

Klaus Giel

## Studien zu einer anthropologischen Didaktik

### Teil I

#### Schule und Gesellschaft

1. Die Aufwertung der Schulen 1
2. Die Erfahrung und der Ursprung der Kunden 6
3. Die Verselbständigung der Schulen 10
4. Die Schule als Informationsanstalt 13
5. Die Begabung und das „Morgendliche“ 18
6. Die Lehre 20
7. Die morgendliche Stimmung 28
8. Die Arbeit 34
9. Die polytechnische Bildung 46
10. Soziologie und Schule 54

#### 1. Die Aufwertung der Schulen

Unsere Schulen sind in eine geradezu paradoxe Lage geraten. Es ist, wie uns die Soziologie versichert, ein Kennzeichen der „industriellen Gesellschaft“, daß der „Sozialisierungsprozeß“ sich nicht mehr im Elternhaus abspielt: „Das Elternhaus verliert den Charakter der Brücke in die Gesellschaft und wird zu einer Sackgasse. Das Kind wächst nicht mehr dadurch in die Gesellschaft hinein, daß seine Bindungen und Beziehungen zu Eltern und Verwandten stufenweise auf die weitere Umgebung ausgedehnt und dabei freilich auch modifiziert werden, wie das am Beispiel der bekannten „Onkel“-Beziehung zu Außenstehenden sinnfällig wird. Die geringe gesellschaftliche Reichweite der Familie macht das unmöglich.<sup>1a</sup> Die Tatsache, daß die Familie und das Geflecht von verwandtschaftlichen und sonstigen sozialen Beziehungen, in dem sie steht, nicht mehr der Ort der Sozialisierung ist, ist hieran nicht einmal das Entscheidende. Wichtiger ist vielmehr die Tatsache, daß die Sozialisierung sich nicht mehr in der Form der kindlichen und jugendlichen Umgangserfahrung vollzieht. Das „Eigentliche des Lebens“ spielt sich für die heranwachsende Generation hinter verschlossenen Türen ab. J. H. van den Berg vertritt sogar die These, daß die Unsichtbarkeit des Erwachsenenstandes die „Ursache der Kindlichkeit des Kindes und des erschwerten Erwachsenwerdens“ sei: „Das zweite Merkmal, das die heutige Erwachsenenheit kennzeichnet, ist ihre Unsichtbarkeit. Für das Kind ist die Erwachsenenheit in hohem Maße unsichtbar. Ging es früher durch die Straßen seines Wohnortes, so sah und hörte es links und rechts die Ausübung der Berufe, von denen es selbst einmal einen wählen würde ... Heute sind die meisten Berufe hinter Fabrikmauern eingesperrt, kein Kind bekommt Zugang. Wie kann es wissen, was da geschieht? Der Vater, der von der Arbeit heimkommt, bringt höchstens eine ferne Geschichte oder den Geruch seiner Arbeit mit herein, zweifellos wichtige Anzeichen, aber Anzeichen einer Wirklichkeit, die als solche unsichtbar bleibt. Hinzu kommt, daß immer mehr Berufe unsichtbar sind, selbst wenn es ihrer

---

<sup>1a</sup> F. H. Tenbruck, Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven. Freiburg im Breisgau 1962, S.92.

Ausübung beiwohnen dürfte.“<sup>1</sup> Die Arbeitswelt ragt nicht mehr in das kindliche Leben hinein. Das führte bereits zu einer Verödung der kindlichen Spielwelt: Mit den Spielzeugautos, mit denen die Kinderzimmer vollgestopft sind, ist nicht viel anzufangen. Sie können nicht lebendig angeeignet werden, im Spielen selbst ergeben sich keine neuen Möglichkeiten, was sich am erschreckendsten in der Freude am „Unfall-Spiel“ äußert. Was schon bei dreijährigen Jungen allein zählt, ist der bloße Besitz in seiner zählbaren Größe.

Damit ist aber schon angedeutet, daß der Erwachsenenstand nicht nur unsichtbar geworden ist, sondern daß er darüber hinaus nicht mehr als entwickelnde, die kindlichen Kräfte fordernde und bildende Macht in das kindliche Leben hineinragt. Das Kind wächst nicht mehr „selbstverständlich“ in die Arbeitswelt hinein, was immer auch bedeutet, daß von dieser Arbeitswelt keine erzieherische Wirksamkeit ausgeht.

Dies hat zur Folge, daß „alles“, was eigens „gelehrt“ werden muß, in die Kompetenz der Schule fällt. Den Schulen fällt immer mehr die Aufgabe zu, nicht nur über die Arbeitswelt zu „informieren“, sondern darüber hinaus auch die Eignung der Schüler für die verschiedensten Berufe festzustellen. Unter dem Eindruck der Wichtigkeit der Erziehungsinstitutionen spricht man sogar schon vom Wandel der „industriellen Gesellschaft“ zur „Erziehungsgesellschaft“: „Ich möchte vermuten, daß auch eine genaue kritische Analyse das Schlagwort bewähren würde, daß wir nicht mehr in einer industriellen, sondern in einer Erziehungsgesellschaft leben, in einer Gesellschaft also, deren Gesicht in vielen entscheidenden Zügen durch die vielfältigen Institutionen der Erziehung geprägt ist.“<sup>2</sup> In der Erziehungsgesellschaft übernehmen ausschließlich die Erziehungsinstitutionen die Funktion, die nachwachsende Generation in die Gesellschaft einzuführen, was, wie noch genauer zu zeigen sein wird, in der „industriellen Gesellschaft“ nur in der Form der Verteilung von sozialen „Positionen“ an konkrete Menschen möglich erscheint. „In einer solchen Gesellschaft wird die Schule sehr leicht zur ersten und damit entscheidenden zentralen sozialen Dirigierungsstelle für die künftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang und für das Ausmaß künftiger Konsummöglichkeiten, weil sowohl die Wünsche des sozialen Aufstiegs wie der Bewahrung eines sozialen Ranges primär über die durch die Schulausbildung vermittelte Chance jeweils höherer Berufsausbildungen und Berufseintritte gehen. Diese Dirigierungsfunktion wird umso deutlicher, je mehr die Zuweisung Jugendlicher zu bestimmten Schularten bestimmte Aufstiegsmöglichkeiten endgültig ausschließt.“<sup>3</sup> Die Schule wird also zur Instanz, die, ob sie will oder nicht, soziale Chancen verteilt, ohne Ansehen der Herkunft, des Standes, und, was man hinzufügen muß, der Person. Das Unbehagen der Lehrerschaft an dieser „Erhebung“ der Schule, das sich schon seit geraumer Zeit in dem Bedenken an der „Verschulung des Lebens“ äußert, pflegt man mit dem Hinweis auf die Herrschaft der Wissenschaften in allen Lebensbereichen zu begegnen. Die Schule wird also zum Vollzugsorgan der sozialen Gerechtigkeit; der Lehrer rückt in die Position des königlichen Richters, der Glück und Chancen je nach der Leistungsfähigkeit der Schüler verteilt. Die Gerechtigkeit wird zur höchsten Tugend des Lehrers.

Wenn nun die Lehrer keineswegs beglückt sind über die Stellung, die ihnen die „Gesellschaft“ einräumt, liegt das nicht an der mangelnden Bereitschaft, eine hohe Verantwortung zu übernehmen. Schon die Güter, die er verteilt, lassen den Verdacht aufkommen, daß man den Lehrern nicht die Binde Justitias, sondern die Fortunas umbinden möchte. Es sind insbesondere die Eltern, die in der Schule nur noch den Herrschaftsbereich der Glücksgöttin zu sehen vermögen. In den meisten Fällen werden die entstehenden Spannungen freilich durch die Un-

---

<sup>1</sup> J. H. van den Berg, *Metabletica*. Über die Wandlung des Menschen. Grundlinien einer historischen Psychologie, Göttingen 1960, S. 45.

<sup>2</sup> R. Dahrendorf, Die vier Bildungswege der modernen Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung des Zweiten Bildungsweges in den hochindustrialisierten Gesellschaften des Westens, in: B. Dahrendorf und H.-D. Ortlieb, *Der Zweite Bildungsweg im sozialen and kulturellen Leben der Gegenwart*, Heidelberg 1955, S. 58.

<sup>3</sup> H. Schelsky, *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg <sup>4</sup>1962, S. 17 f.

vernunft der Eltern verursacht; aber daß diese Spannungen entstehen können, ist symptomatisch. Symptomatisch sind auch die Wendungen, in denen sich die Eltern über die Lehrer beklagen. Sie lassen sich in den meisten Fällen auf den Nenner bringen: Mein Kind ist daheim anständig und geschickt, es wird auch im Beruf seinen Mann stehen. Von der Schule wird ja nicht mehr erwartet als der Schein, der dem Kind die Tür zu den von den Eltern erwünschten Berufen öffnet. Dahinter steht die nicht einmal unbegründete Meinung, daß aufgrund der Schulleistungen eines Kindes grundsätzlich kein Urteil über die Tauglichkeit zu irgendeinem Beruf gefällt werden kann, was doch ständig ungerechtfertigt geschieht. Man ist erst jetzt darauf aufmerksam geworden, daß unter den Schulversagern echte Begabungen schlummern. Wie man umgekehrt erst jetzt festgestellt hat, daß Schüler das Lernpensum eines Unterrichtsfaches bewältigen können, ohne auch nur im geringsten von diesem Fach erreicht zu werden.<sup>4</sup> Wer in „Physik gut ist“ muß, wie die Dinge jetzt in der Schule liegen, wo ein Fach mehr „getrieben“ als wirklich gelehrt wird, nicht unbedingt ein guter Physiker sein: die gute Zensur in einem Fach dokumentiert nicht das Vorhandensein einer Begabung. Damit soll auch angedeutet werden, daß die Schule auch den Abiturienten bei der Wahl seines Studienfaches im Stiche läßt. Wer kann auch schon entscheiden, ob ein Abiturient ein Fach studieren kann, das nicht als Schulfach auftritt.

Und doch muß die Schule „irgendwie“ die Berufsfindung ermöglichen: die Schule kommt in unserer Gesellschaftsverfassung aus den genannten Gründen um diese Aufgabe nicht herum.

