zweckfreiheit" beschrieben, was allerdings nicht gleichzusetzen ist mit "Sinnfreiheit". Als Sinn des Spiel kann man die freie Selbstvergegenwärtigung des Menschen begreifen, die

eine Welt in der Welt erzeugt. Das Welt-in-der-Welt-sein des Spiels (von dem man sich sofort eine Vorstellung machen kann, wenn man an das Theater denkt - oder überhaupt an die "Spielfelder", auf denen sich Spiele abspielen) führt (und führte) vielfach dazu, der Spielwelt lediglich einen abgeleiteten, einen Schein-Status zuzugestehen. Das heißt: man betrachtete das Spiel entweder als "Imitation" (oder auch als "fälschende Idealisierung") der "echten" Wirklichkeit oder sogar nicht nur als zweck f r e i e, sondern ganz und gar zweck l o s e Spielerei, die höchstens den Sinn eines folgenlosen Vergnügens (oder einer faktisch folgenlosen Selbstbespiegelung) haben könne. Diese Einschätzung des Spiels - als Imitation, als falsche Idealisierung, als folgenloses Vergnügen und folgenlose Selbstbespiegelung - hängt zusammen: erstens mit dem platonischen Wahrheitskonzept (Überlegenheit der Ideen über die Dinge und der Dinge über die Bilder), zweitens mit einer anthropologischen Grundstellung, die - übrigens im Zusammenhang mit einer Ethik der Tat und des Erfolgs - den Menschen vor allem auf eine arbeitende Auseinandersetzung mit der Welt verpflichtete. Das menschlich elementare Spielphänomen gerät dabei in eine a p o l o g e - t i s c h e Lage. Ihm wird der Rang eines eigenständigen Welt- und Selbstbezugs im Horizont der Imagination abgesprochen. Diese apologetische Situation ist bis heute nicht restlos überwunden. Das Spiel gilt immer noch - in gewöhnlichen Schätzungen - als "unernst", als "unwichtig", weil "ungewichtig", jedenfalls als besonderer Rechtfertigung bedürftige Tätigkeit. Die besondere Rechtfertigung (die man weder der Notwendigkeit der Arbeit, der politischen Machtartikulation oder der Liebe als fundamentalen menschlichen Dimensionen abverlangt) wird für das Spiel vielfach über Dienstleistungs-Argumente betrieben. Das heißt: man betrachtet Spiel als "Rekreation", als Wiederherstellung verschlissener Arbeitskraft, als willkommene Ablenkung, als - überaus zweifelhaft

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

Aggressionsableitung, als unauffällige Einübung in den Ernstfall des Lebens usf. Diesen Argumenten ist aber gemeinsam, daß sie die besondere Rechtfertigungsbedürftigkeit des Spiels nicht aufheben, sondern dessen apologetische Lage noch bestärken und bekräftigen.

Es gilt indes gegen solche Instrumentalisierungen des elementaren Spielphänomens festzuhalten:

- Das Spiel ist ein o r i g i n ä r e r Welt- und Selbstzugang.
- Das Spiel ist W i r k l i c h k e i t i n d e r W i r k l i c h k e i t und nicht eine aus der "echten" Wirklichkeit abgeleitete I m i t a t i o n oder in ihr unterhaltene I l l u s i o n.
- Das Spiel ist - wesenhaft und elementar menschlich begriffen - ein zwar e n t l a s t e t e r Umgang e x i s t i e r e n d e r F r e i h e i t mit sich selbst, der aber in dieser Entlastung den entschiedenen Test auf ihre Ernsthaftigkeit, Reichweite und Regeldisziplin betreibt.
- Anders gesagt: das Spiel ist die reinste, radikalste und entschiedenste Form der S e l b s t v e r g e g e n - w ä r t i g u n g v o n F r e i h e i t - auch und gerade in ihrer von "Alltäglichkeiten" unbeeindruckten H i n g a b e an die S a c h e zum Beispiel in der Kunst.
- Schließlich ist das Spiel (als freie Hingabe an eine Sache durch deren "Verzauberung") die Möglichkeit einer W a h r h e i t s e r f a h r u n g, die nicht von vornherein durch theoretische, praktische und technische Sachzwänge "reguliert" ist.

- Mit einem Wort: Im Spiel hält sich der Mensch als Möglichkeit inmitten seiner Wirklichkeit offen. Das Spiel ist die radikalste Form menschlicher Selbstanfrage.

Das zeigt sich auch im Spiel der Kinder. Diese führen vor:

- daß die normative Trennung zwischen Spielwelt und wirklicher Welt nicht anfänglich ist;
- daß das im Spiel frei vermittelte Verhältnis von Wirklichkeit und Möglichkeit elementar Welt konstituiert;
- daß die Spielfaszination eine Intimität der Hingabe erzeugt, die - obwohl nicht zwecklos - doch einer offenen Intentionalität folgt;
- daß die Raum- und Zeitvergessenheit im Spiel einer eigenen Raum- und Zeitordnung folgt;
- daß das Spielzeug (im Unterschied zu instrumentell definierten Werkzeugen) für die Spielauselegung (die kindliche Weltauslegung) offen sein muß;
- daß also das Menschen-Kind tatsächlich ein ursprünglicher Schöpfer seiner Welt ist, in die sich allmählich und über Widerständigkeiten die sogenannte reale Welt "einzeichnet".

Auch der T o d ist ein (wenn auch hintergründiger) menschlicher "Verwirklichungsbereich" - ein spezifisch menschliches Daseinsphänomen. Jenseits jedes resignativen Pathos' oder jeder optimistischen Verdrängung wird man sachlich konstatieren müssen: Der Tod ist diejenige Grenze, an die menschliches Dasein im Wissen um sich selbst immer schon von innen stößt - aber nicht wie an eine bestimmte positive, sondern an eine unbestimmte und stumme Grenze. Die Unbestimmtheit dieser Grenze gibt ihr eine Dauerpräsenz im Leben: die Dauerpräsenz des jederzeit möglichen Endes. Man hat diese Dauerpräsenz als Ursprung unhintergebarter Angst interpretiert, als Eröffnung der Zeitlichkeit unterhalb des gekonnten Umgangs mit Zeit und Zeiten, als Tiefenmächtigkeit der Geschichte, die den Einzelnen nicht entrinnen läßt. - Wie es sich damit auch verhalten mag: Für den Einzelnen ist der Tod die leibhaftig nicht überstehbare Grenze, an der die Faktizität des Selbstseins mit einer bestimmten Unerbittlichkeit endet; und die Dauerpräsenz dieser Grenze macht sie zur Drohung. Vieles am menschlichen Tun gewinnt erst seinen eigentümlich<sup>en</sup> Sinn als Umgang mit dieser Drohung, auch wenn dieser Sinn vielfach gar nicht gegenwärtig ist. So kann man sagen: Der elementare Sinn der Arbeit liegt ebenso in der Abwehr der Todesdrohung wie der elementare Sinn der Polis, des machtmäßigen Zusammenschlusses in Herrschaftsbünden einen wesentlichen Sinn darin hat, die Kontinuität des Gemeinwesens über das gewisse Ende des Einzelnen hinweg zu sichern. Aber nicht nur Arbeit und Herrschaft verstehen sich als elementare Sinnphänomene aus der Faktizität der Drohung des Endes, die jeden Einzelnen trifft, vielmehr gewinnt auch die Liebe einen hintergründigen Sinn aus der schweigend mächtigen Präsenz der äußersten Grenze: den - schon genannten - Sinn "endlicher Unsterblichkeit", der sich in der Fortsetzung der Gattung ebenso bezeugt wie in der persönlichen Hoffnung auf Erinnerung, wie auch in der endlichen Einung, die sich als momenthafte Versöhnung und Vorgriff auf die endgültige Rückkehr aus der Entfremdung

symbolisch auslegt. Selbst das Spiel hat offenbar eine verborgene Sinnverbindung zur Drohung der äußersten Grenze - sowohl in seinem Verständnis als ironische Heiterkeit, die sich über die Drohung der omnipräsenten Grenze hinwegsetzt, als auch im tragischen Spiel, das den Tod als Schicksal anwesend sein läßt und das ihn in dieser Anwesenheit zugleich auf Distanz bringt. Im tragischen Spiel wird die äußerste Bedrohung zugleich präsentiert und gebannt.

Die sinnstiftende Verbindung zwischen dem Tod und den übrigen Verwirklichungsbereichen geht in der Pragmatik der Alltagsgeschäfte vielfach unter. Arbeitet, herrscht, spielt und liebt jeder Mensch (und auch die Menschheit) im Horizont der äußersten Grenze, so bleibt deren unbezweifelbare Präsenz doch meist verdeckt in einem tätigen Vergessen. Dieses Vergessen ist auch nicht moralisierend zu bekritteln. Denn kein Leben könnte sich tätig und tatkräftig unter dem Dauerverdikt seiner "Eitelkeit" (vanitas) entwickeln. Das wesenhafte Gegenspiel von Leben und Sterben (das Zusammenspiel von Untergang und Aufgang, von Tod und Geburt) muß in einer Art "Dämmerungsdeutlichkeit" bleiben, soll Leben sich selbst ergreifen und verantworten können. Das Recht der Lebenden ist in gewisser Weise (und in gewissem Maße) immer auch ein Recht gegen den Tod (und die Toten), und zwar in der Unschuld zeitweiligen Vergessens. Die Unschuld zeitweiligen Vergessens aber kann zur Schuld werden, wenn der Respekt der Pietät sich in der totalen Verdrängung des Todes verliert und einer Selbstvergötzung des Einzelnen oder der Gattung Platz schafft. Darin wird auch "moralisches Kapital" verspielt, das im Dämmerungswissen um das memento mori liegt: das moralische Kapital der Ahnung von der je-eigenen Grenze, an der Andere Anfang sein können und müssen.

Es ist also die V e r s p a n n u n g v o n T o d u n d L e b e n (Leben und Tod), die als hintergründige Sinn-Dimension menschliches Dasein durchstimmt, und zwar auch und gerade dort, wo man sie nicht ausdrücklich bedenkt, wo man sie in der Unschuld zeitweiligen Vergessens nicht gewahr wird. Diese Verspannung durchmächtigt in der T a t a l l e anthropologischen Grunddimensionen und Verwirklichungsbereiche Um es noch weiter zu verdeutlichen:

- Die Verspannung von Leben und Tod bestimmt als Hinter-sinn die a r b e i t s h a f t e P r o d u k t i o n des Menschen, die Sorge um die materielle Selbsterhaltung. Arbeitend produziert der Mensch unter der ge-  
wußten oder geahnten Drohung der äußersten Grenze und gegen diese. Und weil er sterblich ist, produziert er niemals wie ein Gott, ein Unsterblicher, der im Mythos seine Welt aus dem Nichts unvergleichlich und endgültig schafft. Menschliche Arbeitsprodukte tragen den Stempel des Vergänglichen, dem sie entstammen. So wäre Arbeit Selbsterhaltung und Selbsterneuerung auf Zeit und nicht auf Ewigkeit. - Arbeitend produziert der Mensch also gegen den Tod. Arbeit ist ein sorgend-besorgender Umgang mit der äußersten Grenze - erfolgreich und vergeblich zugleich wie Sisyphos lehrt.
  
- Die Verspannung von Leben und Tod ist auch der Hinter-sinn der H e r r s c h a f t s g e b i l d e, in denen sich der Mensch mit seiner Macht einrichtet. Es gibt keinen ewigen Staat unter irdischen Vorzeichen. Das heißt: auch der vereinigte Machtwille ist immer noch endlicher Wille. Er ist dem Einzelwillen zwar historisch überlegen, aber er streift dessen Endlichkeit nicht absolut von sich ab, so verlockend dieser Gedanke auch für fundamentalistische Staatstheoretiker und Staatspraktiker sein mag. Die politische Organisation der kollektiven Macht kann und muß die Dauer



des Einzellebens (und möglichst die von Generationen) überbieten. Sie ist faktisch-politische Selbstsorge im Angesichts der Todesdrohung. Was aber auch der kollektive Wille nicht vermag, was kein Staat - auch der weiseste - nicht zustande bringen könnte, das wäre die Aufhebung jenes Moments im menschlichen Leben, dem er seinen elementaren Sinn verdankt: das Moment der Verspannung von Leben und Tod. Ein ewiger Staat wäre ein un-menschlicher Staat im doppelten Sinne des Wortes. Er wäre kein Staat v o n Menschen und er wäre kein Staat f ü r Menschen; er wäre ein t o t e r Staat.