Nun ist man überall davon überzeugt, daß die Schulen diese Aufgabe auch sehr wohl erfüllen könnten, wenn sie nur nicht so hoffnungslos veraltet wären. Nur weil die Schulen lebensfremd geworden sind, kein Organ haben für die Anforderungen der modernen Gesellschaft, haben sie die Aufgabe bisher nicht bewältigt. Es ist daher nichts so dringend wie eine sinnvolle Schulreform. Dagegen soll hier die These vertreten werden, daß die Rückständigkeit der Schulen, ihre Weltfremdheit und ihre Erhebung auf den Richtersitz der Gesellschaft zwei aufeinander bezogene, sich gegenseitig bedingende Strukturmomente sind. Die Schule, die in die „Dirigierungsstelle“ der Gesellschaft eingerückt ist, ist notwendig mit dem Makel der Rückständigkeit behaftet. Nur weil dieser strukturelle Zusammenhang besteht, kann sich auch der häufig festgestellte reaktionäre Geist der Lehrerschaft am Leben erhalten. Damit soll keineswegs in Abrede gestellt werden, daß unsere Schulen reformbedürftig sind. Jeder Reformversuch müßte aber diesen Zusammenhang berücksichtigen.

Mit dieser „These“ will nur gesagt sein, um es einmal nicht so kraß auszudrücken, daß das Zusammendenken der als berechtigt angesehenen Anforderungen der Gesellschaft und der, wie besonders die Pädagogen betonen, unabdingbare Bildungsauftrag der Schulen nicht ganz so unproblematisch ist, wie es in manchen Werken unter dem Titel „Schule und Gesellschaft“ erscheint. „Soll sich die Schule mehr der industriell-technischen Welt zuwenden, die sowieso ihre Hände überall nach den jungen Menschen ausstreckt? Oder soll sie nicht vielmehr versuchen, den Sinn für die Welt des Geistes, der Meditation, des Schönen zu öffnen, also gerade eine Gegenwelt oder ein Reich der Ergänzung aufzubauen, um die Menschen nicht völlig der Industriewelt preiszugeben? Auf diesen Gegensatz lassen sich heute zum großen Teil die Schul-Debatten zurückführen. Prinzipiell ist dieser Streit nicht schwer zu entscheiden! Die Schule der reinen Zukunftstüchtigkeit, nicht anders als die reine „Lebensschule“, würde das Bildungsmoment preisgeben, das der Schule zugehört. Die Schule jedoch, die sich vor allem der Vergangenheit, den Überlieferungen und kulturellen Ausprägungen widmet, läuft Gefahr, wirkungslos zu bleiben, wenn sie nicht zeigt, wie mit diesen schönen Gütern in Zukunft noch gelebt werden soll. Nur wo das eine in das andere hineingedacht, das eine für das andere fruchtbar gemacht wird, kann die Schule ihre Aufgabe erfüllen. Diesem einfachen Gedanken läßt sich wohl kaum widersprechen – wie er allerdings im Aufbau einer Schule, im Lehrplan,

---

<sup>4</sup> M. Wagenschein, Was bleibt unseren Abiturienten vom Physikunterricht? In: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Pädagogische Schriften, Stuttgart 1965, S. 385 ff.

in der Methodik im einzelnen zu realisieren ist, das ist eine weitverzweigte Frage, für die es solche schönen Kurzformeln nicht gibt.“<sup>5</sup>

Es gilt nunmehr, den eben ausgesprochenen Zusammenhang genauer darzustellen. Die Schule wurde in dem angedeuteten Sinne „aufgewertet“, weil, um es etwas überspitzt zu formulieren, die „Gesellschaft“ nicht mehr selbst für ihren eigenen Nachwuchs sorgen kann. Während noch in den zwanziger Jahren die Aufgabe einer eigenständigen Pädagogik darin gesehen wurde, das Recht der Kindheit und Jugend auf ein eigentümliches kindertümliches Leben gegenüber den Verbänden zu betonen, die in den Kindern nur den Nachwuchs zu sehen vermochten, und sie übereilt in die Rollen des Erwachsenenstandes zu drängen versuchten, ist es heute beinahe umgekehrt zur eigentlichen Aufgabe der Pädagogik geworden, Kinder und Jugendliche überhaupt in das Erwachsenenendasein hinüber zu führen. Das Recht der Kinder und der Jugendlichen auf ihre Kindheit und Jugendlichkeit wird von der heutigen Gesellschaft nur allzu gerne gewährt, wenn auch nur deshalb, weil das Erwachsenwerden heute so schwer geworden ist. Die Kindheit, die heute so großzügig von der Gesellschaft gewahrt wird, ist allerdings durch bloße Negationen bestimmt: die Kindlichkeit des Kindes besteht rein darin, daß dem Kinde alle Attribute der Erwachsenenheit fehlen. Doch das bedeutet nichts anderes, als daß heute zwei gesonderte Stände des menschlichen Lebens zu unterscheiden sind: der Stand der Erwachsenenheit mit allen zu diesem Stand passenden, äußerst erwachsenen Attributen wie Geburt, Tod, Glaube und Sexualität – und der Stand der Unerwachsenheit, in dem diese Attribute fehlen.“<sup>6</sup> Zu zwei disparaten Ständen geworden, lassen sich heute Kindheit und Erwachsenenheit nicht mehr oder nur sehr schwer zu einem in sich geschlossenen Lebenslauf integrieren. Die Kindheit ist nicht mehr gleichsam die „Verheißung“, die sich in Erwachsenen erfüllt, und die Erwachsenenheit wirkt nicht schon als Möglichkeiten erschließende Kraft in das kindliche Leben hinein. (Die Schwierigkeit, die sich schon hier für die Schulpädagogik im engeren Sinn ankündigt, besteht darin, daß auch die Schule nicht mehr in den Lebensweg eines Menschen fruchtbar einbezogen werden kann. Nur deshalb kann sie in eine dem je individuellen Leben fremde, es von außen bestimmende Dirigierungsstelle einrücken.)

Es liegt nun an den Attributen des Erwachsenenstandes selber, daß sie nicht mehr kindlich angeeignet, d. h. umgesetzt werden können in lebensgestaltende Kräfte, die sich im Erwachsensein erfüllen. Diese Attribute werden neuerdings gerne als „Rollen“ beschrieben, durch die die sozialen „Positionen“ bestimmt sind. Unter diesen Positionen werden nun keineswegs Weisen verstanden, in denen der Mensch in der Welt Fuß faßt, d. h. der Wirklichkeit Möglichkeiten der menschlichen Daseinsgestaltung abgewonnen und erschlossen werden. Diese Rollen und Positionen können daher gar nicht „lebendig“ angeeignet werden, sie bleiben etwas „Äußeres“, hinter das der „wahre“ Mensch sich zurückziehen kann in einen Bereich der wesen- und eigenschaftslosen „Innerlichkeit“. Jedenfalls wird diese „Innerlichkeit“ nicht dadurch modifiziert, daß sie nur im Rückzug hinter alle äußeren Rollen gewonnen werden kann. Genausowenig werden die Rollen durch den konkreten Menschen, der von ihnen nur als Träger in Anspruch genommen ist, modifiziert. Der bloße Träger der Rollen kann schon nicht einmal mehr als Schauspieler verstanden werden, d. h. er unterliegt nicht dem Kriterium der Echtheit. Die Frage, ob jemand seine Rollen lebendig zu erfüllen vermag, kann an den bloßen Träger gar nicht mehr gestellt werden.<sup>7</sup> „Der Terminus soziale Position bezeichnet jeden Ort in einem Feld sozialer Beziehungen, wobei der Begriff so weit gefaßt werden soll, daß er nicht nur die Position „Studienrat“ und „Vorsitzender der Y-Partei“, sondern auch die „Vater“, „Deutscher“ und „Skatspieler“ umgreift. Positionen sind etwas prinzipiell unabhängig vom Einzelnen Denkbare. Sowenig das Amt des Bürgermeisters oder der Lehrstuhl des Pro-

<sup>5</sup> A. Flitner, Pädagogische Gedanken über die Zukunft. Die Pädagogische Provinz, Heft 2/3, 1964, S. 137.

<sup>6</sup> J. H. van den Berg, a. a. O., S. 33.

<sup>7</sup> Vgl. dazu H. Plessner, Zur Anthropologie des Schauspielers, in: Zwischen Philosophie und Gesellschaft. Ausgewählte Abhandlungen und Vorträge, Bern 1955, S. 180 ff.

fessors zu bestehen aufhören, wenn sie vakant werden, sind die Positionen des Herrn Schmidt an seine Persönlichkeit und selbst Existenz gebunden.“<sup>8</sup> Es wird daher schon kaum mehr als eine Frage der bloßen Terminologie, ob man die „Innerlichkeit“, auf die sich der Mensch unter Abstreifung seiner Rollen zurückziehen kann, in der Sprache der Transzendentalphilosophie (unbedingte Freiheit), der Existenzphilosophie oder dialektischen Theologie anvisiert. Auf keinen Fall aber können die Rollen als Entfremdung verstanden werden, d. h. als notwendiges Strukturmoment der sich selbstbestimmenden Vernunft. Innerlichkeit und äußere Rolle können weder nach Maßgabe einer Anthropologie des Schauspielers integriert (in die Geschlossenheit eines individuellen Lebenslaufes, in dem das eine am andern und durch das andere sich bildet) noch dialektisch vermittelt werden. In der Konzeption dieses Rollenbegriffes gewinnt die Soziologie erst ihre wahre Unabhängigkeit von jeder Philosophie.

Mit dieser letzten Bemerkung sollte lediglich die Schwierigkeit erwähnt werden, die die „Zusammenarbeit“ zwischen Pädagogik und Soziologie belastet. Wenn der Soziologe von sozialen Bestimmungen redet, meint er genau dasjenige an ihnen, was mit dem von ihr geschaffenen wissenschaftstheoretischen Rüstzeug des „homo sociologicus“ erfaßt werden kann. Der Soziologe ist sich dessen bewußt, nur ein reduziertes, stark schematisiertes Bild der sozialen und kulturellen Wirklichkeit in den Blick zu bekommen. Der Pädagoge hingegen, der es niemals mit „Fällen von sozialen Beziehungen“, sondern mit konkreten Menschen in konkreten Situationen zu tun hat, ist stets in der Gefahr, soziologische Aussagen wörtlich und als bare Münze zu nehmen. Der Soziologe sieht sich daher ständig genötigt, vor der „Reifizierung“ des homo sociologicus zu warnen. Auf unser konkretes Beispiel angewandt, bedeutet dies: Wir haben bereits eine unberechtigte Reifizierung vollzogen, wenn wir sagten, daß besonders die Rollen und Positionen der Arbeitswelt heute nicht mehr als daseinsgestaltende Kräfte angeeignet werden können. Wenn die Soziologie im konkreten Menschen nur den Träger einer Rolle sieht, dann ist das nichts weiter als der Ausdruck ihrer methodischen und wissenschaftstheoretischen Selbstbegrenzung. Wenn man daraus den Schluß zöge: der konkrete Mensch *ist* nur noch Träger einer sozialen Rolle, dokumentierte man das gleiche Mißverständnis, das sich eingeschlichen hat, wenn man sagte, die wissenschaftliche Forschung habe bewiesen, daß es keine Telepathie gibt.

Ich mußte diese Bemerkungen vorausschicken, weil ich nunmehr mit vollem Bewußtsein und keineswegs leichtfertig, den homo sociologicus zu reifizieren gedenke. Es ist, wie noch genauer ausgeführt werden muß, sicher kein Zufall, daß die Soziologie gerade heute zur wissenschaftlichen Selbständigkeit strebt. Daß sich die Soziologie gerade im Zeitalter der industriellen Gesellschaft als „empirische Wissenschaft“ zu etablieren versucht, wodurch sie in eine äußerst reizbare Gegnerschaft zu Dilthey gerät, ist vielmehr ein echter Ausdruck der gegenwärtigen Kultursituation. Es soll hier den Soziologen nicht der an sich unfaire Vorwurf gemacht werden, daß sie ja selbst ihre selbstgesteckten Grenzen dauernd überschreiten; nur, daß sie es tun, ist symptomatisch. Wie es auch symptomatisch ist, daß die Soziologie dort, wo sie vom „ganzen Menschen“ oder vom „konkreten Menschen“ spricht, nur noch die extramundane Freiheit meint, die bestenfalls noch „Widerstand“ gegen die „gesellschaftliche Determination“ leisten kann, der selber aber nicht mehr die Kraft der positiven und produktiven Lebensgestaltung innewohnt. Dies alles muß noch genauer dargestellt werden. Vorläufig mag der Soziologe die Reifizierung des homo sociologicus dem Nicht-Soziologen zugestehen. Dieser tut damit nichts anderes, als was namhafte „Männer vom Fach“ auch tun. Bei Gehlen jedenfalls sind Aussagen wie die folgende wörtlich und ohne jede wissenschaftstheoretische Einschränkung zu nehmen: „So werden die gesellschaftlichen Funktionen von sehr vielen Menschen eigentlich weniger gelebt als geleistet, und dafür ist ein bezeichnendes Symptom, wie im Sprachgebrauch die Worte „Träger“ und „Inhaber“ um sich greifen: die Person blaßt zum

---

<sup>8</sup> R. Dahrendorf, Homo sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Köln und Opladen 1960, S. 19.

Träger oder Inhaber von Qualifikationen, Ansprüchen, Merkmalen, Leistungen, Rechten usw. ab, von abstrakten und kategorisierbaren Bestimmungen.“<sup>9</sup>

## 2. Die Erfahrung und der Ursprung der Kunden

Die Rollen, so sagten wir, sind keine Formen mehr, in denen der Mensch in seiner Wirklichkeit Fuß faßt. Der konkrete Mensch formt sich nicht mehr bis ins Innerste hinein, wenn er in die Rollen hineinwächst. Die Rollen können deshalb auch nicht dadurch modifiziert werden, daß sie vom konkreten Menschen „gespielt“ werden, wie umgekehrt die „Innerlichkeit“ nicht mehr durch die Aneignung der Rollen als eine gestaltende Kraft erschlossen werden kann. Ursprünglich waren die Rollen Darstellungsformen des Menschlichen, Formen seiner Verwirklichung. In ihrer Aneignung wurde der Mensch zu einer vom anderen Menschen ansprechbaren Realität: mit den Rollen stellte er sich auf den Boden einer „gemeinsamen Welt“. Die Rolle war also die Form, in der der Mensch für den anderen Menschen „wirklich“ wurde, und in dem Maße, in dem er zu einer Wirklichkeit für den anderen wurde, realisierte er sich selber. In dieses Für-den-andern-sein wird er, wie genauer gezeigt werden muß, nicht zum Gegenstand für den andern, der andere beraubt ihn dadurch nicht seiner Möglichkeiten, wie Sartre dies am Phänomen des Blickes dargestellt hat, sondern der andere lockt ihn in seinen Möglichkeiten hervor, indem er diese als etwas, was zu seiner eigenen Wirklichkeit gehört, beansprucht. In der Aneignung der Rollen stellte er sich nicht zur Schau und machte die andern zu Zuschauern in einem aus der Wirklichkeit ausgegrenzten Spielfeld, sondern in den Rollen inkarnierte sich das menschliche Können. Durch die Rollen wurde der Körper als Leib erschlossen, insofern ihm Möglichkeiten des Sich-bewegen-könnens, der Sensitivität und der Wahrnehmung erschlossen wurden. Hier liegt die Möglichkeit der Erfahrung begründet. Darin liegt auch: man kann nicht als Mensch schlechthin erfahren sein, sondern nur als Schmied, Autofahrer, Lehrer usw.

Die durch die Rollen strukturierte gemeinsame Welt war die Wirklichkeit, in die die Kinder in der Form des unproblematischen Mittuns und Nachahmens hineinwachsen. Auf die pädagogische Bedeutung dieses naiven Mitvollziehens hat neuerdings A. Nitschke aufmerksam gemacht.<sup>10</sup> Er versteht darunter nicht das bloße Nachäffen dessen, was zur Schau gestellt ist, sondern eine ganz ursprüngliche Form der Aneignung der Wirklichkeit. Der Mensch ist schon dadurch vom Tier unterschieden, daß er das leibliche Wesen ist, das seinen Leib hat. Dies bedeutet zweierlei: Einmal, daß der Mensch nicht mit einer festgestellten Motorik zur Welt kommt, sondern die in seiner Umgebung vorfindbaren Bewegungsformen allererst als seine eigenen aneignen muß. Nur im Nachahmen der Bewegung anderer erwirbt das Kind seine eigenen Bewegungsmöglichkeiten. In der Nachahmung ringt es seinem Körper die Fähigkeit ab – dies sollte mit den Wendungen von den Möglichkeiten und dem Sich-bewegen-können angedeutet werden – sich in einer bestimmten, keineswegs schon präfigurierten Weise zu bewegen. Die Bewegungsmöglichkeiten sind als „erschlossene“ zu charakterisieren, weil sie nicht schon potentia vorhanden sind.

Zum anderen aber: In der Notwendigkeit der nachahmenden Aneignung drückt sich das ganze exzentrische Verhältnis zu der Wirklichkeit aus. Der Mensch ist nicht schon durch eine festgestellte Motorik in eine artspezifische Umwelt eingepaßt und dadurch in seiner Lebensweise

---

<sup>9</sup> A. Gehlen, Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft. Hamburg 1951, rde Bd. 55, S. 41.

<sup>10</sup> A. Nitschke, „Das verwaiste Kind der Natur“. Ärztliche Beobachtungen zur Welt des jungen Menschen. Aus dem Nachlaß zusammengestellt von A. Nitschke, Tübingen 1962.

Vgl. dazu auch O. F. Bollnow, Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Heidelberg 1964, S. 86 ff.

determiniert. Dies bedeutet wiederum: in der Aneignung seiner Bewegungsmöglichkeiten eignet er sich zugleich die „Umgebung“ als ermöglichenden Grund der Bewegungen an. Schon die Räumlichkeit der Welt strukturiert sich in jeder Bewegungsmöglichkeit anders. So ist beispielsweise der „Tanzraum“ in einer eigentümlichen Weise vom Tat- und Handlungsraum unterschieden. Mit dem Leib, so kann man generell sagen, wird zugleich die Umgebung angeeignet, d. h. als „Boden“ eines bestimmten Könnens erschlossen. Die Umgebung ist freilich nicht schon an ihr selbst der „Grund“ bestimmter Bewegungen; daß sie eine bestimmte Bewegung zuläßt, muß ihr genau so abgerungen werden wie dem eigenen Körper. In der nachahmenden Aneignung der Möglichkeiten des Leibes ist also immer auch eine nicht weiter ableitbare Sicht der Wirklichkeit enthalten. In der Aneignung des Leibes wird die Wirklichkeit als Welt angeeignet.