- Die Verspannung von Leben und Tod im menschlichen Dasein formiert - vielleicht offenkundiger und vielleicht abgründiger als im Bereich von Arbeit und Herrschaft - auch den Hintersinn der L i e b e. Gerade im liebenden Selbstverhältnis (darauf wurde hingewiesen) akzentuiert und übersteigt der Mensch seine endliche Daseinsverfassung. Er akzentuiert sie als Zeuge seiner Gattung, die jedes Zeugen unmittelbar bezeugt. Er übersteigt sie, indem er sich - im Phänomen der Liebe "gut-heißend" - auf eine Vor- und Nachwelt bezieht, die jenseits der äußersten Grenzen seines je-eigen-Seins liegen. So ist die Liebe beides: Widerspruch des Lebens zum Tod und Einlösung des Todes im Leben. Zumindest ist sie das in einem wesentlichen Grundzug. Aus entfernterer Sicht mag das für alles organische Leben gelten - in genauerer Betrachtung und aus der Selbstzeugenschaft des Menschen gedacht ist die menschliche Verspannung von Leben und Tod nicht nur ein Auf- und Untergehen von Individuen im anonymen Lebensstrom, sondern die B r e c h u n g dieses Auf- und Untergehens in ausdrücklicher Erfahrung, die dem Tod im Leben einen Sinn zu geben und dem Leben über den "Eigentod" hinaus eine Perspektive zu eröffnen sucht. Alle menschliche

Liebe, so heißt es, sei Liebe im Schatten des Todes - aber man wird hinzufügen müssen: daß der Sinnschatten, den der Tod zieht, sich auch nur in der Helle eines Lebens abzuzeichnen vermag, das Kraft des Widerspruchs in sich birgt. Der Mensch ist ein Sterblicher gewiß, aber seine Sterblichkeit bedeutet zunächst einmal: Leben. Das übersieht die Rede von der "Geworfenheit" zu schnell.

- Die Verspannung von Leben und Tod im Spiel kann vielfach belegt und mehrfach gedeutet werden. Ist Spiel, wie es hier dargelegt wurde, die freie und imaginäre Erzeugung einer "Welt in der Welt", so bietet es auch die Chance einer entlasteten (und entlastenden) Vergegenwärtigung des endlichen Widerspruchs von Leben und Tod im menschlichen Dasein. Die Welt der Toten (und des Todes) ist der Spielwelt nicht entzogen. Die Bühne kann sich als Eigenraum und Eigenzeit in transmortale Dimensionen symbolisch erstrecken, ohne irrtümlich oder falsch zu werden. Oder anders: der freie Umgang mit Zeit und Zeiten, den das Spiel in der Zeit eröffnet, überspringt auch das Phänomen der äußersten Grenze und gewinnt - so im Kultspiel - Zugang zum Unzugänglichen. Das Spiel ist insofern eine ausgezeichnete Möglichkeit mit symbolisierendem Blick hinter den Vorhang zu schauen, das unsichtbar Präsenze sichtbar präsent werden zu lassen - wie angedeutet: in der Heiterkeit der Darstellung allzu menschlicher Götterbevölkerungen eines Olymp oder in dionysischem Feiern tragischer Untergänge, wenn man an die Griechen denkt. Das Kultspiel hat im Modus der Spielfeier (des feierlichen Spiels) noch einen anderen Sinn als denjenigen entlastender Vergegenwärtigung der widersprüchlichen Verspannung von Leben und Tod. Es ist der Sinn einer Artikulation von Endlichkeit im Horizont

umfassender Gezeitenrhythmen, der Rhythmen des Auf- und Untergangs von Leben überhaupt im Wechsel der Jahreszeiten. Hier geht es um die mythische Einkreisung der Endlichkeit, die den Tod ins Leben und das Leben in den Tod "versöhnt". Hier gelangt das Spiel vielleicht in seine tiefste Möglichkeit (und sei es auch nur im Modus des Scheins und der Beschwörung) die Verspannung von Leben und Tod "ästhetisch" aufzulösen, etwa in gelassener Faszination durch den Gedanken einer "ewigen Wiederkehr des Gleichen, in der der Mensch einen Zipfel der Ewigkeit ergreift. Vielleicht ist das der geheime Sinn und Hintersinn in allen spielerischen Weltentwürfen der Kunst. Sie unterlaufen die Zeit in der Praxis eines unbedingten Anfangenkönnens.

- Daß die Sinnverspannung von Leben und Tod im K u l t (als Selbstausslegung des Daseins im Horizont seiner Vergänglichkeit und in der Perspektive des "Nachlebens") einen eminenten und prominenten Ort ihrer Verwirklichung hat, ist eigentlich selbstverständlich. Der kultische Abschied der Lebenden von den Toten, der sich in den Begräbnisriten aller Kulturen findet, spricht eine eindeutige Sprache. Der Mensch verendet nicht, er stirbt. Und der äußerste Grad der Inhumanität ist die Verweigerung der Bestattung - gleichsam die negative Inanspruchnahme eines Rechts auf die Toten. Fern von solcher Inhumanität, die nur als Ausdruck höchster menschlicher Selbstverblendung erscheinen kann, ist der Kult der Bestattung ein Doppeltes: ein I n n e w e r d e n der Verschränkung von Leben und Tod, das zumindest für Augenblicke die Lebensunschuld zeitweiligen Vergessens durchbricht, und die A u s s e t z u n g in einer Hoffnung auf ein Jenseits der äußersten Grenze, auf ein "Niemandland", in dem auch die Noch-Lebenden einmal wohnen werden. Die Verspannung von Leben und Tod, so kann man sagen, erreicht im Toten-

kult das Wagnis ihre äußerste Sinntiefe und den Aspekt einer Versöhnung, die endlich nicht zu erreichen ist. Erschrecken und Hoffnung liegen in ihr sehr eng beieinander. Und so ist es im Grunde nicht verwunderlich, wenn eine Zeit wie die gegenwärtige sich so leicht dazu versteht, den Tod nur als Krankheit zu sehen, der man mit medizinischen und psychologischen Mitteln immer besser beikommt. Indes, die Verlängerung des Lebens und die Erleichterung des Sterbens werden zu Ideologien der Selbsttäuschung, wenn sie sich mit Aussicht auf eine "Abschaffung des Todes" verbinden. Er bleibt als äußerste Grenze konstitutiv für die Endlichkeit des Daseins, das seine je-eigenen Bahnen im Z w i s c h e n - l a n d zwischen Geburt und Tod zieht. Und so wie der Ritus der Initiation sinnhaft die Geburt als menschliche unterstreicht, so wird der Ritus des Totenkultes (und sei es im einfachen Andenken der Zurückbleibenden) das Lebensende als Sinnproblem immer erneut artikulieren.

Nach Darstellung der Grundbereiche menschlicher Verwirklichung im Horizont des Wasseins drängt sich die Frage auf, ob es unter den verschiedenen Grunddimensionen menschlichen Daseins etwas gibt, in dem sie übereinstimmen, das sie durchmächtigt oder durchherrscht. Gibt es, so fragt man sich, eine ihnen gemeinsame Struktur, ein sie durchgreifendes Gefüge, das die Verwirklichungsbereiche zwar nicht "inhaltlich" zusammenfügt, das sie aber in der F o r m miteinander verbindet - in einer Form, die vielleicht als fundamentalanthropologisches Prinzip die *conditio humana* charakterisiert? - Es gibt in der Tat ein solches Prinzip, und zwar als S t r u k t u r e i n e r V e r s c h r ä n k u n g - einer gegenwendigen Verschränkung -, die in allen Verwirklichungsdimensionen des Menschen auftaucht.

Diese Verschränkung findet sich

- im Bereich der Arbeit als Verschränkung von B e -  
d ü r f n i s und P r o d u k t i o n;
- im Bereich der Herrschaft als Verschränkung von  
M a c h t und F r e i h e i t;
- im Bereich der Liebe als Verschränkung von B e -  
g e h r e n und G u t h e i ß e n;
- im Bereich des Spiels als Verschränkung von  
S e i n und S c h e i n;
- im Bereich des Todes als Verschränkung von A n -  
f a n g und E n d e (Leben und Tod).

Was aber meint: Verschränkung? Verschränkung hat mehrere Bedeutungen - die Bedeutung von "Begrenzung", "Verwicklung", "Verwirrung" und (in einem übertragenen Sinne) von "gegenwendiger Verspannung". Entscheidend ist am Phänomen der Verschränkung, daß in ihm etwas unlösbar aufeinander bezogen ist. Unlösbar (wenn auch nicht unentwirrbar) aufeinander bezogen ist das, was ein- und ausgegrenzt wird; unlösbar aufeinander bezogen ist auch, was sich in einer Verwicklung miteinander verbindet, was ineinander "verwirrt" ist. Besonders deutlich aber wird die unlösbare Bezogenheit der Verschränkung in der Bedeutung von gegenwendiger Verspannung. Gegenwendige Verspannung meint, daß sich etwas gegeneinander wendet, so aber, daß diese Gegenwendung die Momente, die sich gegeneinander wenden (ineinander verquicken) nicht aufheben, nicht in einer höheren Einheit auflösen. Die gegenwendigen Momente sind also tatsächlich verspannt, das heißt: sie setzen sich wechselseitig, aber eben nicht nur in einer einfachen Wechsel-

seitigkeit (Korrelation), sondern in gegenwärtiger (antinomischer) Verschränkung. Bildlich gefaßt stellen die einander gegenüberliegenden Widerlager einer Brücke die Momente einer gegenwärtigen Verschränkung dar, und die Brücke verspannt, auf den Widerlagern aufruhend, in sich die gegenüberliegenden, einander ausschließenden Ufer. Die Brücke, um das Bild noch weiter zu erschließen, gehört keinem der sich gegenwärtig ausschließenden und aufeinander beziehenden Ufer zu, an denen sie ihre Widerlager hat, sondern sie eröffnet in sich die Gegenseitigkeit der Ufer als diese eigenständig verspannendes Gebilde.

Ähnlich - aber auch nur ähnlich - verhält es sich offenbar mit dem Menschen. Sein Dasein (seine Existenz) spannt sich aus zwischen Bedürfnis und Produkt, zwischen Macht und Freiheit, zwischen Begehren und Gutheißen, zwischen Realität (Sein) und Schein, zwischen Anfang und Ende. Existieren ist in der Tat ein ständiger Brückenschlag, die Verspannung einer Gegebenheit und Nicht-Gegebenheit in fortlaufender Auf-Gegebenheit. Am Ufer seiner Bedürftigkeit stehend, getrieben von der Not und Naturalität seiner Bedürfnisse, trachtet der Mensch unabweislich nach seiner Selbstsicherung in Produkten und Produktionen. Doch die Produkte und Produktionen heben die Bedürftigkeit nicht auf. Im Gegenteil, sie artikulieren sie und lassen neue hervortreten. Eine ganze Arbeitswelt mit allen Komplexen und komplizierten Einrichtungen entwickelt sich in der gegenwärtigen Verschränkung von Arbeit und Bedürfnis: die Kulturwelt der Arbeit. In ihr verschlingen und verwickeln sich in der Tat die naturhafte Bedürftigkeit und die gegenspielerische List der Technik unauflösbar und in immer wieder neuen historischen Konfigurationen. Arbeitend stößt sich der Mensch vom Zwang der Natur ab. Aber es kann ihm nicht gelingen, das "Ufer" arbeitsloser Unbedürftigkeit, von dem er in seinen Utopien träumt, zu erreichen. Die Arbeit löst die Verschränkung von Natur und produzierender Freiheit nicht. Sie bestätigt sie als gegenwärtige Verschränkung

beider Momente.

Ebenso verhält es sich mit der Herrschaft. Auch sie hat ein Wesensmoment in elementarer menschlicher Bedürftigkeit: in der naturhaften Verfassungslosigkeit des Menschen, die ihn v o r und f ü r s i c h s e l b s t gefährdet und gefährlich macht. Denn die naturhafte Verfassungslosigkeit paart sich mit menschlicher List und Mächtigkeit, mit der Grundmöglichkeit, der "Wolf des Anderen" zu sein. Sich aus dieser gefährlichen Möglichkeit herauswindend, sucht der Mensch sich in politischen Ordnungen zu verankern und zu sichern, ist er bemüht, Macht und Freiheit in politischen Gebilden gegenwändig zu verspannen. Aber auch der Brückenschlag dieser Verspannung wird nicht endgültig. Immer bleiben die politischen Konstruktionen in unheimlicher Weise v o r l ä u f i g, bleibt das gegenwändige "Spiel" von Macht, Selbstmacht und Freiheit unentschieden. Der beste aller möglichen Staaten ist immer nur der beste aller dem Menschen möglichen Staaten. Vielfach haben Philosophen und Denker davon geträumt, den Staat des endgültig befriedeten Menschen zu entwerfen. Aber aus den Träumen herabgestiegen oder aufgewacht, konfrontiert mit anthropologischer Realität, scheiterten die Utopien politisch befriedeten Menschentums an der Präsentation einer Wirklichkeit, die sich den Träumen nicht fügen wollte. Platons Theorie des absolut gerechten Staates endete in Syrakus, und auch spätere Philosophen kehrten ernüchtert oder verbittert von Syrakus zurück. Sie alle hofften - was ihnen nicht vorzuwerfen ist - auf eine schlüssige und überzeugende Möglichkeit, die Verspannung von Macht und Freiheit i n d e r Z e i t zu lösen, zu vermitteln oder aufheben zu können. Das aber war und ist möglich. So bleibt die pragmatische Selbstkontrolle und Ordnung einer Macht - einer Selbstkontrolle, in der sich Freiheit und Macht organisatorisch verschränken, und zwar immer von Rousseaus Bedenken begleitet, daß die menschlichen Schwächen, die eine Verfassung erforderlich machen, eben die-

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

selben sind, die sie auch ständig bedrohen.

Die Grundstruktur einer unauflösbaren Verschränkung von gegenwendigen Grundmomenten zeigt sich auch in der Liebe. Ebenso eitel wie unrealistisch ist hier die Vorstellung, es könne dem Menschen gelingen, sich in einem anderen Menschen oder einen anderen Menschen in sich zu erlösen. Die unauflösbare gegenwendige Verspannung von Versagen und Erfüllung bestimmt schon die Naturalität der Geschlechterbezüge. Sie bestimmt das Begehren und das Gutheißen und läßt sie doch nie ineinander fallen. Auch die höchste, "sublimierteste" Form der Liebe hat ihr sinnliches Substrat in der Leibhaftigkeit, und der Brückenbau zwischen der Versinnlichung des Geistes und der Vergeistigung des Begehrens kommt nicht an ein Ende. In gedanklichen Theorien wie in persönlichen "Projekten" mag man die Liebe als Vollendung und Aufhebung existentieller Not der Unterschiedenheit und der Unterscheidungen preisen. Das Preisen hält anthropologischer Realität nicht stand. Vielleicht kann der Augenblick der "Einung" die Differenz zwischen Ich und Du, wie zwischen Begehren und Gutheißen aus dem Bewußtsein locken - auf Dauer stellen läßt sich der Augenblick nicht. Die Verschränkung tritt wieder hervor und weckt (vielfach) nur durch die Kraft der Erinnerung die neue Hoffnung, daß der Augenblick zu wiederholen sei. Er ist es nicht - es sei denn im Andenken der Treue als einer spezifisch menschlichen Kultur der Liebe. Aber schon die Treue ist - genau besehen - das Eingeständnis, daß es eine Erfüllung in der Liebe zwar geben kann, jedoch keine Vollendung im Einssein. Die gegenwendige Verspannung der Liebenden bleibt menschliches Schicksal - oder anders: auch in der Liebe, in der gegenwendigen Verschränkung von Begehren und Gutheißen, von Ich und Du, ist der Mensch i m p e r f e k t.



Die Verschränkungsstruktur menschlichen Spiels ist offenkundig. Sie spannt sich auf in die Realität des Seins und in die Realität des Scheins, in die Realität des Faktischen und in die Realität des Imaginären. Nur in Opposition zur Faktizität erspielt sich der Spieler seine Spielwelt. Das auch diese ganz real ist (viel realer als manche pausbäckigen "Realitäten") reißt eine Differenz auf, die durch den Menschen hindurchgeht. Schiller (und die ihm folgenden Ästhetiker) sind keineswegs völlig im Recht, wenn sie den Menschen nur im Spiel "ganz" sein lassen. Und selbst wenn er dort "ganz" ist, ist er es nur, sofern er auch da noch Mensch ist, wo er nicht "ganz" ist. Ganzheit und Nicht-Ganzheit gehören zusammen -, so daß sich die Paradoxie ergibt: der Mensch ist nur ganz Mensch, wo er "ganz" und "nicht-ganz" Mensch ist. Anders gesagt: der Mensch ist die Differenz zwischen dem schieren An-Sich der Faktizität des Seienden und der "reinen" Möglichkeit wirklichen Scheins. Als diese Differenz verschränkt er in sich die Idee einer Ganzheit, die er als Mensch nicht erreichen kann, mit der Erfahrung unvollkommener Wirklichkeit, der er - wiederum als Mensch - nicht entfliehen kann. Gleichsam im Zwischenbereich von Sein und Schein lebend baut er seine fragmentarische Wirklichkeit und stellt deren Gesicht spielerisch in Frage. Auch die das Spiel konstituierende Verschränkung von Sein und Schein ist also unauflösbar und gegenwändig aufeinander bezogen.

Die gegenwändige Verschränkung von Leben und Tod im Andenken des Kultes bedarf der geringsten Veranschaulichung - sofern sie überhaupt zu "veranschaulichen" ist. Der Totenkult ist im Grunde nur die Zuspitzung lebenslänglicher Verschränkung von Leben und Tod. Auch diese Verschränkung ist im Leben nicht "lösbar". Gegen die Todesdrohung - so wurde bereits dargelegt - stemmt sich Leben in allen seinen Verwirklichungsdimensionen. Das heißt: die Bedrohlichkeit des

Endes und des Endens spielt hinein in die tätige Verspannung von Bedürfnis und Arbeit, in die institutionalisierte Verspannung von Selbstmacht und Freiheit im Felde der Politik, in die liebende Verspannung von Ich und Du im Horizont von Begehren und Gutheißen, in die spielerische Verspannung von Wirklichkeit und Unwirklichkeit. Und der Totenkult ist nichts anderes als der - äußerst wagnishafte - Brückenschlag des Andenkens in ein Niemandsland ohne Wiederkehr. Gegenwärtig aber sind Leben und Tod in endlicher Erfahrung, sofern jedes Leben gegen sein Enden sich entwirft und jeder endliche Lebensentwurf sich aus der Gegnerschaft des Todes (und sei es auch völlig unbewußt) versteht. Leben und Tod sind tatsächlich unentwirrbar ineinander verwickelt und gegeneinander verspannt. Dieser Verspannung entkommt niemand, den die Geburt in die Zeit seiner Geschichte verstrickt, und das Ende dieser Verstrickung, die Auflösung der Verschränkung erfährt kein Lebender a n s i c h selbst - so wenig wie die Zeugen, die sich in der Praxis des Totenkultes versammeln. Im Abschied ohne Wiederkehr erlöschen für den Einzelnen alle vitalen Verschränkungen, aber sie erlöschen in die vollendete Stummheit eines Schweigens, das keine Stimme mehr trägt.

Ist der Mensch in der philosophisch-anthropologischen Dimension der Frage nach dem Wassein, wie sie hier entwickelt wurde, eine endlich existierende Verschränkung von Bedürfnis und Produktion (in der er sich arbeitend erhält und entwirft), von Macht und Freiheit (in der er sich politisch verfaßt), <sup>von</sup> Begehren und Gutheißen (in der er sich liebend verstrickt), von Sein und Schein (in der er sich spielend entlastet überbietet, von Anfang und Ende (diejenige Verschränkung, aus der alle anderen hervorgehen und in die sie zurückgehen) - existiert er wesentlich als diese fünffache Verschränkung i n d e r W e l t (unter Bedingungen der Dispositionen von Freiheit als Selbstoffenheit, Geschichte als Zeitoffenheit, Sprache als Mitteilungs- und Darstellungs-offenheit, Leiblichkeit als Körperoffenheit und Vernunft als

theoretische, praktische und technische Sinn- und Zweckoffenheit), dann sind aus dieser Existenz- oder Befindlichkeitsweise auch im Hinblick auf die Wozu-Frage ("Was macht den Menschen zum Menschen?") oder im Hinblick auf die Frage der Bildung ("Wie bildet sich der Mensch zum Menschen?") erste Hinweise zu gewinnen. Inwiefern? Insofern als sich sagen läßt:

- wie immer der Mensch historisch erscheinen mag:  
er realisiert seine **A u f g e g e b e n h e i t**  
(die ihn i n der Natur a u s der Natur heraussetzt, die ihn "unvergleichbar" auf sich selbst wirft)  
d u r c h Grunddispositionen und i n Grunddimensionen, die er - will er überhaupt Mensch sein - e n t w i c k e l n m u ß. Es gibt also eine wesenhafte **G r u n d b e s t i m m t h e i t** des Menschen, die selbst den Charakter einer unabdingbaren Lebensforderung hat: die Bestimmtheit zur Arbeit, zur Macht, zur Liebe, zum Spiel, zum Anfangen und Enden. Faßt man Bildung nicht erst als dasjenige, was in Bildungseinrichtungen geschieht, sondern als **f u n d a m e n t a l e E i n l ö s u n g w e s e n h a f t e r E x i s t e n z b e d i n g u n g e n** (jener Bedingungen, die gleichursprünglich mit der Existenz gesetzt sind), dann ist Bildung bereits (und sogar primär) die tätige und gedankliche Einlösung der anthropologischen Sonderlage. Der Satz, "Der Mensch muß zum Menschen erst gebildet werden", bedeutet **e l e m e n t a r**: Der Mensch muß seine Selbstaufgegebenheit einlösen, er muß sich **e n d l i c h** (nicht wie der Gott und anders als das Tier) **s c h a f f e n**. Der Satz, "Der Mensch muß zum Menschen gebildet werden", meint - in den Worten Pestalozzis -: er muß sich als "**W e r k s e i n e r s e l b s t**" praktizieren. Oder anders: Der Mensch ist das einzige Wesen, das sich selbst bilden **m u ß**,

das zur Bildung "verdammt" ist, das sich in Verschränkungsgebilden der Arbeit, der Herrschaft, der Liebe, des Spiels und des Kultes endlich hervorbringen muß. Der Mensch ist also elementar zur Bildung bestimmt. Und in eben diesem elementaren Sinne steht es ihm gar nicht frei, "gebildet" oder "nicht gebildet" sein zu wollen. Bildung als Einlösung existentieller Aufgegebenheit ist praktischer und unausweichlicher Umgang mit der Not- und Mängellage der Existenz - unabhängig davon, ob das in einem mythischen oder wissenschaftlichen Selbstverständnis geschieht. An den elementaren Akten des Sich-Bildens (in den verschiedenen Grunddimensionen des Lebens) kommt also kein Mensch vorbei. Das wäre die entscheidende anthropologische Erkenntnis aus der Erinnerung an die traditionellen Bestimmungen der philosophischen Anthropologie.

Man kann die Gedanken und Konsequenzen, die sich aus einer (phänomenalen) Sichtung philosophisch-anthropologischer Grundbestimmungen (in der Fragedimension des Wasseins) ergeben, und zwar hinsichtlich des Bildungsproblems in seiner elementaren Gestalt in den Satz fassen: Der Mensch ist der Vater des Menschen. Das heißt: er erzeugt und bezeugt sich selbst nicht in absoluter Freiheit und Willkür, sondern unter Bedingungen seiner Endlichkeit und Naturalität. Wenn also die Frage (die entscheidende Frage einer pädagogischen Anthropologie) gestellt wird, "Wie wird der Mensch zum Menschen?", so ist die erste und grundlegende Antwort darauf: Er wird durch sich selbst zum Menschen, und zwar indem er die Aufgabe löst, sich in seiner prekären Weltlage zu halten und zu erhalten. Oder anders gesagt: Der Mensch wird dadurch zum Menschen,

daß er sich in keinem Moment seines Lebens sicher "hat", daß ihm der ruhige Selbstbesitz, in dem die einfachen Dinge beharren, verweigert ist und daß eben diese Verweigerung ihn zu sich selbst wegrißt, ihn mit sich als dauerndes Vorhaben verstrickt. Der Mensch als Vater des Menschen - und hier wird das Bild unstimmig - erzeugt sich selbst, aber er zeugt sich selbst in einer dauernden Zeugenschaft. Und eine ganz entscheidende Weise dieser dauernden Zeugenschaft sind die Phänomene der Erziehung und der Bildung. Beide Phänomene, so kann man sagen (und zeigen) sind elementare Indikatoren der permanenten Selbsterzeugung und Selbstzeugenschaft des Menschen. Sind schon die Einzelnen und die einzelnen Generationen in ihren jeweiligen Lebenshorizonten dazu verurteilt oder zumindest aufgerufen, sich ihr Selbstsein immer neu zu erkämpfen, ohne jemals in die Form sicherer Selbsthabe zu gelangen - um wieviel deutlicher wird das Faktum menschlicher Vorenthaltenheit, das immer andere Auslegungen provoziert, im Hinblick auf die P ä d a g o g i k. In ihr - als urmenschliches Symptom entziffert - konzentriert sich die Vaterchaft des Menschen an seinen eigenen Bildern und Gebilden, und in ihr wird die Unmöglichkeit deutlich, den endlichen Prozeß des Sich-Bildens stillzulegen. Sollte ein einzelner Mensch oder eine bestimmte Generation auch die Hoffnung hegen, sich in sicheren Selbstbesitz bringen zu können, sollten die bekannten "mythisch geschlossenen" Welten sich auch in Träume ihrer Unvergänglichkeit wiegen: Immer entsteht in den Blicken der Anderen, der Nachwachsenen ein anderes, vielleicht zunächst kaum wahrnehmbar variiertes Bild. Die Summe der Variationen aber ändert schließlich, was man als vermeintlich sicheren Selbstbesitz weitergab. Der längere Atem liegt auch gegenüber "mythischen Geschlossenheiten" in der Geschichte, in ihrer hintergründigen Bewegung, die alle präsenten menschlichen Gebilde mit einem dunklen Rand von Offenheit und Veränderung umgibt. Und eben diese urtümliche Bewegtheit, die in der Drehung des Wechsels aller Lebensumstände und -gebilde