Wir haben oben behauptet, Erfahrungen erwerbe man sich in dem Maße, in dem man in eine Rolle hineinwache. Darin liegt: Erfahrungen sind unmittelbar diejenigen, die man als Schmied, Lehrer, Politiker nur dann hat, wenn man ein erfahrener Schmied usw. ist. Die Erfahrungen sind also eingebettet in das Erfahrensein eines Menschen und nicht in der Form allgemeingültiger Urteile daraus zu lösen. So heißt es bei Gehlen: „Ohne auf diese sehr wichtigen Dinge näher eingehen zu können, glaube ich doch sagen zu dürfen: der „Empirismus“ und seine Gegenmeinungen sind sich darin einig, daß beide nur nach Bewußtseinsvorgängen fragen, und eben dieser Begriff der Erfahrung als einer Art des Wissens, den die Philosophie fast ausschließlich verwendet, ist unzulässig verengt und vereinseitigt. Die Philosophie läßt also ganz allgemein und wie selbstverständlich die Erfahrung im Urteil enden, betrachtet sie als eine, oder im Empirismus als die einzige Quelle des Wissens, und Erfahrung ist ihr ein Begriff der Erkenntnistheorie.“<sup>11</sup>

Gehlen fährt fort: „Ein erfahrener Mensch ist natürlich in erster Linie nicht einer, der richtige Urteile zur Hand hat, sondern einer, der auf irgendeinem Gebiete, und mag es sich schließlich um bloße körperliche Geschicklichkeit handeln, etwas aufgebaut, verfügbar hat und einfach kann.“<sup>12</sup> Man kann also Erfahrungen nicht wie Schmetterlinge sammeln, sondern man „macht“ nur dann Erfahrungen, wenn man erfahren wird: man selbst ändert sich in seinen Erfahrungen und durch sie und eben so die Wirklichkeit, die einem darin verfügbar wird. Darin liegt aber auch, daß Erfahrungen nicht durch „error and trial“ gewonnen und im Gedächtnis gespeichert werden, sondern unser ganzes „Sein“ ist durch die Erfahrungen „bestimmt“, die wir machten, wie auch umgekehrt die Erfahrungen, die wir machen, durch das bestimmt sind, was wir sind. Jeder macht „seine“ Erfahrungen! der Kühne andere als der Zaghafte. Wo man die Erfahrungen in der Wissenschaft enden oder durch error and trial entstehen läßt, bekommt man die eigentümliche Form ihrer Welterschlossenheit nicht in den Blick. In unseren Überlegungen haben wir also von dem Menschen auszugehen, der in einem bestimmten Gebiete erfahren ist. Das Erfahrensein eines Menschen zeigt sich in der Art, wie er etwas angeht oder eine Sache im Griff hat, ohne sich ausdrücklich auf Gelerntes oder Erprobtes besinnen zu müssen. Dem Erfahrenen ist etwas in Fleisch und Blut übergegangen. Er kann auf die Frage, wie er es anstelle, nur antworten, er sei auf diesem Gebiete zu Hause. Wir gewinnen hier einen ersten Hinweis: Die Erfahrung erscheint als eine Weise des Angehens von etwas, durch die schon mitentschieden ist, wie das, was angegangen wird, erscheint. Der Erfahrene entdeckt, spürt und merkt etwas, was dem Unerfahrenen verschlossen ist, und er kann eine Situation bewältigen, in der der Unerfahrene hilflos dasteht. Diese Formen des Angehens kann man aber nicht lernen, wie man eine wissenschaftliche Methode erlernen kann. Der angehende Arzt kann die wissenschaftlichen Grundlagen seines Berufes erlernen. Damit ist er aber noch lange kein erfahrener Diagnostiker. Zum erfahrenen Arzt wird er erst in der Praxis. Erfahrungen müssen also offensichtlich langsam wachsen: der Jugendliche kann nicht erfahren sein,

<sup>11</sup> Dazu: O. F. Bollnow, Mensch und Baum, Stuttgart 1965, S. 243 ff.

<sup>12</sup> A. Gehlen, Vom Wesen der Erfahrung, in: Blätter für deutsche Philosophie, Bd. 10 (1937), S. 20.

auch nicht, wenn er zu einem erfahrenen Praktiker in die Lehre geht. Erfahren wird man also genau in dem Maße, in dem man in seinen Beruf hineinwächst. Man wächst aber dadurch in einen Beruf hinein, daß man sich gewissermaßen einen Berufsleib aneignet: man entfaltet darin eine berufseigene Sensitivität. In der Frage nach der Erfahrung wird man also, wie Gehlen es ausgedrückt hat, in die warme „Finsternis“ unseres Leibes zurückverwiesen.

Wir haben schon darauf hingewiesen, daß der Mensch – im Unterschied zum Tier – das leibliche Wesen ist, das seinen Leib hat. Die leiblichen Fähigkeiten sind grundsätzlich durch die Art bestimmt, wie der Mensch sich seinen Leib angeeignet hat, welche – nicht-präfigurierten – Möglichkeiten er ihm abgerungen hat. Aber grade weil man seinen Leib wie etwas zunächst Fremdes immer schon angeeignet hat oder aneignen muß, kann man auch Dinge aneignen, als seien sie ein Stück von uns selbst. Der Autofahrer wächst mit seinem Auto zusammen, er ringt seinem Leib dadurch die neue Möglichkeit des Fahrenkönnens ab, wobei er mit zunächst ungewohnten Geschwindigkeiten, Entfernungen und Gefahrenmomenten rechnen lernt.<sup>13</sup> Man bewegt sich mit dem neu erworbenen Wagen nicht nur, sondern man fühlt auch mit ihm: man sitzt nicht im Wagen, sondern man ist zu nahe auf einem anderen Wagen drauf usw. Darin liegt: in der leiblichen Aneignung der Dinge unterwirft man sich die Dinge nicht, sondern man entbindet ihre leiblichen Möglichkeiten. Die Dinge werden hier geradezu einverleibt. (Der Primitive ißt, was er mächtig glaubt.) Man kann zwar über die einverlebten Dinge verfügen, jedoch nicht anders als über seinen eigenen Leib.

Wie nun aber das Problem der Erfahrung mit dem des Leibes und des Habens allgemein zusammenhängt, wird deutlich, wenn man von der Wendung ausgeht, man mache mit etwas gute Erfahrungen, z. B. mit seinem eigenen Wagen. Wer mit etwas gute Erfahrungen macht, „schwört“ darauf. Es kommt nicht selten vor, daß man, wenn in einer Publikation der eigene Wagentyp „schlecht wegkommt“, nicht den eigenen Wagen, sondern die Zeitschrift aufgibt. Daß man mit etwas gute Erfahrungen macht, bedeutet hier gerade nicht, daß man z. B. den Wagen gleichsam auf den Prüfstand stellt und ihn extremen Bedingungen unterwirft. Man macht vielmehr gute Erfahrungen mit dem eigenen Wagen, weil man seine eigene Fahrweise an ihm und durch ihn erwirbt, so daß beim „Umsteigen“ auf einen anderen Wagen dieser notwendig als nicht so gut erscheint. Man macht also, so könnte man zusammenfassend sagen, mit dem eigenen Wagen gute Erfahrungen, weil mit ihm zugleich die Welt des Autofahrens in einer eigentümlichen Weise erschlossen ist: im eigenen Wagen sind die Kurven, die Straßen anders.

Was besagt dies alles im Zusammenhang unserer Frage nach der eigentümlichen Weltergeschlossenheit der Erfahrung? In der Beantwortung dieser Frage haben wir noch einmal bei der Wendung einzusetzen, der Erfahrene fühle sich auf seinem Gebiete zu Hause oder in seinem Element. Dieses Sich-in-seinem-Element-fühlen ist eine eigentümliche Form des Wohlbefindens, das zu unterscheiden ist von dem Wohlbehagen, das man nach Feierabend in seinen „vier Wänden“ empfindet. Im Wohlbehagen – schon die Zusammensetzung mit „Hag“ macht darauf aufmerksam – fühlt man sich geborgen und abgeschirmt gegen eine feindliche, unwirtliche Welt „draußen“. (Besonders behaglich fühlt man sich in der Stube, wenn es draußen stürmt und schneit.) Das Wohlbehagen ist also das „Gegebensein“ (Erlebnis) eines geschützten, gegen die Unwirtlichkeit und Feindlichkeit der Außenwelt bergenden Raumes. Wer sich aber in seinem Element fühlt, fühlt sich in der Welt zu Hause. Es gibt hier keine Trennung von Innen und Außen, man setzt sich nicht gegen eine feindliche Außenwelt ab. Das Element ist der Raum des ungehinderten gelösten leiblichen Könnens. Es ist das leibhafte Sich-geöffnet-haben, in dem die Dinge dadurch verfügbar werden, daß wir für sie verfügbar sind. Wir sind hier offen für die sich bietenden Möglichkeiten, die wir nicht herbeiführen können. Der gute Schwimmer macht das Wasser nicht seinem Willen untertan, sondern er wird in dem

---

<sup>13</sup> Vgl. dazu: P. Christian, Zur Phänomenologie leiblichen Daseins. In: Jahrbuch für Psychologische Psychotherapie und moderne Anthropologie, 7. Jg. H. 1 (1960).



Maße ein guter Schwimmer, als er sich gleichsam ins Wasser einfügt, auf das Wasser eingeht; er „bildet“ sich, um die schöne Wendung Goethes aufzunehmen, im Wasser zum Wasser. Darin liegt aber auch begründet, daß man für das Können, das einem in seinem Element zuwächst, nicht selber aufkommen kann. Der Erfahrene kann nicht auf sich selbst als dem Subjekt seines Könnens zurückkommen. Die Weisen, in denen der Erfahrene seine Welt angeht, sind keine solchen, in denen er die Wirklichkeit dadurch „überholt“ (transzendiert), daß er verantwortlich auf sich selbst zurückkommt. Daher kann der Erfahrene auch niemandem sagen, „wie er es macht“, wenn ihm etwas besser gelingt als dem Unerfahrenen. Darin liegt aber auch die besondere Schmerzhaftigkeit wirklicher „neuer“ Erfahrungen begründet. Jede neue Einzelerfahrung erschüttert die elementare Grundlage unseres Daseins. Sie fordert, daß wir uns ändern, was wir aber nicht ohne weiteres können, weil wir aus dem Raum des selbstverständlichen Könnens ausgestoßen wurden. Die neuen Erfahrungen wollen daher immer erst „verdaut“ sein. Einzelne Erfahrungen, an die man sich erinnern kann, sind grundsätzlich schmerzhaft Erfahrungen. Weil der Erfahrene sich nicht als Subjekt seines Könnens verstehen kann, kann auch das „Element“ nicht als etwas objektiv Beschreibbares gegeben sein: es ist nicht einmal gegeben in der Form des Bewandniszusammenhanges. Es verdichtet sich aber in den „Mitteln“, in denen uns seine aufbauenden Kräfte zuwachsen. Wir gebrauchen das Wort Mittel hier in der Bedeutung, in der es noch in der Zusammenstellung von „Nahrungsmitteln“ verwendet wird: in den Nahrungsmitteln einverleiben wir uns die nährenden, aufbauenden Kräfte der Natur. Man *ist* hier, was man *ißt*. (In diesem Sinne sprach auch Paracelsus von unserem Leib als einem Mittel.) Wir verstehen unter Mitteln dasjenige, was einem aus dem Element zukommt, was man hat, sofern man in seinem Element ist. Das schließt nicht aus, daß Mittel immer etwas Produziertes sind; sie sind aber aus der Kraft des Elementes produziert: in ihnen ist die Natur wieder zur natura naturans geworden. Die Mittel sind so ständig im Werden begriffen und darin unterschieden vom „Zeug“, das ein für allemal festgestellt ist und das man deshalb im Zeughaus stapeln kann. Die Mittel haben eine Geschichte, das Zeug kann allenfalls ein Requisite der Geschichte sein. Hier hat die Marxsche Idee, den Menschen durch die Aneignung der Produktionsmittel in sein Element einzutauchen, seinen anthropologischen Ursprung.