überholt, die die Selbst-Vorenthaltenheit ausmacht, in der der Mensch sich ständig vorausgesetzt ist, ohne sich einzuholen - diese urtümliche Bewegtheit, die durch alle Verschränkungen hindurch läuft, präsentiert sich mit drängender Deutlichkeit in jedem "neuen" menschlichen Leben, in jeder "nachfolgenden" Generation. Pädagogik, nicht nur im Modus einer theoretisch durchreflektierten Praxis, als welche sie heute zumeist gedacht wird, sondern als urphänomenale Gegebenheit menschlicher Selbstbezüglichkeit in der Geschichte - diese Pädagogik ist wesentlich Umgang mit der geschichtlichen Selbst-Vorenthaltenheit und Selbst-Aufgegebenheit des Menschen, und zwar viel deutlicherer Umgang, als es die alltägliche Praxis der Sorge um und für die nachwachsende Generation zu erkennen gibt. Pädagogik als Elementargeschehen erzieherischer und bildender Selbst-Verschränkung ist die exponierteste und zugleich tiefgründigste Erfahrung des Satzes, daß der Mensch - und zwar keineswegs in einem einmaligen Zeugungsakt - "Vater des Menschen" ist, daß er tatsächlich (und das heißt: tathaft und sachlich) sich zu dem "machen" muß, was er ist, und daß er doch niemals in dem, was er ist, sich im vollendeten Sieg über die Zeit in Besitz nehmen kann. Auch diejenigen Gebilde der Bildung, in denen sich der Mensch pädagogisch entwirft, in denen er sich erzieherisch im Anderen und am Anderen bildet zu dem, was er ist und doch niemals vollendet ist, bleiben Imperfekt und stellen die Suche nach sich selbst auf Dauer.

Der Satz, der Mensch müsse sich zum Menschen bilden (er müsse sich in eigener Vaterschaft selbst erzeugen und bezeugen), ist die Ur-Voraussetzung jeder pädagogischen Anthropologie, ist das archäologische Fundament jeder Sinn- und Zweckfrage, die über den Lebenszyklus einer Generation hinausgreift und die wesenhaft "irritiert" ist durch die Verschränkung von Selbst-Aufgegebenheit und Selbst-Vorenthaltenheit. Fragt man auf dem Grunde dieser

Einsicht, was Bildung sei, fragt man über deren Grundbestimmung als unerläßliche Einlösung wesenhafter Existenzbedingungen hinaus (und in deren Schatten), dann wird sich eine schnelle Antwort, gar im Sinne einer "abschließenden" Definition (wie sie immer wieder versucht wurde und scheiterte) verbieten. So viel legt der eigene Gedankengang schon auf den ersten Blick nahe: Wenn die *conditio humana* fundamental- und existenzanthropologisch dadurch gekennzeichnet (und "gezeichnet") ist, daß Selbst-Aufgegebenheit und Selbst-Vorenthaltenheit als geschichtliche Grundverschränkungen endlichen Daseins nicht suspendierbar, sondern nur einlösbar sind, dann kann auch Bildung als pädagogische Ziel- und Orientierungskategorie kein Perfekt vorgaukeln. Bildung kann dann nur der "pädagogische Reflex" (oder besser: die pädagogisch versuchte Antwort) auf die "Selbstvaterschaftslage" des Menschen sein. Das heißt: der pädagogisch-anthropologische Begriff der Bildung (die theoretische wie praktische Beantwortung der erzieherischen Wozu-Frage) kann nicht übertrumpfend vollenden wollen, was die aufgezeigtenstrukturellen Verschränkungen als zu lebende Spannungsgefüge im Zeichen ungeschichtlicher Dynamik (das ist die Verschränkung von Selbst-Aufgegebenheit und Selbst-Vorenthaltenheit) als endliche Bedingungen darstellen. Konkreter: Auch auf die pädagogisch-anthropologische Bildungsreflexion, will sie sich nicht träumend versteigen, fällt der Schatten der schon von Herder angezeigten Imperfektheit, die - in seiner Deutung - die Menschen zum *I n v a l i d e n* (und nicht etwa zum *H e l d e n* seiner höheren Kräfte macht. Mit anderen Worten: Bildung ist *e n d l i c h e r* *P r o z e ß* - und vor allem Prozeß mit *o f f e n e n* *A u s g a n g*. Sehr im Gegensatz zu allen Wünschen, Hoffnungen und Versprechungen, die Bildung als "vollendbar", "besitzbar", "verfügbar" oder als "formal" oder "material" lernbar suggerieren möchten, bleibt eine realistische pädagogische Anthropologie, die sich, wie es hier geschah,

ihrer Gründe im Wassein des Menschen versichert, darauf verpflichtet, dem verführerischen Glanz der Ideale ebenso zu mißtrauen wie der okkupierenden Macht der Ideologeme, die guten (oder schlechten) Glaubens mit menschlichen Hochbildern handeln und den Selbstbezug kritischer Vernunft zum Dauerschlaf animieren. Damit indes wird deutlich, was Bildung nur sein kann, nämlich jene t ä t i g e u n d g e d a n k l i c h e B e r e i t s c h a f t z u r F r a g e, die sich gegen ihre eigene Deformation in "Positivitäten" bewährt. Diese Bereitschaft zur Frage, die jeder Mensch in der Mannigfaltigkeit seiner Selbstverschränkungen d a r s t e l l t, will allerdings "gelernt" und wenn nicht gelernt, so doch "geübt" sein.

Bildung als tätige und gedankliche Bereitschaft zur Frage - das ist anscheinend nicht viel oder jedenfalls (auf den ersten Blick) zu wenig, um darauf eine pädagogische Anthropologie zu stützen. Doch was meint: Bereitschaft zur Frage? Man "fragt", "befragt", "erfragt", "fragt sich durch", "fragt hinter etwas zurück", von dem man annimmt, daß es allzu selbstverständlich gelte. So fragt man alltäglich, in den Wissenschaften, in selbstbezogener Muße und in geselliger Unterhaltung. Das Fragen, so heißt es, sei des Menschen bester Teil. Und die Selbstverständlichkeit dieser Sentenz macht es für manche anscheinend überflüssig, das F r a g e n z u b e f r a g e n oder die F r a g e n a c h d e r F r a g e zu stellen. Gerade das aber ist erforderlich, soll die These, Bildung sei gedankliche und tätige Bereitschaft zur Frage, mehr sein als ein passabler Gemeinplatz, mit dem man sich, nach einer "Bildungsdefinition" befragt, aus der Affäre zieht. Denn es wird immer konzidiert: Fragen darf man - "es kostet nichts". Indes, diese gefällige Rechnung stimmt nicht. Gewiß, es gibt ein Fragen, das nichts kostet. Aber Fragen, die nichts kosten - sofern es überhaupt Fragen



sind und nicht leere Redeformeln - taugen auch wenig. Doch was kostet Fragen? Zumindest (der Möglichkeit nach) dieses: die Sicherheit, das Selbstverständliche, das Gewohnte. Wer **w i r k l i c h** fragt und nicht nur mit den Redeformeln des Fragens spielt, ist unsicher geworden. Eigentliches und entschiedenes Fragen hat - zugespitzt formuliert - einen nothaften Grund. Wer entschieden fragt, fragt nicht ohne zwingenden Grund. Etwas ist fraglich geworden - ein Mensch, ein Ding, eine Überzeugung, ein Ich. Das heißt: wer **e n t s c h i e d e n** fragt, fragt aus der Erfahrung einer Differenz, aus der Erfahrung einer Spannung, aus dem Innewerden eines Bruchs - mit einem Wort: er fragt aus einer **F r a g l i c h k e i t**, die in ihm aufgebrochen ist, sei es aus dem Verdacht der Täuschung oder aus der Überraschung eines Geschicks. Solches Fragen kostet durchaus etwas, und sei es nur die Ruhe der Fraglosigkeit, in der man sich alltäglich eingerichtet hat. Ist entschiedenes Fragen aber der Aufbruch von Unruhe im sonst durch Gewohnheit abgeglichenen Mensch-Welt-Verhältnis, so ist dieses Fragen durchaus **r i s k a n t**; und das wesentliche Risiko liegt darin, daß das Erfragte die Erwartung, die in jeder entschiedenen Frage liegt, durchkreuzen kann. Dieses Durchkreuzen einer Frageerwartung ist noch relativ harmlos, wenn es im systematischen Fragen positiver Wissenschaft (etwa als Widerlegung einer geschätzten These) geschieht. Die Durchkreuzung der Erwartung hat hier den Charakter einer Korrektur, einer Falsifikation, die am Ende den Fortgang der Wissenschaft sichert. Weitaus gravierender ist die Durchkreuzung einer Frageerwartung, in der nicht eine wissenschaftliche These zur Debatte steht oder ein pragmatisch-technisch lösbares Problem, sondern eine existentielle Sinnkonstellation. Hier geht es um Sein- oder Nichtsein-Fragen, die nicht nur die Zuverlässigkeit einer These, sondern Sinn und Sicherheit einer Existenz

aufs Spiel setzen. Solche Fragen werden in der Tat weder bloß "rhetorisch" noch "methodisch-systematisch", sondern in riskanter Selbstverbindlichkeit gefragt. Das Nicht, das hier die Frageerwartung durchkreuzen kann, ist - weit entfernt von der Negation einer Hypothese in einem Untersuchungsdesign oder von der Folgenlosigkeit rhetorischer Fragerituale - von höchst bedrohlicher Art, weil es ein Scheiternkönnen impliziert, und zwar - wiederum im Unterschied zu wissenschaftlichen oder rhetorischen Fragen - ein *i r r e v e r s i b l e s* Scheitern. Entscheidende Fragen ("Existenzfragen") lassen sich im Grunde *n i c h t w i e d e r h o l e n*. Sie lassen sich erneut stellen, aber immer nur in unvergleichbaren Situationen.

Bewegen sich nun diese Explikationen noch im üblichen Rahmen der Unterscheidung von "rhetorischen", "methodischen" und sogenannten "existentiellen" Fragen, so muß man erkennen: Es gibt auch ein Fragen, das sich mit den geschärften Sinnen verbindet - gleichsam: ein sinnliches Fragen in Unmittelbarkeit und Betroffenheit. Der bekannte Blick eines Anderen, der fixiert, taxiert oder Zustimmung sucht, der Blickwechsel zwischen Gegnern oder Liebenden, die Neugier, die eine Landschaft nicht anstarrt, sondern umsichtig er-blickt - auch das sind elementare Weisen des Fragens mit hoher Eindrucks- und Ausdrucksmächtigkeit. Noch bevor sprachliche Vermittlung das Fragen in der Deutlichkeit einer Rede, eines Diskurses, artikuliert, hat der Mensch schon vielfach in Blick-Bildern seine Umgebung er-fragt, organisiert, bearbeitet, sogar für sich "gebannt". Die Tätigkeit des Fragens liegt in der Tat schon in den Sinnen - im Abtasten des Nahbereichs der Strukturen und Oberflächenbeschaffenheiten, im gezielten Hinhören auf den Zusammenhang von Geräuschen und auf die Folge von Tönen und schließlich im Hinsehen auf das, was vielleicht überraschend ins Blickfeld tritt. Und wo der Erwachsene, gewissermaßen eingeschlossen in seine Tast-Seh- und Hörgewohnheiten von dem fragenden "Sinn der Sinne"

nichts mehr oder nur noch wenig erfährt, da vermag das Kind ihm in seinem - wie man sagt - "explorativen" Verhalten deutliches Beispiel zu sein für die elementare Sinnlichkeit des Fragens in erkundendem Tasten, hinsehendem Sehen und erschließendem wie selbsterschließendem Hinhören. Und es ist durchaus nicht so, als sei dieses sinnlich explorierende Fragen des Kindes im Ertasten, Hinsehen und Hinhören eine harmlose Einübung in die Welt, die noch nicht vom "Ernst" der Erwachsenenfragen tangiert wäre. Im Gegenteil: Die kindlich-fragende Exploration der Umwelt im sinnlichen Anfragen kennt einen höheren Grad manchmal schmerzhafter Abenteuerlichkeit, als er in der durch Disziplinierung geschützten sinnlichen Fragewelt der Erwachsenen möglich ist. Auch in der kindlich-anfänglichen (und eben deshalb weniger geschützten) sinnlich-tätigen Weltexploration gibt es die Durchkreuzungen von Frageerwartungen: die versagte Blickantwort, den schmerzhaften Widerstand der Dinge, die verweigerte Resonanz der erhobenen Stimme, die in die Angst der Verlassenheit führt. Anders gesagt: Schon das Kind und nicht erst der Erwachsene ist in der Situation der Verschränkung von Selbst-Aufgegebenheit und Selbst-Vorenthaltenheit. Schon das Kind praktiziert in dieser Verschränkung jenes Sich-selbst-in-Fragen-Stellen und Sich-Infragestellen. Oder anders: Bereits als kleines Kind praktiziert der Mensch seine Bildung als sinnlich-tätiges Fragen, als **S e l b s t r i s i k o**.

Wie wird der Mensch zum Menschen? In tätiger und gedanklicher Bereitschaft zur Frage. Die vermeintliche Dürftigkeit dieser "Bildungsbestimmung" verliert sich in phänomenaler Differenzierung des Frage-Phänomens. Fragen - so zeigt sich - ist nicht nur ein sprachliches und in diesem Sinne "kommunikatives" Phänomen. Der Mensch ist vielmehr anfänglich und ursprünglich fragend in die Welt gestellt. Insofern ist es primär aber auch gar nicht ein Problem des Entschlusses, ob er fragen will oder nicht.

Er muß fragen, will er überleben; er muß sich die Welt vorführen in den Perspektiven seiner vitalen und gedanklichen Interessen; er muß sich v e r g e g e n w ä r t i g e n , in Gestalten, Bilder und Antworten bringen, was ihn in "Reizüberflutungen" wegzuschwemmen droht. Gezielt fragend muß er die Fremdheit der Welt, der Dinge (die Fremdheit anderer Menschen inbegriffen) in einen stimmigen Umriß bringen, dem eine bestimmte Verlässlichkeit eignet. Er muß sich, wie man sagt, in elementaren sinnlichen und gedanklichen Frageakten die Umwelt schaffen, die ihm seine konstitutionelle Weltoffenheit vorenthält. Man nennt diese Umwelt: K u l t u r , und die Vielzahl der Kulturen ist wiederum ein Hinweis darauf, daß es für den Menschen keine bestimmte Welt gibt, kein eindeutiges Gefüge, in dem er sich endgültig einrichten könnte. Jede Kultur ist eine geschichtliche Antwort auf die Selbstfraglichkeit des Menschen. Alle Dinge, mit denen sich der Mensch umgibt, mit denen er sich einrichtet, in denen und mit denen er die Welt bewohnt, sind geronnene Antworten: der Krug ebenso wie die Maschine, die Verfassung ebenso wie das Gedicht, das Werkzeug ebenso wie das Opfergerät, das Haus ebenso wie die Brücke. Der Krug antwortet auf die Frage des Durstes, die Maschine auf die Frage der Mühen, die Verfassung auf die Frage nach der Ordnung, das Gedicht auf die Frage nach dem Überdauern des Augenblicks, das Werkzeug auf die Frage nach der Kraft angesichts der Widerständigkeit des Materials, das Opfergerät auf die Frage nach dem transzendenten Sinn, das Haus auf die Frage nach der Unbehaustheit, die Brücke auf die Frage nach der Grenze. Gäbe es die elementare und wesenhafte Fraglichkeit des Daseins nicht, so lebte der Mensch in einer perfekten Welt, von der er nichts wüßte. Es gäbe nicht die zerbrechliche Zwischenwelt der Kulturen, die ebenso Ausdruck der Fraglichkeit wie Gebilde der Antwort sind. Es gäbe aber auch vor allem eines nicht: die Notwendigkeit, mit den Gebilden die Fragen weiterzugeben und diese weiter-

gabe zu institutionalisieren, und zwar in Lebenslehren ebenso wie in organisierten Lern- und Bildungsprozessen.

In erster Zusammenfassung:

- Der Mensch wird zum Menschen, indem er sich zu dem bildet, was er ist und noch nicht ist - indem er seine Aufgegebenheit im Horizont der ihn immer überschießenden Welt praktiziert, indem er sein Selbstsein als In-der-Welt-sein er-fragt und fragend a u s l e g t .
- Deshalb ist Bildung - im elementaren und anfänglichen Sinne der Bedeutung dieses Wortes - die tätige und gedankliche "Bereitschaft zur Frage"; deshalb ist es aber auch vornehmste Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie, diese Bereitschaft zur Frage als theoretisches und praktisches Phänomen (und Problem) ausdrücklich zu bedenken.
- Ausdrücklich zu bedenken heißt: aufzudecken, in welchen Formen und auf welchen Wegen sich die Bereitschaft zur Frage realisiert, in welchen Bahnen sie sich artikuliert, in welchen Zügen sie sich entwickelt, aber auch unter welchen Bedingungen sie abstirbt, blockiert wird, "verelendet".
- Im Zuge solcher Reflexion, Beobachtung und Analyse müßte es entscheidend (auch einführend) darum gehen, das anthropologische Ur-Phänomen der Frage und des Fragens selbst zu befragen - das heißt: das Fragen auf sich selbst, auf seinen elementaren Sinn und Zweck zurückzuwenden.

- In solcher Zurückwendung des Fragens auf sich selbst wird alsbald deutlich: Fragen ist nicht nur ein Phänomen sprachlicher Interaktion. Es hat seinen Ort nicht nur im Wechseltausch der Gedanken, nicht nur im Austausch von Informationen. Vielmehr: Noch bevor der Mensch sich explizit sprachlich mit anderen Menschen verbindet (etwa in verbaler Lehre und Belehrung) steht er schon im urtümlich fragenden Verhältnis zur Welt und in der Welt zu sich selbst. Es gibt also ein **v o r s p r a c h l i c h e s F r a g e n**, ein unmittelbares Angehen und Angegangensein von Dingen und Menschen. Es gibt einen vorsprachlich fragenden Umgang der Welt- und Selbsterschließung - eben das fragende Hinhören auf eine Melodie in der Folge der Töne, das fragende Hinsehen auf die überraschende Konfiguration eines zufälligen oder eines künstlerisch gefertigten Bildes, das fragende Ertasten eines unbekanntes Materials oder eines dunklen, unbekanntes Raumes, aber auch das fragende Schmecken einer unbekanntes Speise. Was auf diese Weise sinnlich-sinnhaft erfragt wird und in solchem sinnlich-sinnhaften Erfragen erkundet wird, resultiert durchaus nicht in Erfahrungen und Eindrücken minderer Qualität, sondern stiftet ein ganz ursprüngliches, eigentöntes Selbst-, Welt- und Menschenverhältnis - vielfach von hoher Dauer und gravierendem Erinnerungswert. Das haben die Sensiblen unter den Pädagogen auch immer gewußt. Sie wußten, daß die Bildung des Menschen zum Menschen mit der **B i l d u n g d e r S i n n e** beginnt; sie wußten, daß die anfänglich fragende Erfahrung eines Kindes in der Aufhellung und Ordnung der Welt im Fragespiel der Sinne beginnt. Und sie beachteten auch, daß die Fragekultur der Sinne in ihren spezifischen und gemeinsamen Vergegenwärtigungen nicht ein menschlicher "Rohzustand" ist, den es fortschreitend "reflexiv aufzulösen" gilt, sondern daß

diese Fragekultur schon durchsetzt und durchzogen ist von einer eigentümlichen Intelligenz: von der Intelligenz der **s i n n l i c h e n E i n b i l d u n g s k r a f t**, die sich nicht nur in gelernen **R e a k t i o n e n** niederschlägt, sondern in optischen, akustischen und haptischen Bildern - in **B i l d e r n**, die einerseits die Welt in Zweckgesichtspunkte schematisierend ordnen, die sie andererseits aber auch in überdauernden **G r u n d t ö n u n g e n** und **S t i m m u n g e n** interpretieren. Sinnliches Fragen antwortet in Bildern, die aber keineswegs nur Abbilder sind, sondern spezifisch menschliche **V e r g e g e n w ä r t i g u n g e n**, das heißt: sie sind Gebilde, sind bereits Produktionen der fragenden Tätigkeit der Sinne, wie denn überhaupt die Alltagsvorstellung von der "**R e z e p t i v i t ä t**" der Sinne, von ihrer Dumpfheit und Frag-losigkeit unzulänglich sind, was jeder weiß, der sich einmal bewußt die Bilder vergegenwärtigt hat, in denen ihm seine Welt "im Traum" erscheint - oder auch in der Kunst.

Abschließender Aufriß einer Ästhesiologie der Sinne:

Wichtig für die pädagogische Anthropologie (in bildungstheoretischer und bildungspraktischer Absicht) ist festzuhalten:

- 1.) Menschliche Sinne sind primär und elementar **w e l t d e u t e n d** und **w e l t k o n s t i t u i e r e n d**. Das heißt: Sie sind nicht bloße Pforten der Impression, durch die Eindrücke als sinnliches Zufallsmaterial in den Menschen hineinfallen, um dann durch die Instanz des Bewußtseins arrangiert und bearbeitet zu werden.

das Orchester. Man hört nicht nur das herankommende Flugzeug, sondern man sucht es unwillkürlich auch zu erblicken. Oder: Man ertastet nicht nur die Oberflächenstruktur eines unbekanntes Steins, sondern man versucht ihn auch zu riechen (z.B. um festzustellen, ob er ölhaltig ist). Oder: Man schmeckt (oder riecht) nicht nur eine verdorbene Speise, sondern ist bemüht, den irritierten Geschmack durch mißtrauisches Hinsehen gleichsam zu untermauern. Man versucht also durch Einsatz zweier oder mehrerer Sinne, durch Kombination von Sinnesoperationen auffällige und unbekanntes Phänomene zu erkunden, zu identifizieren, abzuschätzen.

- 4.) Die Sinneskombination in der Kooperation enthält in sich bereits ein Moment elementarer sinnlicher Reflexivität (sinnlicher Selbst- und Welterkenntnis). Damit ist gemeint: Reflexivität ist nicht erst die Aufarbeitung eines Sachverhalts im Medium des begrifflich vergegenständlichenden Gedankens - im Medium dessen, was herkömmlicherweise als "Bewußtsein" bezeichnet wird. Vielmehr gibt es eine vorrationale Reflexivität der Sinne. Vorrationaler Reflexivität der Sinne meint: die erkundend-konstituierende Tätigkeit eines Sinnes "s p i e g e l t" sich in einem oder mehreren anderen. Schon diese (unmittelbare) Spiegelung eines Sinnes in einem (oder mehreren) anderen hat eine bestimmte "Wahrheitsfunktion". Denn die verschiedenen Sinnes-tätigkeiten können sich in ihren Wahrnehmungen (genauer: Erlebnissen) b e s t ä t i g e n oder w i d e r s p r e c h e n . (Zum Beispiel: Die gehörte Richtung des Flugzeugs stimmt nicht mit der gesehenen überein. Oder: Die gehörte Melo-



die stimmt mit den Mundbewegungen des Darstellens im play-back nicht zusammen.)  
Erst auf dem Grunde solcher sinnlicher Unstimmigkeiten kommt es schließlich zu einer "bewußten" Vergegenwärtigung sinnlich-elementarer Vergegenwärtigungen. Jetzt fragt man nach der Diskrepanz ursprünglich sinnlicher Deutungen ausdrücklich. Die Bedingung der Möglichkeit solchen ausdrücklichen Fragens ruht aber offensichtlich auf der Diskrepanz ursprünglicher sinnlicher Deutungen von Phänomenen in ihrem Zusammenspiel und Gegenspiel - auf der elementaren Reflexivität sinnlich-kombinierenden Deutens. Die r a t i o n a l e Reflexivität ausdrücklich vergegenständlichenden Bewußtseins ist, folgt man dieser Einschätzung elementarer sinnlicher Selbst- und Weltzuwendung, nicht p r i m ä r , sondern s e k u n d ä r . Damit wird die übliche Rangfolge von "Sinnlichkeit" und "Bewußtsein" auf den Kopf gestellt. Denn die ausdrücklich vergegenwärtigende, rationale Reflexion nach Regeln der Begriffe erscheint jetzt nur als ein S o n d e r f a l l sinnlich-deutender Weltauslegung - letztlich als Instrument zur Behebung eines S t ö r f a l l s im elementar eingespielten Deutungsleben. Oder: Das rationale Bewußtsein erscheint als ein Abkömmling vorrationaler sinnlicher Deutungstätigkeit.