Didaktisch ist hier zweierlei von Bedeutung. Einmal: Das Hineinwachsen in ein Element (man könnte auch vom Erfahrungshorizont reden; der Horizont ist aber etwas, was gesehen werden kann, während das Element nur in den Mitteln präsent ist) ist nicht zu verwechseln mit der Anpassung. Die Anpassung ist, wie wir noch genauer zeigen müssen, genau dann verlangt, wenn das Hineinwachsen in ein Element nicht mehr möglich ist.

Zweitens aber: Es hat nur da einen Sinn, vom Elementaren und dem Eintauchen in das Elementare zu reden, wo die Gesellschaft Rollen bereitstellt, in die das Kind wirklich hineinwachsen kann. Diese Rollenerfahrungen waren die Quelle dessen, was man im didaktischen Raum die „Kunden“ nennt. Kundgeben kann nur der etwas, der als Erfahrener bekannt ist. (Der „Kunde“ ist zunächst ein Einheimischer, Bekannter.) Eine Kunde von fremden Gebieten und anderen Welten kann nur der bringen, der in die „Heimat“, die gemeinsame Welt zurückkehrt. Ein Fremder kann nur dann Kunde bringen, wenn er als vertrauenswürdig ausgewiesen ist: Campe mußte daher die Wahrheit der Erzählungen in seinen „Reisebeschreibungen für die Jugend“ von den Verfassern der Berichte und deren Gefährten ausdrücklich beurkunden lassen. Der Kundige legt aber nicht so sehr Zeugnis ab, sondern er wird von den anderen, die ihn als Erfahrenen kennen, auf sein Erfahrensein hin beansprucht.

### 3. Die Verselbständigung der Schulen

Wenn also die Rollen den Menschen nur noch als Träger beanspruchen, hat sich die moderne Gesellschaft einer ganz ursprünglichen erzieherischen Kraft begeben. Die gesellschaftlichen Positionen sind keine nachahmbaren Repräsentationsformen menschlicher Möglichkeiten: die „Gesellschaft“, die nicht mehr in das je eigene Leben hineinragt, sondern nur noch in der Form abstrakter Positionen greifbar ist, hat keine Wachstumsreize, keine echten Nachahmungsimpulse und damit auch keinen Nachwuchs mehr. Die Erziehung hört auf, eine Funktion des gesellschaftlichen Lebens zu sein. Die sogenannte Erziehungsgesellschaft ist durch eine vollkommene erzieherische Impotenz gekennzeichnet. Um es weniger kraß zu formulieren: In dieser Gesellschaft wird die Erziehung heimatlos. Die Erziehung findet in der Gesellschaft keine tragenden und unterstützenden Kräfte mehr.

Man könnte der Meinung sein, jetzt endlich werde dem Erzieher das zugestanden, was er seit Rousseaus Zeiten anstrebte: eine pädagogische Provinz, die er nach den Gesetzen der pädagogischen Vernunft verwalten kann. Jetzt endlich kann man ohne geheime Miterzieher erziehen. Ob der Erzieher sich allerdings in seiner Provinz wohlfühlen kann, ist eine andere Frage. Wenn der Bereich der Erziehung aus dem gesellschaftlichen Leben ausgeklammert wird, kann die Erziehung den Menschen nur noch in seiner „Innerlichkeit“ erreichen, die keine Möglichkeit der Verwirklichung mehr hat. Die Sphäre der Freiheit wird mit der der Privatheit gleichgesetzt und verliert jeden Kontakt zur Realität, jede Möglichkeit „gesellschaftlicher Verwirklichung“. <sup>14</sup> Die aus dem gesellschaftlichen Leben ausgeklammerte Erziehung wird notwendig reaktionär.

Die berührten Zusammenhänge führen direkt in die schulpädagogische Problematik der Gegenwart. Unter den genannten Bedingungen müssen sich die Schulen vollständig aus dem Leben lösen. Bezeichnend für die Verselbständigung ist die Tatsache, daß die „Bildungswege“ einzig und allein durch den Besuch bestimmter Schularten charakterisiert werden. Die Bildungswege führen entweder über die Volksschule in das Arbeitsleben oder über die höheren Schulen zur Universität. Daneben wird dann ein „Zweiter Bildungsweg“ eingerichtet, der nicht direkt, aber doch auch über Schulen zur Universität führt. So scheint es Dahrendorf zur Definition des „Zweiten Bildungsweges“ „empfehlenswert, auf dem vorwiegend schulischen bzw. hochschulischen Charakter der Ausbildung im Rahmen des Zweiten Bildungsweges zu bestehen.“ <sup>15</sup> Die einzelnen Schulen sind also nicht mehr in bestimmte Lebensformen im Sinne W. Flitners eingebettet und durch sie geprägt. Ja, sie müssen sogar mehr oder weniger uniform werden, damit leichter von der einen in die andere gewechselt werden kann. Ich glaube nicht, daß es überspitzt ist, wenn man behauptet, daß das Ansehen einer Schule davon abhängt, wie weit sie sich der Universität nähert. Schon der Volksschullehrer setzt seinen Ehrgeiz darein, die Fächer „wissenschaftlich“ zu behandeln: der Ruf nach der Einführung des Fachlehrersystems ist nicht mehr zu überhören. Diese Tendenz, die hier nicht kritisch betrachtet werden soll, macht die volle Problematik der Unterrichtsfächer, die allesamt aus Lebensformen herausgewachsen sind, sichtbar. Mir scheint die ganze gegenwärtige didaktische Diskussion geht von der selbstverständlichen Voraussetzung aus, daß die Unterrichtsfächer noch intakt sind. Daher formuliert und definiert die Didaktik vielfach an der Wirklichkeit gerade auch der Volksschule vorbei, die beispielsweise die Naturlehre nicht mehr in den Rahmen einer umfassenden Weltkunde (artes reales) eingebettet sieht, sondern als exakte Wissenschaft behandelt. Im Mittel- und Scheitelpunkt jeder Unterrichtsstunde steht das Gesetz, das dann auf die verschiedensten Fälle des Lebens „angewandt wird“. Das ist zwar eine Entwicklung,

---

<sup>14</sup> H. Plessner, Soziale Rolle und menschliche Natur, in: Erkenntnis und Verantwortung. Festschrift für Theodor Litt, hrsg. von J. Derbolav und F. Nicolin. Düsseldorf 1960, S. 114 f.

<sup>15</sup> R. Dahrendorf, Die vier Bildungswege der modernen Gesellschaft, a. a. O., S.46.

die weder der exakten Wissenschaft noch den Kindern frommt, sie zeigt aber an, wie schwer es geworden ist, den schönen Gedanken der Unterrichtsfächer auch heute noch zu verwirklichen. Diese Entwicklung hat W. Flitner sehr deutlich gesehen: „Die industrielle Massengesellschaft ist als eine erste, ganz neue Sozialform dieses Weltstadiums der Technik erschienen. Es geht damit zusammen eine abstraktere Denkweise und die Herrschaft der aufklärenden Wissenschaften über die Gemüter; die altvolkstümliche und die vulgärchristliche Denkweise mit ihren mythologischen Formen sind vom kritischen Denken umgedeutet oder aufgelöst worden ... In diesem Übergangszustand verlieren die überlieferten typischen Erziehungswege ihre Kraft.“<sup>16</sup>

Am Beispiel der Problematik der Unterrichtsfächer sollte vorläufig nur verdeutlicht werden, wie die Schule in der gegenwärtigen Gesellschaft notwendig rückständig bleibt. Dort, wo sie an den „alten Unterrichtsfächern“ festhält, wird sie es, weil diese Fächer aus einer vergangenen Gesellschaftsstruktur stammen. Weil darüber hinaus diese Fächer Ausdruck einer versunkenen Epoche sind, können sie heute nur noch an den in ihnen betroffenen Wissenschaften gemessen werden. Sie werden faktisch nur noch daraufhin befragt, was sie an physikalischem, biologischem oder technischem Wissen bereitstellen. Der Flitnersche Satz „Immerhin, in Goethes und Alexander v. Humboldts Naturanschauung sollte unser Abiturient von naturwissenschaftlich kundigen Lehrern eingeführt werden, solange wir nichts Neuere und Tieferes auf diesem Felde erhalten“<sup>17</sup> wird selbst von den Lehrern, an die er sich richtet, nicht mehr verstanden. Solange sich die Schule an den alten Fächern orientiert, leistet sie nichts zum eigentlichen Verständnis der modernen Wissenschaften. Das in den Fächern vermittelte Wissen wird daher nicht angeeignet und verfügbar gemacht. Dabei fragt es sich allerdings, ob die Idee der lebendigen Aneignung nicht einer Zeit entstammt, in der das Wissen von der Natur eingebettet war in lebendige Bezüge, wo das wissenschaftliche Denken sich noch nicht so radikal von den weltanschaulichen Überzeugungen gelöst hatte. Wo also die Gesellschaft die Schule gleichsam zur Eingangspforte in das Leben macht, wird es schwer, wenn nicht gar unmöglich, für das Leben zu lernen.