- 5.) Der "Niederschlag" elementarer sinnlicher Deutungsaktivität (der Sinne und der Sinneskombinationen) erfolgt in B i l d r e p r ä s e n t a n z e n in B i l d e r n . Damit ist gemeint: Bilder - in einem sehr weiten und nicht nur optisch verpflichteten Sinne des Wortes - sind bedeutungshaft geladene und geronnene Erinnerungszeichen, die das sinnlich-sinnhafte Deutungsleben in der

Weise von E r w a r t u n g e n organisieren.

In unterschiedlichen (analytisch zu unterscheidenden) Sinnen entsprechend kann man akustische Bilder (Hörbilder), Blick- oder Sehbilder, Tast-, Geschmacks- und Geruchsbilder unterscheiden. Den so unterschiedenen Bildern entsprechen je eigene "Welten" - , die "Welt der Töne", die "Welt der optischen Bilder", die "Welt der Tastempfindungen", die "Welt des Geschmacks" (nicht im modischen Sinne) und die "Welt der Gerüche". Selbstverständlich sind auch diese Bildwelten der Sinne nicht voneinander abgeschottet, sondern sie stehen zueinander in einem R e s o n a n z - v e r h ä l t n i s. Das heißt: Ein Motiv aus der Bildwelt des Geschmacks (der berühmte Geruch eines spezifischen Gebäcks bei Proust) kann "auslösend" sein (besser: evozierend) für eine Sequenz oder für ein Geflecht optischer Bildfolgen. Bekannter noch ist die synästhetische Verbindung von Klangfolgen und Landschaftsbildern, die in mancher Programm-Musik ausdrücklich intendiert wird, die sich vielfach aber auch spontan bei Hörerlebnissen einstellt - etwa als Verbindung langgezogener Melodik mit landschaftlichen Weiten. Ähnlich spontane Bildverbindungen kennt man aber auch als Verbindung von Tastbildern (das Weiche des Samts), mit optischen Bildern (die stille Woge des Kornfelds im schmeichelnden Wind).

Gemeinsam ist - wie gesagt - diesen sinnlich-sinnbildlichen Bildverdichtungen und -tönungen, daß sie je eigene und ineinander verschlungene Selbst- und Weltdeutungen sind: geronnene, aber nicht unauflösbare Erinnerungen und Repräsentanzen.

Vielmehr: Sinne sind tätig-fragende Leiborgane. Sie haben eine eigene I n t e n t i o n a l i t ä t . Der Mensch hört, fühlt, sieht, schmeckt, tastet nicht "irgendwie", sondern er hört, fühlt, sieht, schmeckt und tastet e t w a s . Sinne haben einen Orientierungs- und Identifikationssinn.

- 2.) Dieser Orientierungs- und Identifikationssinn der Sinne ist durchaus e i g e n t ä t i g , selbst - und gerade dann - wenn er zufällig "ausgelöst" wird. Sinne r e a g i e r e n also nicht nur, sondern sie a g i e r e n . Dieses Agieren, dieses durchaus a k t i v e Wesen der Sinne läßt sich zeigen in Erwartungsbereitschaften, die den sinnlichen Akten des Wahrnehmens vorausliegen: Die Hand rundet sich, um etwas aufzufangen oder abzufangen; der Zeigefinger streckt sich, um etwas zu berühren; der Geschmack wird in Tätigkeit gesetzt, um etwas abzuschmecken; der Blick richtet sich aus, um etwas in seiner Bestimmtheit zu befragen (zu erblicken); das Gehör verfolgt (und folgt nicht nur) der Tonfolge einer Melodie. Alle diese sinnlichen Aktivitäten in - wie man sagt - "sensomotorischen Vermittlungskreisen" dienen offenbar einer bestimmten und bestimmenden Weltorientierung und Welterkundung.
- 3.) Sinne arbeiten (zumeist) nicht i s o l i e r t , sondern k o m b i n i e r t . Das heißt: Man unterscheidet zwar (in der reflexiven Rekonstruktion der Analyse) zwischen "Tastsinn", "Geruchssinn", "Gesichtssinn", "Gehörsinn", "Geschmackssinn". In ihrer vorreflexiven praktischen Aktivität indes sind die Sinne vielfach verbunden. Man hört etwa nicht nur eine Musik, sondern man "hört" (sieht) (im Falle einer "Aufführung") auch die Musikanten,

Mit einem Wort: sie prägen, und zwar sowohl das I c h wie die W e l t. Sie prägen aber, indem sie Erwartungen disponieren. Das Phänomen ist jedermann bekannt. Denn jeder hat - zum Beispiel - schon erfahren, wie eine bestimmte Bilderwartung hinsichtlich eines noch unbekanntem Menschen (oder hinsichtlich einer noch unbekanntem Landschaft, eines unbekanntem Dinges) sich aufbaute (gleichsam als B i l d h y p o t h e s e), und wie dann diese Erwartung sich erfüllte oder nicht erfüllte. Die Bilder (welcher Sinnestätigkeit sie auch immer ihre Herkunft verdanken mögen) haben also - sofern sie immer auch Erwartungen disponieren und Erwartungskonfigurationen sind - eine g e s c h i c h t s s t i f t e n d e W i r k u n g. Sie organisieren elementar das menschliche Zeitverhältnis. Sie repräsentieren Vergangenes (Erlebtes) gegenüber Zukünftigem und umgekehrt. Sie sind also d o p p e l t r e p r ä s e n t a t i v und d o p p e l t t r a n s p a r e n t: repräsentativ und transparent für Vergangenes und Z u k ü n f t i g e s. Indem sie aber auf Zukünftiges vorweisen und nicht nur auf Vergangenes zurückweisen, sind die sinnlichen Bilder - einzeln und im Zusammenhang ihrer Verbundenheiten - s i n n b i l d e n d .

- 6.) Die Geschichte (und Geschichten) stiftende Wirkung sinnlich deutender Sinnbilder in ihrer Vermittlung von Vergangenenem und Zukünftigem, in ihrer Disposition von Erwartungshorizonten, die auch als sinnbildlich<sup>e</sup>Bildhypothesen bezeichnet werden können, verweisen auf einen unbezweifelbaren Vorrang ästhetischer Bildung. Sie muß die elementare Bildung des Menschen zum Menschen

par excellence sein. Nicht aber (nur) deshalb, weil die "geschulten" Sinne die notwendige Voraussetzung für das zuverlässige Material des Bewußtseins sind, sondern deshalb, weil der Mensch seine Bildung ursprünglich immer über die konstitutiven Bilddeutungen seines Lebens gewinnt. Die sinnlich-sinnbildlich deutende Weltzuwendung und Welt-erinnerung ist weit mehr als lediglich das Material des rationalen Bewußtseins, das sich daraus die Ziele seiner Mündigkeit rekonstruiert. Noch bevor die rationale Selbstvergegenwärtigung ihre transzendenten Flügel beginnt, hat die tätige ästhetische und synästhetische Weltwahrnehmung diese längst verbildlicht. Verbildlicht in konstitutiven und disponierenden Erinnerungen, in denen die Zukunft sich ebenso ergreift, wie die Vergangenheit sich zur Disposition stellt. Die Generalthese, daß es die Welt gibt, wird originär und primär nicht durch die Selbstreflexion des Bewußtseins auf sich selbst formuliert, sondern sie wird im sinnlich-sinnhaften Bildgebilden menschlicher Sinnlichkeit zur unhintergehbaren Überzeugung.

Wie also wird der Mensch zum Menschen? Wie bildet er sich zum Menschen? - Indem er im Tun und Denken das Fragen lebt, das er ist; indem er die Fraglichkeit "entwickelt", als welche er existiert; indem er sinnhaft-sinnbildlich seine Selbst- und Weltbilder (und beide zumal) schafft; indem er - in den Dimensionen von Arbeit, Herrschaft, Liebe, Spiel und Tod - "sich bildet", und zwar wohl wissend, daß dieses Sich-Bilden zur Gestalt seiner Biographie

wie in der Verbindung der Biographien zur Gestalt der Epochen ein endliches Tun ist, das sich in den Dämmerungen und Dunkelheiten der Vergangenheit ebenso verliert wie in denjenigen der Zukunft. Aber auch das gilt: Die Welt, auf die sich der Mensch in elementaren Sinnbildern seiner Sinne ebenso bezieht wie in den abstrakten Netzwerken seiner Gedanken - auch diese Welt verdunkelt sich hinter den Bildern in die Tiefe eines nicht mehr repräsentierbaren Raumes. Immer entspricht der Repräsentanz etwas, das sich nicht repräsentieren läßt; immer bleibt eine Differenz zwischen dem "Raum" der Welt, in dem der Mensch seine Raum-Bilder entwirft, und eine Differenz zwischen der "Zeit" der Welt, in die der Mensch seine Chronologie einzeichnet, ohne sie darin zu ergreifen. Das heißt: Die Weltoffenheit des Menschen ist in Wahrheit eine Weltdunkelheit, die er - mit begrenzter Reichweite - mit seinen Sinnen ausleuchtet. Die Mischung von Ausleuchtung und Dunkelheit aber ragt gewissermaßen auch in den Menschen hinein. Mit anderen Worten: Er ist auch sich selbst nicht vollends durchsichtig, wie es die technische und politische Utopie des "transparenten Menschen" gern realisiert sehen möchte. Der transparente Mensch wäre kein Mensch mehr. In ihm wäre die Deutungsspannung - die Spannung zwischen Sinn und Sinnbild - zusammengebrochen. Spätestens seit den Erkenntnissen der Psychoanalyse hat sich die Hoffnung des rationalen Bewußtseins, die Hoffnung auf Vollendung der Selbstdurchsichtigkeit der Vernunft und die Hoffnung auf eine Vollendung der Aufklärung in vollkommener Selbst- und Weltdurchsichtigkeit jenseits aller Bilder (deren Deutung an kein Ende kommt) zerstört. Und wie eine Ironie der Vernunft mutet der Sachverhalt an, daß die hochgetriebene Instrumentierung des Wissens, in der der Mensch sich selbst restlos zu

ergreifen und zu bestimmen suchte, in der Aufklärung über die Aufklärung endete, die sich gezwungen sah, eben jenem Irrationalismus und jenem Mythos Platz und Bedeutung zurückzugeben, der durch die Vernunft endgültig aufgelöst werden sollte. Wenn man so will: Die Vernunft entdeckte die Unvernunft in sich selbst, der Begriff in sich das Unbegriffene, das Vorstellungsschema in sich das Bild, das Zeichen in sich das Symbol, das Typisierte in sich das Archetypische. Die Psychoanalyse, jenseits ihres pragmatisch-therapeutischen Selbstverständnisses und als Symptom der historischen Aufklärungsbewegung an ihrem optimistischen Ende gelesen, ist das deutlichste Zeichen dafür, daß der Sensualismus in der Erfahrung der Moderne "kippt". Damit ist gemeint: Die Gegenstellung von Bewußtsein und Welt, die so außerordentlich fruchtbar für die Entwicklung der Erfahrungswissenschaften war und für den überbordenden Erfolg der Technik - dieser "Dualismus", der die Leiblichkeit des Menschen auf das Modell der Maschine und ihrer Mechanismen zurückschraubte, löste sich auf im durch die Wissenschaft selbst entdeckten Leben des Vor- und Unbewußten. Der Mensch, der sich seiner selbst vergewissern wollte, wurde in sich wieder ungewiß. Dem Triumph und dem Erfolg der Wissenschaft auf der einen Seite "entsprach" - aber gegenwändig und nicht bestätigend - die Selbstverdunklung, das Unsicherwerden auf der anderen Seite. In sich selbst entdeckte der erfolgreiche Mensch Impulse, Triebe, Kräfte, die sich beharrlich seinem Wissenszugriff entzogen und gleichwohl sein Welt- und Selbstverhältnis irgendwie durchstimmten. Autarkie und Autonomie des Bewußtseins erlitten, so kann man sagen, Schaden am Gefühl ihrer Selbstherrlichkeit und wurden doch in anderer Abschätzung durch eine reichere, sinnbildliche Welt- und Selbsthaftigkeit belohnt, die den Blitzlichtern des Bewußtseins entgleitet.

Betrachtet man diesen Vorgang einer - allerdings unauflösbaren - "Dialektik der Aufklärung", das Pendeln

zwischen Mythos und Aufklärung, zwischen Vernunft und Gegenvernunft, zwischen Vorstellung und Sinnbild, Zeichen und Symbol, Typus und Archetypus unter dem Gesichtspunkt der Menschwerdung des Menschen, so erscheint auch diese unter dem Schock der Einsicht, daß Welt- und Selbsterkenntnis dunkle Ränder haben, von Unverfügbarkeiten umgeben sind, einerseits bedrohter denn je und andererseits doch auch wieder reicher als es zu Zeiten der sicheren menschlichen Hochbilder gewesen sein mochte. Die religiös oder metaphysisch interpretierten Selbstgewißheiten, in denen die Sonderstellung des Menschen keine Frage, sondern eine Dogmatik oder eine Offenbarung war, in denen die Sinnlichkeit dem Bewußtsein ebenso dienend unterstand wie die Natur den Absichten und Hinsichten von ihr reinen Bewußtseins - in solchen Perioden vollendeter Selbst- und Weltgewißheit hatte das Fragen seine Zuverlässigkeiten. Die Bildung des Menschen bedurfte keiner Anthropologie. Sie konnte aus fraglosen, weil fraglos geltenden Vorbildern abgeleitet oder daran ausgerichtet werden. Bildung konnte als Ein-Bildung des göttlichen oder metaphysischen Bildes in den Menschen gedacht, praktiziert und - im Rahmen endlicher Dispositionen - vollendet werden. Die Welt war gleichsam durchflutet vom ewigen Licht der Wahrheit. Sie war (sieht man vom revozierbaren Sündenfall ab) ohne dunkle Nischen im Menschen oder außerhalb seiner. Und die Verdunklung dieses Lichts im Hervorgang des Menschen zu sich selbst, im Autoritäts- und Autonomieanspruch der Vernunft und in der Reklamation ihres kritischen Rechts an eigenen Bildern brachte dann jene Anthropologie hervor, deren irritiertes Erbe die gegenwärtigen Zeiten sind: die Anthropologie nicht als Dienerin der Theologie und Metaphysik und ewiger Wahrheit, sondern als radikale Selbstanfrage, von deren Ergebnissen das Menschenbild abhängen sollte, das für den



pädagogischen Dienst an der Menschwerdung des Menschen verbindlich zu sein hätte. Jetzt wurde das Menschenbild verendlicht wie die Wahrheit selbst; jetzt auch stellten sich Vermutungen ein, man könne den Menschen zum Menschen "machen", man könne ihm mit pädagogischer Technik die Zwecke und das Gesicht aufprägen, die eine Zeit verlange. Indes, Hellsichtige sahen schon am Beginn der anthropologischen Wende, daß der Mensch nicht nur Material fremder Zwecke sei, sondern Selbstzweck. Aber in der moralisch und bildungstheoretisch geforderten Selbstzweckhaftigkeit, in der reklamierten Selbstbestimmung vor den "Entfremdungen" in entmenschlichenden Anforderungen - so stellt es sich heute dar - lag auch das Moment der Bildunsicherheit. In welchem Zweck sollte man den Selbstzweck fassen? In welchem Bild? Die Ideen und Ideale, um ihren ewigkeitsverbürgten Rang gebracht, konnten den Selbstzweck nicht "dingfest" machen. Wer sich Selbstzweck ist, setzt sich als Zweck. Aber was ist das? Eine Tautologie? Oder ein ständig revidierbarer Zirkel - eine dauernd offene Frage und deshalb unbeantwortbare Frage, die man gleichwohl zu leben hat? Man sieht: Der Rückgang des Menschen auf sich selbst, auf seine Selbstzweckhaftigkeit, in der die neue Würde liegt, deren Verletzung die Revolte provoziert, bringt die pädagogische Anthropologie, von der man einen Beitrag zur Menschwerdung des Menschen erwartet, in eine mehrfach prekäre Situation.

Prekär ist die Situation, weil die pädagogische Anthropologie, will sie nach der Seite menschlicher Bildung und Bestimmung nicht zur Dogmatik werden (zu einem Substitut von Theologie und Metaphysik), keine Menschenbilder als Ideale "aufstellen" kann. Sie würde dadurch geschichtlich unglaubwürdig. Prekär ist ihre Situation aber auch deshalb, weil - wenn die hier vorgetragenen Hinweise zutreffen - der Rückzug pädagogischer Anthropologie auf wissenschaftlich gesicherte Aussagen gerade nicht davor schützt,

in Unsicherheit zu geraten. Warum nicht? Deshalb nicht, weil es kein gesichertes Wissen über den Menschen geben kann, weil (wie die Hinweise zeigten) jedes positive Wissen des Menschen über sich selbst und gleichzeitig damit über die Welt sich in Dämmerungen und Dunkelheiten abschattet, an Unverfügbares gerät. Vieles läßt sich über das Lernen wissen, manches zur Bildung sagen, einiges - wie hier geschehen - über die sinnlich-sinnbildliche Selbst- und Weltvermittlung ausmachen. Aber alles zusammen reicht nicht aus, um ein allseits verbindliches Bild vom Menschen zu statuieren, an dem sein "Menschheitsgrad" zu messen wäre. Im Gegenteil: Das Wissen über Lernprozesse unterminiert die Hoffnung auf selbstverständliche Verbindlichkeiten. Lernbarkeit steht prinzipiell gegen Konstanzannahmen und verhält sich schnell subversiv gegenüber historische Allgemeinheitsansprüche von Bildungsidealen. Und was diese Bildungsideale betrifft: Schon das vorläufige Bewußtsein ihrer Tradiertheit und ihres Wechsels macht skeptisch gegen die Dimension der Identität überhaupt. Und in der Tat ist die Frage nicht unberechtigt, ob nicht schon das Wissen um das Bildungsproblem seine Lösung unterwandert. Ideale sind menschlich offenbar unverzichtbar. Sie gehören zum Selbstbewußtsein des Geistes. Aber dieses Selbstbewußtsein, darüber darf man sich nicht täuschen, holt sich auch immer wieder aus den Idealen zurück, wenn sie anthropologisch - also aus dem Menschen entspringend - gedacht werden. Schließlich die sinnlich-sinnbildliche Welt- und Selbstvergegenwärtigung. Wenn man sie nicht als sinnliche Abmalerei versteht, die die Dinge und Menschen zeigt, wie sie sind und die den Frieden mit der Welt sinnlich-unmittelbar besiegelt - wenn man sie also als notwendige Verbildlichungen versteht, die keine Garantien über ihre Zuverlässigkeit ausstellen können, gerade dann müssen auch menschliche Leitbilder in tiefste Fraglichkeit stürzen.

Unter dem entscheidenden Gesichtspunkt anthropologischer Selbstfraglichkeit sind Leitbilder Sinnhypothesen mit offenem Ausgang. Verhält es sich aber so, dann sind alle leitbildhaften Verbildlichungen offene Experimente mit unsicherem Ausgang. Das kann pädagogische Anthropologie zeigen, ohne rot zu werden. Sie kann zeigen, wie sie selbst Ausdruck einer Lage ist, die - in Wachheit ergriffen - keine Stilisierung zu irgendwelchen Vollkommenheiten zuläßt; sie kann anmahnen, daß die Heilsbotschaften, die als Hochbild-Vorstellungen in die Lücken der Unsicherheiten fallen, verführerisch sind und falsch werden können. Sie kann zeigen, daß der Mensch der lebendige Bruch, der lebende Riß, zuweilen das stumme glückliche Auge ist, das seine Welt erblickt. Sie kann das Fragen offen halten, das jenseits von Rachsucht und Besserwisserei die Welt- und Selbstbilder immer wieder zur Diskussion stellt, in denen der Mensch vermeint, sich endgültig ergriffen zu haben. So wird der Mensch - im anthropologischen Denken - dadurch zum Menschen, daß er - wie Sokrates, wie Montaigne - nicht weiß, wer er ist, und eben das weiß.

Ausblick: Anthropologie und Schule.

---

Hat man sich erst einmal - mit guten Gründen - von der Vorstellung gelöst, Anthropologie sei eine Datensammlung über den Menschen, die am Ende die riskanten Wege der Selbsterkenntnis in Selbstkenntnis auflöse, dann ist das Thema einer anthropologischen Fundierung der Schule nicht einfach als Einlösung einer berechtigten Erwartung zu begreifen. Die Erwartung könnte sein: Die Anthropologie als "anthropologische Forschung"

nennt die Bedingungen, die für das institutionalisierte Handeln professioneller Erzieher "objektiv" gelten, und die Anthropologie im Gewande der "pädagogischen Anthropologie" nennt die übergreifenden Ziele (Leitbilder, Ideen), denen sich Schule und Unterricht unterzuordnen haben. Solche Erwartungen, die offensichtlich auch Prüfungsordnungen inspirieren - zumindest nach der Seite der "objektiven Voraussetzungen", denn für die Bildungsziele möchte man doch gerne den Einfluß der "gesellschaftlichen Mächte" sichern - lassen sich mit den "Ergebnissen" des hier vorgestellten "anthropologischen Denkens" nicht in Einklang bringen. Mag anthropologische Forschung auch zu objektiven Tatbeständen über den Menschen führen, so ist es doch nicht möglich, aus diesen Tatbeständen den richtigen oder wahren Menschen zu "deduzieren". Gerade das zeigt "anthropologisches Denken": die Tatsache anthropologischer Forschung von der Humanbiologie bis zur Entwicklungspsychologie sind nur eine bestimmte Weise menschlicher Selbstvergegenwärtigung, die gerade dadurch ihre Stringenz erhält, daß sie andere Weisen der Selbstvergegenwärtigung ausblendet. "Sinn" im Sinne von Lebensbedeutsamkeit gewinnen die anthropologischen Tatsachen immer erst im Horizont von etwas, das ihnen selbst nicht entspringt: aus dem Bild, das sich der Mensch "vorauswirft" und das doch wieder aus dem Rücken seiner Geschichte disponiert ist. Dieser Sinn indes ist - jedenfalls nach den hier entwickelten Überlegungen - wiederum nicht eindeutig "festzumachen", sondern ein offenes Ausstehen in Licht, Dämmerung und Dunkel von Zeit und Welt, und zwar in der Mannigfaltigkeit von Sinnresonanzen. Trifft das aber zu, dann ist die Erwartung, man könne anthropologisch die "richtige Schule" konstruieren, nicht nur übertrieben, sondern falsch. Die Rechnung, die richtige Schule

sei die institutionalisierte Zusammenführung von anthropologisch objektiven Voraussetzungen plus anthropologisch objektiv ermitteltem Sinn, also pädagogisches Handeln die Vermittlung zweier "Objektivitäten" ist - gerade anthropologisch gedacht - unhaltbar. Weder sind die Voraussetzungen restlos zu sichern, noch ist "das Ziel" der Menschwerdung definitiv zu antizipieren, wenn sich der Mensch nach beiden Seiten (und nach der letzten mehr als nach der ersten) entzieht, wenn er sich tatsächlich radikal aufgegeben und nicht nur zur Probe vorgegeben ist.

Ist das aber nicht die Freisetzung eines "unverantwortlichen" pädagogischen Defätismus und Nihilismus, der dem doch immerhin erfolgreich bestehenden "Schulwesen" jede anthropologische Rechtfertigung entzieht? Das ist keineswegs die zwingende Konsequenz. Die Behauptung, daß es - anthropologisch gedacht - die "einzig richtige", weil auf zwei Objektivitäten (Voraussetzungen und Ziele) ausgerichtete Schulen nicht geben kann, impliziert am Ende keine Abwertung, sondern - wie zu zeigen ist - eine Aufwertung der Schule. Dazu folgender Gedankengang: Eine Institution ist ihrem wesenhaften Zwecke nach eine Einrichtung der Sicherung und Entlastung von Lebensvollzügen. Insofern sind Institutionen Erfindungen des Menschen, die, begreift man sie anthropologisch, gerade auf die Fragwürdigkeit verweisen, die menschlichem Leben in der Weltoffenheit anhaftet. Kein Tier erfindet Institutionen, wie etwa der Mensch die Institution der Schule erfunden hat, nämlich zur Entlastung von neuen, aber absehbar wiederkehrenden Problemen. Was aber der Mensch erfindet, erfindet er - grundsätzlich - auf Widerruf. Der Widerruf wird dann zwingend, wenn sich neue historische (oder auch lebensgeschichtliche) Problemlagen ergeben, die nicht mehr mit den alten insti-

tutionellen Mitteln bewältigt werden können. Das heißt: die "objektive" Geltung einer Institution ist immer nur eine Geltung a u f Z e i t . Oder: jede Institution enthält schon - als menschliche Einrichtung - das Moment des Widerrufs in sich; sie existiert apriori unter Widerrufsvorbehalt. Dieser kann sich auf einzelne Züge der Institution erstrecken (z.B. bei Lehrplanrevisionen) wie auch auf den Gesamtplan (z.B. bei Neugliederungen des gesamten Schulwesens). Anthropologisch gesehen sind alle Institutionen - in den dargestellten Dimensionen des Lebens - niemals in der Weise objektiv und beständig, wie es die objektiven Verhaltensweisen von Tieren sind, die sich durch ihre Instinkte ausrichten, sie aber nicht erfinden, um sich dann darin einzurichten. Mit einem Wort: Es gibt keine natürlichen Institutionen. Sinn und Zweck der Institutionen fallen an denjenigen zurück, der sie erzeugt: an den Menschen.