Die Verselbständigung der Schulen ist nicht ohne Folge für die Art des Lehrens geblieben. Es war ja gerade das Kennzeichen der Lebendigkeit der Unterrichtsfächer, daß das Wie des Unterrichtens bereits in ihnen enthalten war. Genauer gesagt: jedes Unterrichtsfach war selbst schon die Artikulation der in einem Lebenskreis lebendigen Sicht des Kindes und des Jugendlichen. „Jeder solche Kreis hat einen Lebensstil, und diesem entspricht der Umgang mit Kindern und Jugendlichen, ihm ist der Lehrton gemäß und ebenso sind es die Mittel der inneren Menschenführung.“<sup>18</sup> Schon die Tatsache, daß die Unterrichtsführung sich heute an der Entwicklung „des kindlichen Denkens“ orientieren will, zeigt an, daß die Unterrichtsfächer tot sind. Kind und Sache sind zwei unabhängige Größen geworden, die man hinterher zueinander in Beziehung setzen muß. Eben weil sich die Sache aus dem kindlichen Leben gelöst hat, muß das Wie des Unterrichtens eigens gesucht werden. Die höhere Schule hat dieses Problem auf ihre Weise „gelöst“: sie beruft sich auf den logischen Aufbau der Sache. Vor dieser Berufungsinstanz erstarrt jedermann zwar nicht in Ehrfurcht, aber doch aus Furcht, sich als Dummkopf zu blamieren. In der Volksschule jedoch hat das Mißverständnis der Unterrichtsfächer seltsame methodische Blüten getrieben. Man hat hier vollständig die Einsicht in den Zusammenhang von Unterrichtsfach und didaktischem Prinzip verloren. Man sieht nicht mehr, daß nicht in jedem Fach anschaulich, lebensnah oder nach dem Prinzip der Selbsttätigkeit unterrichtet werden kann. Daß in den sogenannten didaktischen Prinzipien jeweils eigentümliche Aspekte des In-der-Welt-seins hervorgekehrt werden, wird nicht mehr gesehen. Diese Prinzipien sind allesamt nur gültig, sofern der Unterricht selbst getragen wird von konkre-

<sup>16</sup> W. Flitner, Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode. Weinheim a. d. Bergstr. <sup>2</sup>1955, S. 15.

<sup>17</sup> W. Flitner, Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1954, S. 98 f.

<sup>18</sup> W. Flitner, Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode, a. a. O., S. 20.

ten Lebensbezügen, in denen sich die Welt in einer bestimmten Weise erschließt. Die Anschauung vollzieht sich nur in der beschaulichen Haltung, die Selbsttätigkeit (in der Kerschsteinerschen Form) nur im Bewältigen einer widerständigen Materie. Diese Lebensbezüge sind nicht in dem Cartesianischen Stufenbau der Vorstellungen, die in dem klaren und deutlichen Begriff ihren Abschluß finden, unterzubringen. Aber genau in diesem Sinne werden die Unterrichtsprinzipien in der Volksschule mißverstanden. In ihnen werden Stufen des Denkens, das sich im klaren und deutlichen Begriff der Wissenschaften vollendet, gesehen. Daher muß jede Stunde lebensnah beginnen (dunkle und verworrene Vorstellung = Empfindung), zur Anschauung fortschreiten (Bild, Schema oder Modell) und über die Spontaneität des Denkens (das nicht durch direkte Fragen, sondern „Impulse“ angestachelt werden muß) den wissenschaftlichen Begriff erreichen, der im Merkheft festgehalten und in Anwendungsfällen bewährt und geprüft wird, wodurch der Unterricht ins Leben zurückkehrt. Allein durch die zutiefst im „Denken schlechthin“ gegründete Methode wurde es dem Volksschullehrer möglich, lebensnah und wissenschaftlich zugleich zu sein, wissenschaftliches und volkstümliches Denken zu vermitteln. Daß der Geist der Wissenschaften nicht mehr derjenige der alltäglichen Erfahrung des Kindes ist, darf der Volksschullehrer nicht glauben. Jedes didaktische Buch, das er in die Hand nimmt, bestärkt ihn vielmehr in dem Glauben, daß das Erkennen (und darunter versteht man das wissenschaftliche Erkennen) mit der Anschauung beginnt. Dabei wird immer übersehen, daß gerade die neuzeitliche Wissenschaft sich sowohl aus der Erfahrung als auch aus der Haltung der Theorie gelöst hat. Es wäre weiter gar nicht gefährlich, wenn die Volksschule die Wissenschaften erst gar nicht erreichen und sich mit der Pflege des volkstümlichen Denkens, der Einübung in eine beschauliche Haltung bescheiden würde. Aber eben dies wird dadurch verhindert, daß diese Denkformen und Haltungen nur noch als methodische Schritte verstanden werden. So wird gerade das lebensnahe Denken, weil man ja zum wissenschaftlichen Begriff kommen muß, allzu schnell verlassen. Daß diese wissenschaftlichen Begriffe nicht verstanden, sondern nur aufgepfropft und gemerkt werden, merkt der Lehrer erst dann, wenn die Schüler das Gelernte nicht anwenden können. Dies führt aber nicht zu einer Revision seiner Methode, sondern zur genauen Wiederholung dessen, was man schon einigemal „durchgenommen“ hat. Der Lehrer leistet so eine wirkliche Sisyphusarbeit. Das Tragische daran besteht darin, daß die didaktischen Dogmen den Lehrer nicht sehen lassen, wie sinnlos seine Arbeit manches Mal geworden ist. Die Voraussetzungen, die ihn dazu bringen, gelten als über jeden Zweifel erhaben, so daß es nur an den hoffnungslos unbegabten Schülern der „ausgepowerten“ Volksschuloberstufe liegen kann, wenn die Schüler nichts verstehen. Man müßte einmal das Märchen von der ausgepowerten Volksschule, das die in ihrer Arbeit resignierenden Lehrer immer wieder erzählen, kritisch untersuchen (das soll kein Vorwurf gegen die Lehrerschaft sein, wohl aber gegen die didaktischen Dogmen). Bei einer gründlichen Untersuchung würde sich herausstellen, daß unsere Schüler keineswegs so schlecht sind, wie dauernd beteuert wird. Sie sind nur unerschlossen und daher wenig an dem interessiert, was auf sie zukommt. Der Unterricht ist auf der einen Seite vor lauter Lebensnähe – hinzu kommt freilich, daß die Lehrerschaft eine ganz feste Vorstellung von dem hat, was den Kindern nahe ist – geradezu kindisch geworden, so daß er, wenn er den wissenschaftlichen Ambitionen nachkommt, zu hoch wird.

Die Heimatlosigkeit der Volksschule hat noch eine andere Seite. Wir haben bereits festgestellt, daß sich die sog. didaktischen Prinzipien von ihrem eigentlichen Mutterboden gelöst haben. Sie sind zu bloßen praktischen Regeln erstarrt, nach denen man in jedem Unterricht zu verfahren hat. In der Praxis sieht das dann so aus, daß diese Prinzipien um ihrer selbst willen auch dort angewandt werden, wo sie zum Fortgang des Unterrichtes nichts beitragen. Der Unterricht erstarrt dann zur bloßen Routine. Was im Unterricht geschieht, kann dann nur noch vom Eingeweihten identifiziert werden. Nur derjenige, der von den didaktischen Prinzipien weiß, sieht, daß jetzt etwas für die Anschaulichkeit getan wird. Ob die Anschaulichkeit in einem speziellen Fall sinnvoll ist, etwas zum Verständnis der Sache beiträgt, wird erst gar nicht

gefragt. Die Lehrer unterrichten oft vor imaginären Kollegen oder fachkundigen Zuschauern, die sie mehr im Auge haben als die Klasse. Auch diese Mißstände sind nicht einfach auf das Konto einer reaktionären Lehrerschaft und ihrer mangelnden Ausbildung zu verbuchen. Wo das Unterrichten selbst nicht mehr vom Leben außerhalb der Schule getragen wird, erstarrt es notwendigerweise zur eigenbrödlerischen Routine.

Wir waren davon ausgegangen, daß die Schulen in der modernen Gesellschaft deshalb aufgewertet wurden, weil diese Gesellschaft nur noch als Geflecht von Rollen begriffen werden kann, die den konkreten Menschen lediglich als Träger beanspruchen. Der Mensch wird nicht mehr durch die Rollen geformt oder genauer gesagt: er kann sie nicht sehr als formende Kraft erschließen. Man kann nicht mehr in die Rollen hineinwachsen, so daß man selber an ihnen und in ihnen wächst. Eben deshalb entsteht die Aufgabe, Rollen und Einzelmenschen nachträglich zusammenzubringen. „Von erheblich größerem soziologischem Gesicht ist jedoch eine zweite Funktion, die den Institutionen der Erziehung in den letzten Jahrzehnten fast wider Wissen zugefallen ist, nämlich die Funktion der Zuordnung sozialer Positionen. Jeder Gesellschaft stellt sich, schematisch gesprochen, die Aufgabe, die in ihr lebenden Menschen in irgendeiner Weise auf die in ihr verfügbaren Positionen zu verteilen. Die Position des Ministers und des Elektroschweißers, des Buchhalters und des Arztes müssen mit den Menschen A, B, C, D zusammengebracht werden.“<sup>19</sup>

#### 4. Die Schule als Informationsanstalt

Diese Zuordnung kann aber, weil die Positionen im Leben des Kindes nicht schon als wirkende Kraft präsent sind, nur dadurch geschehen, daß die Kinder auf ihre Eignung geprüft werden. Die Schulen werden dadurch zu Filtrier- und Ausleseanstalten. Nicht die Bildung, sondern die Prüfung wird zur eigentlichen Aufgabe der Schule in einer Gesellschaft, die durch Rollen bestimmt ist, in die man nicht hineinwachsen kann. Die Rollen können nur noch als Bedingungen an das Kind herangetragen werden, auf die hin es in Anspruch genommen wird. Bedingungen sind nun aber dadurch gekennzeichnet, daß sie nicht selbst schon Bestimmungen darüber enthalten, wie und wodurch sie erfüllt werden. Bedingungen können grundsätzlich „irgendwodurch“ erfüllt werden. Dadurch also, daß in der Schule die Rollen nur als Bedingungen vorhanden sind, wird es fast schon gleichgültig, was in der Schule getrieben wird. Die Verschiedenheit der Fächer dient nur dem Zweck, z. B. die intellektuelle Wendigkeit und Anpassungsfähigkeit unter möglichst vielen Bedingungen zu prüfen. Die Schule wird überdies auch deshalb zum Prüfstand der Gesellschaft, weil die Schüler selbst kein „Bild“ der gesellschaftlichen Positionen haben, sondern nur noch unzureichende und falsche Vorstellungen. Auch aus diesem Grund muß die Schule allererst die Eignung der Schüler feststellen, denn was sie werden möchten, ist meistens nicht mehr das, was sie werden können. Die letzte Bemerkung will nicht eine tatsächlich vorhandene Diskrepanz von Wünschen und Leistungsfähigkeit feststellen, sondern den weit schwerwiegenderen Tatbestand, daß das Können der Schüler nicht mehr durch das gesellschaftliche Leben erschlossen ist, sondern zu einer abstrakten Leistungsfähigkeit verblaßte, die als Naturkonstante gemessen werden kann. Auf Grund dieser, nicht mehr vom einzelnen Menschen selber erkennbaren Leistungsfähigkeit wird der einzelne für die Positionen verwendbar. Um es noch einmal zu betonen: diese Leistungsfähigkeit ist gerade darin abstrakt, daß sie sich nicht im Aneignen einer Rolle als lebendiges Können entfaltet, sie enthält daher nicht schon in sich den Bezug auf irgendeine Position. So kommt es, daß nur die Größe der Leistungsfähigkeit entscheidend wird für die Zuteilung von Positionen, weniger die Art. Diese abstrakte Leistungsfähigkeit, die nicht eigentlich zu irgendeiner Person gehört, die auch nicht durch die Schule gesteigert oder modifiziert wer-