Der in die Institutionen durch ihre Herkunft eingebaute Widerrufsvorbehalt trifft nun die Schule in einem besonderen Maße, und zwar aus zwei Gründen. Erstens ist die Schule nicht nur eine technische Institution, die das sukzessiv oder in Entwicklungsschüben sich ändernde Wissen und Verhalten unbeschadet seiner Lebensbedeutung "umschlägt". Sie ist wesentlich keine Lern- und Dressurfabrik - allen Tendenzen zum Trotz, die sie so sehen und "neutralisieren" möchten. Vielmehr ist die Schule eine p r a k t i s c h e I n s t i - t u t i o n . Das heißt: sie ist eine Institution, in der es entscheidend in erster und nicht erst in zweiter Linie um "Sinn" geht. Zweitens ist die Schule eine solche praktische Institution, in der die geschichtliche Differenz der Generationen als Differenz der Zeiten leibhaft konkret wird. Das Moment der Wider-

rufbarkeit wird also in der Einrichtung der Schule nicht nur von außen angeregt, wie es in rein technischen Institutionen (z.B. in Institutionen materieller Produktion) vielfach der Fall ist, sondern die Institution Schule trägt das Motiv des Widerrufs l e b e n d i g in sich. Sie ist diejenige menschliche Einrichtung, in der die "inkarnierten Zeiten" (inkarniert in lebendigen Biographien) sich zusammenfinden und vielfach zusammenprallen. Letzteres aber um so mehr, je schneller der Zeiteumschlag stattfindet und je weniger der "objektive Geist" (Hegel) sich zu überdauernden Hochbildern stilisieren kann. Unter solchen akzelerierten Bedingungen wird die Schule mehr und mehr zu einem Ort, an dem Lebensdeutungen, Sinn-Antizipationen und "übergreifende" Ziele nicht mehr tradiert und repetiert, sondern praktisch zur Disposition gestellt werden. Oder anders formuliert: Die ehemalige Weitergabe von Sinn widerruft sich in dessen auf Dauer gestellter Fraglichkeit. Diese Erscheinung kann man als "I n - f l a t i o n i e r u n g d e r S c h u l e " ansehen. Gemeint ist damit: Die Schule ist nicht mehr e i n Ort im Leben, den man durchwandert und hinter sich läßt, sondern Schule wird zu einer lebenslänglichen Institution. Man kommt aus ihr bis ansein Lebensende nicht mehr heraus, wie die Eskalation der Weiterbildung zeigt. Negativ wird nun die Inflationierung der Schule "als Verschulung" des Lebens registriert. Sie ist aber keineswegs nur negativ. Negativ ist sie lediglich dann, wenn man unterstellt, die Inflationierung der Schule zur lebenslänglichen Einrichtung sei eine pädagogisch erfundene Zwangsmaßnahme - im Grunde die Etablierung einer "Pädagogenherrschaft", die zur Sicherung ihres Anspruchs eine ganze Gesellschaft ins Klassenzimmer einsperrt und sie dadurch zwangsinfantilisiert. Ganz anders nimmt sich dagegen die

Inflationierung der Schule aus, wenn man sie nicht als - eigentlich ungerechtfertigte - "Aufblähung" eines herrschsüchtigen Berufsstandes betrachtet, sondern wenn man - der Wahrheit sehr viel näher - in der Inflation der Schule ein Aufbrechen von Sinnfraglichkeiten sieht, die durch keine Autoritätsanmaßungen mehr zu übermalen sind. In dieser Sicht ist die negativ bilanzierte "Verschulung" nicht mehr die Ausweitung pädagogischer Herrschsucht, sondern Symptom einer **K r i s e n - l a g e**, die den Sinn der Institution an diejenigen zurückgibt, die sich in der Lebensinstitution Schule zusammenfinden. Als Symptom einer solchen Krisenlage betrachtet, verweist "Verschulung" auf eine Situation, in der jeder jedermanns Lehrer ist, in der sich kein autoritatives Lebensgefälle mehr begründen läßt, in der es zwar - überlebensnotwendig - den "Experten im Fach", aber keinen "Lebensexperten" (mehr) gibt. Das Leben - das Einzelleben, das Miteinanderleben und beides zugleich - wird in der Tat selbst zur Schule. Aber die "Schule des Lebens" steht jetzt nicht mehr neben der "Schule der Bücher" oder der "Schule der Wissenschaften". Sie ist nicht mehr ergänzende Schule oder Schule des Ernstfalls, die in pädagogischer Provinz Gelerntes testet. Vielmehr ist die Schule des Lebens der vorausliegende Horizont, der jetzt alle besonderen Schule apriori in sich einschließt und sie fragend durchdringt. In dieser Schule ist der Pädagoge in keiner besseren Lage als der Nicht-Pädagoge. Im Gegenteil, gerade ihm, dem Pädagogen, muß auffallen, wie leer seine Hände sind, wenn er als Bürge von Sinn angefragt wird, wenn er die Widerrufbarkeit, die auch und gerade die Institution Schule unter Bedingungen ihrer Inflation "trifft", eingestehen muß, oder wenn der Zeitenwechsel die Fassungskraft einer Generation nicht mehr respektiert.

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



Zu wenig wird darauf geachtet, daß die Inflationierung der Schule ein krisenhafter Tiefenvorgang ist, der den Lebenssinn der Schule selbst zur Debatte stellt. Deshalb ist man bestrebt, sich mit Reparaturen und Reformen an der Oberfläche zu behelfen. Curriculumrevision und Strukturreformen - möglichst auf Dauer gestellt - sollen die Defizite des immer rasanter werdenden Lebensprozesses rasch ausgleichen. Die Schulprobleme scheinen vor allem und fast ausschließlich eine Frage der "Aktualisierung" der Institution zu sein. Wissenschaft und Politik im Verein sollen den jeweils "neuesten Stand" der Schulen und des Schulsystems von außen sichern. Schule wird erfaßt als Subsystem in einem Gesamtsystem, wird systemtheoretisch und systemtechnisch vermessen, untergliedert und mit immer dichterem Netzen von Vorschriften und Regularien überzogen. Das Prinzip der Objektivität wird dabei zum Fetisch, der das allzu persönlich orientierte "Prinzip Verantwortung" ersetzen soll. Man bemerkt nicht (oder wollte nicht bemerken), daß Sinn keine objektive, keine intersubjektive Kategorie ist, sondern etwas, das sich nur persönlich verbürgen, nur persönlich beraten läßt. Man glaubt der Sinn-Fragwürdigkeit, sofern sie überhaupt bewußt ist, "technisch" beizukommen und vergißt behende, was der wache Sinn eines Kierkegaard, dem die Probleme radikal-anthropologischen Denkens bestens vertraut waren, der objektivistischen Denkgeschichte längst ins Stammbuch geschrieben hatte, daß nämlich das Objektivwerden nicht das Subjektivwerden ersetzen könne. Mehr noch: daß es leichter sei, sich im Gestus des Objektiven zu verallgemeinern, als das Subjekt zu werden, das man ist. Kurz: Die technokratischen Obsessionen vieler Schulreformer überziehen und überspielen die elementare "Tatsache", daß die Institution Schule auch unter Inflations-

bedingungen industrialisierten Lebens - sogar besonders unter diesen Bedingungen - Schüler und Lehrer (sofern sich dieses Rollenklischee überhaupt noch halten läßt) in einer gemeinsamen Sinn-Fraglichkeit miteinander verbinden. Diese aber liegt durchaus unterhalb der Lehr- und Lernveranstaltungen und ist den Zumutungen und Zugriffen technokratischen Denkens durchaus fremd. Denn Sinn kann man nicht verordnen - nicht politisch dekretieren und nicht wissenschaftlich importieren. Sinn erfragt sich im Einzelnen und zwischen Einzelnen. Das jedoch gilt besonders dann, wenn die Institution Schule sich nicht mehr aus universalen Menschenbildern legitimieren kann, wenn Lehrer sich nicht als Beauftragte eines "objektiven Weltgeistes" verstehen können - wenn sie so arm sind wie diejenigen, die eine fragliche Tradition ihre "Schüler" nennt.

Jedoch: Armut ist nicht nur im Sinne christlicher Heilssaskese ein ambivalenter Zustand. Armut in Fragen des Sinns kann nachdenklich machen. So betrachtet ist das Eingeständnis von Sinn-Armut als Eingeständnis der Sinn-Krise der Institution Schule im Zuge ihrer Inflationierung durchaus kein Grund zum anfangs erwähnten pädagogischen Defätismus, sondern Anlaß zu anthropologischer Einschätzung der Lage. Wenn alle "lebenslänglich" zur Schule gehen, und zwar nicht nur, weil sie zu wenig Objektives wissen, sondern deshalb, weil das In-der-Schule-sein die Verfassung selbst-offener Existenz in der Sinn-Fraglichkeit ist, dann gibt es gewiß keinen Rückzug auf universale Sinn- und Weltbilder mehr. Aber die gemeinsame Erfahrung des In-der-Schule-seins, des Nicht-Besserwissens eröffnet in sich die Solidarität einer Nachdenklichkeit, die die elementaren Phänomene des Mitmenschlichen hervor-

treten lassen, jene elementaren Phänomene, die der reformerische Objektivismus nur allzu selbstgefällig verdeckt. Not lehrt manchmal beten, aber sie macht meistens helllichtig. Hellsichtig könnte die Institution Schule, könnten die in ihr sich fraglich fragenden "Schüler" und "Lehrer" sein, wenn sie den geschichtlichen Widerruf ihrer Institution nicht nur als Aufruf zur curricularen und strukturellen Renovierung verstünden, wenn sie sich vielmehr als Solidargemeinschaft der Nachdenklichen auf die Fragen bezögen, die dringlicher denn je und offener denn je zu stellen sind: auf die Fragen nach dem Wiesein, dem Wassein und dem Wersein des Menschen. Mit diesen Fragen reklamiert sich die Schule als originäre Verständigungsgemeinschaft, als dauernde Selbsteinrichtung des Menschen gegenüber Sinn-Autoritäten, die nur zu gern mit fraglichen Heilsbotschaften unterschiedlicher Provenienz in die Sinn-Lücke springen möchten, die die ausgehaltene Selbstaufgegebenheit für den Menschen ausmacht. Daß das Fragenkönnen mehr v e r b i n d e t und v e r b ü n d e t als die gleichmäßige (und gleichmachende) Belieferung mit vorgefertigten Antworten, das könnte sich positiv aus der vielfach nur negativ erfahrenen Inflationierung der Schule ergeben. Anthropologisches Denken selbst, das sich im offenen Zusammenhang der drei Fragen bewegt, kann nur Botschafter dieser Frage sein. Es wäre ein überhebliches Selbstmißverständnis, wollte es sich zum richtungsweisenden Präzeptor der Solidargemeinschaft der Nachdenklichen machen und die Schule - vielleicht noch im Namen der Menschlichkeit - durch Sinnvorgaben entmündigen. Nachdenklich eingeschätzt kann anthropologisches Denken Schule nicht sinnhaft begründen wollen. Es kann ihr auch den Tiefensinn ihrer Krise nicht anders "erklären" als eben durch den Hinweis auf die Selbst- und Sinnfragwürdigkeit, deren Ausdruck dieses Denken selbst ist. Anthropologisches Denken kann nur zeigen: Der Mensch entkommt sich nicht. Indem der Mensch das

aber an seiner "inflationierten" Schule realisiert, winkt eine wahrhaftere und tiefere Welterfahrung, als sie in eifrigen Heilsbotschaften kolportiert wird: die Welterfahrung des sich sinnbildlich im Anderen und am Anderen ergreifenden Menschen. Sie ist der Lohn der Fraglichkeit.

Wenn jeder Mensch ein Sinnbild des Anderen ist, zum Sinnbild aber gehört, daß es kein Abbild, keine Reproduktion ist, sondern eine Auslegungen heischende Doppeltransparenz besitzt, in der sich Sinn vergegenwärtigt und entzieht, dann könnte die Schule unterhalb der Zwecke, denen sie dient, in der Freisetzung elementarer Sinnbildungen über Sinnbilder des Lebens, die in der Kunst oder in der Literatur immer präsent sind, sich in der Tiefe neu, wenn auch wiederum nicht endgültig, konstituieren. Die "inflationierte Schule" könnte - gerade durch ihre Inflation - in den positiven, den sinnbildlichen Sinn zurückfinden, der Menschen - und sei es "nur" als Frage - aufeinander bezieht, noch ehe sie diesen Bezug zum Thema systemtechnischer Organisation macht. In dieser Sicht mündete das angefragte Verhältnis von anthropologischem Denken und (moderner) Schule in einer Grundoption: in der Grundoption für eine elementare Erneuerung ästhetischer Bildung - freilich in einer Welt, die keine festen Bildbestände mehr hat und deren Verbildlichungen in der Inflation technischer Bildproduktionen die sinnbildende Transparenz der Bilder aufzulösen drohen.

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