---

<sup>19</sup> R. Dahrendorf, a. a. O., S. 59 f.

den kann, sondern ihrerseits erst die Schulleistungen bedingt, steckt von vornherein den Rahmen ab, in dem sich die Person bestenfalls entfalten kann. Eine solche abstrakte Leistungsfähigkeit versuchte man unter dem Terminus Intelligenz zu messen. Ursprünglich (bei W. Köhler und W. Stern) wurde in den mannigfachen Situationen des Alltags das Bewährungsfeld dieser Leistungsfähigkeit gesehen. Inzwischen wurde sie, um sie reiner in den Griff zu bekommen, Bedingungen unterworfen, die nicht als Bestandteil in einer konkreten Situation enthalten zu sein brauchen. Intelligenz ist genau das, was der Test mißt. Nun wird allerdings von der Schule, wenn sie Positionen zuordnen soll, mehr verlangt als ein bloßes Ausleseverfahren, das ohne die Lehrer besser und sicherer durchgeführt werden könnte. Gerade weil die meßbare Leistungsfähigkeit keinen Bezug zu den sozialen Positionen enthält, muß die Schule die wählbaren Positionen irgendwie vorführen. Die Art, wie sie das heute noch bewerkstelligen kann, wird weithin in der Information gesehen. Durch die Informationen bekommt die Schule überdies ein Mittel in die Hand, die Leistungsfähigkeit zu prüfen. Sie wird daran meßbar, wie schnell und wieviele Informationen vom Schüler verarbeitet werden können. Es gehört zum Wesen der Information, daß sie sich an niemand bestimmten wendet, sondern lediglich an die personunabhängige Fähigkeit, Informationen zu verarbeiten, an eine Fähigkeit also, die auch von einer Maschine „gebracht“ werden kann. In jedem Fall aber gewinnt die Schule, sofern sie informiert, die Möglichkeit, sich an alle in gleicher Weise zu wenden.

Zugleich aber gehört es zum Wesen der Information, daß sie nur zu einer anderen Information verarbeitet werden kann. Dies ist in ihrer Personunabhängigkeit begründet. Informiert muß man nur über dasjenige werden, an dem man selbst nicht teilhat, das nicht durch das Dabeisein des zu informierenden Menschen bestimmt oder doch modifiziert wird. Wie sich die Information von dem Menschen gelöst hat, so löst sie sich auch von der Wirklichkeit, die der Mensch verstehend erschließt oder in der er sich als in Lagen befindet. Damit soll nur angedeutet werden, daß die Information an der Wirklichkeit nicht in gleicher Weise etwas real verändert wie das gesprochene Wort, das, indem es eine Situation rafft, zugleich in eine bestimmte Richtung durchstößt. In diesem Sinne meinten wir vorhin, Informationen können nur zu neuen Informationen verarbeitet werden. Die Verarbeitung der Informationen richtet sich nicht in dem Sinne nach der Wirklichkeit, daß sie in der Konfrontation mit ihr als Können ermöglicht wird. Der auf Informationen angewiesene Mensch kennt die Wirklichkeit nur durch Informationen, was auch bedeutet, daß nur der von der Wirklichkeit abgeschnittene Mensch der Informationen bedarf. Die Verarbeitung der Informationen, dies sollte durch die letzten Bemerkungen nur noch einmal umschrieben werden, richtet sich nicht nach der Wirklichkeit. Positiv bedeutet dies, daß Informationen nach Spiel- oder Operationsregeln verarbeitet werden, die zu erforschen Angelegenheit der Logistik ist. In diesen Regeln bekommt man das Denken als Prozeß zu fassen. Damit ist ein „Denken“ gemeint, dessen Ablauf nicht mehr durch die Sprache und die Bedeutung der Wörter gelenkt ist. Informationen besagen daher nichts, wenn mit Besagen ein In-den-Griff-bekommen der Wirklichkeit gemeint ist. In den Operationsregeln vermeint man daher, das „reine“, von keiner Wirklichkeit beeinflusste oder getrübt Denken fassen zu können. Es ist in diesem Zusammenhang charakteristisch, daß C. F. v. Weizsäcker seinen Vortrag über „Sprache als Information“ mit den Worten beginnt: „Der alte Goethe läßt in einem seiner Sprüche einen anderen Menschen an ihn die Frage richten: ‘Wie hast Du’s denn so weit gebracht? Sie sagen, Du hättest es gut vollbracht.’ Er antwortet darauf: ‘Mein Kind, ich habe es klug gemacht, ich habe nie über das Denken gedacht.’ ... Kann das Organ des Denkens, das uns gegeben ist, um mit der Wirklichkeit umzugehen, ohne Schaden ertragen, daß wir es auf sich selbst anwenden?“<sup>20</sup> An keine Wirklichkeit gebunden schwebt dieses Denken gleichsam zwischen den Menschen. Die Information ist so gesehen immer auch Mitteilung, allerdings keine solche, in der sich ein konkreter Mensch einem

---

<sup>20</sup> C. F. v. Weizsäcker, Sprache als Information, in: Die Sprache. Herausgegeben von der Bayerischen Akademie der schönen Künste Darmstadt 1959, S. 33.

anderen zuwendet. Mit diesem zwischen den Menschen schwebenden Denken ist, wenn man die Dinge nicht in einem transzendentalen Bewußtsein verankern will, die Wirklichkeit in einer Weise zugänglich geworden, wie sie grundsätzlich nicht vom konkreten Menschen erreicht werden kann. Der Mensch muß nicht über das informiert werden, was räumlich oder zeitlich zu weit entfernt liegt, sondern durch Informationen wird die Wirklichkeit so gefaßt, wie sie grundsätzlich nicht in der je eigenen Erfahrung gegeben sein kann. Worüber man informiert wird, kann man grundsätzlich nicht anders als durch Informationen erreichen, selbst wenn es in der nächsten Umgebung liegt. Die Informationen erfassen genau die Wirklichkeit, aus der sich der Mensch schon herausgesetzt hat. In ihnen artikuliert sich daher auch nicht ein besonderer Aspekt, sie visieren die Wirklichkeit nicht unter einem besonderen Blickwinkel an, der durch andere ergänzt werden muß. Daher konnte auch die Meinung entstehen, daß nur dasjenige die „wahre“ Wirklichkeit ist, was in die Fora einer Information gebracht werden kann. Dieses Erfassen der Wirklichkeit im Sich-heraussetzen vollzieht sich in der Zeichensetzung. Wir werden die Zusammenhänge daher erst genauer darstellen können, wenn wir die Cassirersche Thematik wieder aufnehmen. Wir werden dort zu zeigen haben, daß das hier angesprochene reine Denken dadurch gekennzeichnet ist, daß es sich in Zeichen und nicht in der natürlichen Sprache manifestiert. Ich bin überzeugt, daß alle Schwierigkeiten der Informationstheorie, vor allem aber die Frage, wo die Informationen „beheimatet“ sind, sich durch die Wiederaufnahme Cassirerscher Gedanken bereinigen lassen. Es bedarf dann weder eines transzendentalen Bewußtseins, noch einer anderen metaphysischen Konstruktion, sondern eines anthropologischen Verständnisses der konkreten Leistung der Zeichensetzung. Mit dem Hinweis auf die Zeichen kann hier doch schon veranschaulicht werden, was bisher in abstrakten Wendungen angesprochen wurde. Nur in Zeichen sind Informationen über die Verfassung der Wirklichkeit möglich, die man im konkreten Verhalten nicht zu Gesichte bekommt. Die Verkehrszeichen drängen den Autofahrer in den Status des Verkehrsteilnehmers. Die gewohnten Straßen, die vorher für ihn dadurch bestimmt waren, daß sie ihn zu Zielen führten, die für ihn eine unmittelbare Bedeutung haben, werden durch die Zeichen in das Verkehrsnetz einer Stadt einbezogen, das er als Verkehrsteilnehmer gar nicht zu Gesicht bekommt. Die Zeichen zwingen ihm ein Verhalten auf, dessen Sinn er nicht einzusehen vermag, weshalb sie auch zunächst immer als Ärgernis erscheinen.

Für den gegenwärtigen Zusammenhang ist indes nur das folgende wichtig: In den Informationen artikulieren sich keine konkreten Lebensbezüge. Sie sind nicht einmal auf spezielle Lagen bezogen: der Mensch hat kein Bedürfnis danach. Sie werden einem – durch die modernen Informationsquellen – unverlangt und ungefragt ins Haus getragen. Darin sind sie von den Auskünften unterschieden, deren man in je besonderen Lagen bedarf. Daß Informationen nichts besagen, darin liegt auch, daß sie den Informierten nicht in eine konkrete Beziehung zur Wirklichkeit versetzen. Sie versperren geradezu eine eigene Auseinandersetzung. Informationen gleiten daher zunächst an einem ab. Ihnen gegenüber drängt sich die Frage „Was soll’s“ oder das bloße „Na und“ auf.

Zur wirklichen Information werden sie nur dem, das etwas mit ihnen anfangen kann. Aber da sie eigentlich nichts besagen, kann sie nur derjenige gebrauchen, der sie als bestimmten Wert in ein Operationsschema einbauen kann, wobei nicht die Information das Operationsschema bestimmt, sondern die Spielregel die Information allererst als solche entdeckt. Erst ihr Funktionswert innerhalb einer Operation macht die Information zu einer solchen. Darin ist sie von der bloßen Neuigkeit unterschieden. Die Neuigkeit kann bestenfalls die Neugierde befriedigen. Dabei gehört es zum Wesen der Neugierde, daß sie grundsätzlich nicht befriedigt werden kann. Jede Neuigkeit ist schon alt, wenn man sie zur Kenntnis genommen hat. Sie ist nur da, um über sie hinweg zu einer neuen Neuigkeit oder zur Tagesordnung überzugehen. Von diesen Erwägungen aus kann man den krassen Satz, die Information besage nichts, sie beziehe sich nicht auf die Wirklichkeit, etwas modifizieren. Wenn es so ist, wie wir mit C. F. v. Weizsäcker vermuten dürfen, „klar denken lasse sich nur, was sich klar sagen lasse; klar sagen las-

se sich nur, was eindeutig als Information ausgesprochen werden könne; und eindeutig als Information aussprechen könne man nur, was man in einem Kalkül niederschreiben kann“, dann könnte man auch sagen, daß die Information den operationellen Wert der Wirklichkeit bestimmt. Dadurch aber wird die Wirklichkeit, aus der sich der zeichensetzende Mensch herausgestellt hat, in einer besonderen Weise verfügbar. Das lebendige Können, das sich in seinem Vollzug erst dadurch begründet, daß es die Seiten der Wirklichkeit erschließt, durch die es ermöglicht wird, steht immer in der Gefahr des Scheiterns. Erst die Möglichkeit scheitern zu können macht das Können als solches sichtbar: als unbegründeter sich selbst begründender Vollzug. Die Wirklichkeit hingegen, die durch Informationen praktikabel wird, wird nicht als ermöglichender Grund des Könnens erschlossen. In ihr kann man nicht mehr scheitern, sie wird eindeutig beherrschbar. Das menschliche Verhalten gewinnt über die Informationen das höchste Maß an Sicherheit, wenngleich diese Sicherheit durch den Verlust der unmittelbaren Einsicht in den Sinn des Verhaltens erkaufte wird. In der durch Informationen erreichbaren Verhaltensstabilität hätte sich der Mensch von allen Mängeln entlastet, das kranke Tier wäre kuriert. Über diese Feststellung ließen sich recht „unartige“ Betrachtungen anstellen. Man könnte fragen, ob die Zukunft auch in dem Sinne begonnen habe, daß das Menschheitsziel erreicht ist, ob das Menschsein selber keine noch ausstehenden Möglichkeiten mehr habe. Oder ob der Mensch, der in seinem Wesen durch die Hypothek der Verhaltensunsicherheit bestimmt wurde, aufhört im vollen Sinne Mensch zu sein, wenn er sich vollkommen entlastet hat. Man könnte auch fragen, ob in der modernen Industriegesellschaft das Menschsein ganz neu und rein wissenschaftlich definiert werden muß: vielleicht nur als Spielart von Verhaltenssteuerungen, die durch semantische Maschinen nicht nur ersetzt, sondern vervollkommen werden könnte. Kann sich der Mensch durch solche Maschinen so sehr entlasten, daß er in einem massiven Sinn überflüssig wird? Wird dann das Bewußtsein überflüssig zu sein zum Wesensmerkmal des entlasteten Menschen? Bei Gehlen hat es den Anschein, als ob das Entlastungsprinzip in der modernen Gesellschaft umzukippen beginnt. Was hier entlastet wird ist das Bewußtsein, überflüssig zu sein durch die modernen Formen der Primitivierung.

Diese Entwicklung erscheint freilich nur dann als unabwendbares Schicksal des Menschen, wenn man das Menschsein lediglich unter dem Aspekt der Entlastung ansieht. Es scheint aber, als habe Gehlen eine Äußerungsform des Menschseins, die Sprache, allzu voreilig unter den Oberbegriff der Entlastung subsumiert. Gewiß, auch die Sprache entlastet, wie umgekehrt die charakterisierte Entwicklung nicht spurlos am Sprechen vorbeigegangen ist. Die Sprache entbindet indes nicht von der ständig zu erneuernden Anstrengung, sie selbst lebendig aneignen zu müssen. Sie kann nie völlig zum Medium der Information werden und bleibt das Organ, mit dem der Mensch sich ständig auseinandersetzen muß. Es ist daher kein Zufall, daß sich die Philosophie immer mehr der Sprache als dem eigentlichen „Vehikel“, mit dem der Mensch sich mit der Wirklichkeit auseinandersetzt und in ihr Fuß faßt, zuzuwenden beginnt. So war es auch die Sprachphilosophie, die nunmehr auf die pädagogische Bedeutung der Sprache aufmerksam gemacht hat. So schreibt O. F. Bollnow, der diese pädagogische Neuordnung angebahnt hat: „Wenn hier das ‘Wort’ in seiner grundlegenden anthropologischen Leistung, das heißt in seiner Bedeutung für das Wesensverständnis des Menschen untersucht wird, so scheint mir die daraus entspringende Erkenntnis, daß der Mensch allein durch die Sprache sein Wesen verwirklichen kann, ganz unmittelbar von entscheidender pädagogischer Bedeutung zu sein. Die Sprache ist dann nicht mehr die Angelegenheit eines einzelnen Fachs, des Deutsch- oder des fremdsprachlichen Unterrichts, sondern betrifft unmittelbar den Unterricht und die Erziehung im ganzen ... Es geht aber darüber hinaus in einem tieferen Sinn um die Erziehung zu einem verantwortlichen Gebrauch des gesprochenen und geschriebenen Worts, der mit dem ungehemmten Ausdrucksverlangen bald in Widerspruch gerät und der über den Erkenntnisbereich hinaus auch für die eigentliche sittliche Erziehung des Menschen von größter Bedeutung ist. Es gilt überhaupt zu erkennen, daß es nicht nur eine Erziehung zur Sprache gibt, sondern in einem ursprünglicheren Sinn auch eine Erziehung durch die Sprache



und daß die Sprache hier eine Funktion erhält, die von der Weltauffassung bis zur Selbstwerdung des Menschen die gesamte Erziehung durchdringt. Die Sprachphilosophie wird darum, sobald sie in hinreichender Tiefe anthropologisch verstanden wird, von entscheidender Bedeutung für die gesamte Pädagogik.<sup>21</sup> Wir sind davon überzeugt, daß die Erziehung in der und durch die Sprache nicht zur Verewigung der wesenlosen Innerlichkeit führt, sondern daß in ihr auch die moderne Wirklichkeit vom konkreten Menschen erreicht werden kann. Die ganze Arbeit will zu beweisen versuchen, daß die Schulen nur dann den Makel der Rückständigkeit abzustreifen vermögen, wenn sie sich der Einsicht öffnen, daß die Sprache heute fast das einzige Mittel ist, mit dem man auch in der modernen Wirklichkeit Fuß fassen kann. Beweisen kann man das freilich nur, weil es in der Praxis schon verwirklicht ist. Mir scheint, die großartige Leistung Wagenscheins darin zu bestehen, daß er gezeigt hat, wie gerade die Exponenten der modernen Wissenschaftlichkeit, die Mathematik und Physik, durch die natürliche Sprache konkret angeeignet und als Weltsicht erschlossen werden können.

Man hat, um das, was hier angedeutet werden sollte, aus unserem gegenwärtigen Zusammenhang anzusprechen, die Information immer nur als Abstraktion von der ungenauen natürlichen Sprache verstanden. Es gilt aber zu sehen, daß auch die Information die Verwirklichung einer sprachlichen Möglichkeit ist. Wenn man die Sprache nur als unvollkommene Information versteht, verschüttet man den eigentlichen Ursprung der Information selber. Die Information enthüllt nur eine Möglichkeit der Sprache. Dies hat v. Weizsäcker auf die glückliche Formel gebracht: „Daß es Sprache als Information gibt, darf niemand vergessen, der über Sprache redet. Daß Sprache als Information uns nur möglich ist auf dem Hintergrund einer Sprache, die nicht in eindeutige Information verwandelt ist, darf niemand vergessen, der über Information redet. Was Sprache ist, ist damit nicht ausgesprochen, sondern von einer bestimmten Seite her als Frage aufgeworfen.“<sup>22</sup>

Wir haben uns, so scheint es, sehr in zumal programmatischen Exkursen ergangen. Diese Exkurse sollten aber nicht nur das Programm der Arbeit entwickeln, sondern zugleich eine von Seiten der Soziologie gehegte Illusion entlarven. Insbesondere hat Schelsky die These vertreten, daß die Verhaltensstabilität die unerläßliche Voraussetzung jeder Bildung sei. „Das Verhältnis von Berufs-, Sozial- und Freizeiterziehung einerseits und einer Persönlichkeitsbildung andererseits setzt eine Rangordnung und Reihenfolge voraus, die nicht umkehrbar ist. Über diese Tatsache mag sich die Kindererziehung in der Schule noch eine Weile täuschen, weil sie vom Kind her als einem sozial verhältnismäßig isolierten Wesen unmittelbar auf ein allgemeines Menschen- und Persönlichkeitsbild hin zu denken und zu erziehen vermag; einer Erziehung aber, die es mit Menschen zu tun hat, die in Beruf, Freizeit und politischen Beziehungen als junge Erwachsene hinaustreten, begegnet die Unlösbarkeit der so gestellten Aufgabe mit voller Wucht. Diese Jugenderziehung wird pädagogisch in anderer Richtung denken lernen müssen, nämlich vom Erwachsenen her, wie er ist in Beruf, Freizeit und Politik, und dann, wenn sie ihm einige Verhaltenssicherheit in diesen Bereichen vermittelt hat, zusehen, welche Wege sie der Weiterentwicklung seiner Person und seiner Humanität noch zu weisen vermag. Lassen Sie mich diese Ansicht in einer pointierten Formulierung zusammenfassen: Ich glaube nicht, daß man unser Problem in die viel gehörte These „Berufserziehung im Rahmen einer Allgemeinbildung“ fassen kann, sondern ich möchte eine umgekehrte Formel dafür wählen: „Berufs-, Freizeit- und Sozialerziehung als Voraussetzungen einer Persönlichkeits- und höheren Menschenbildung“.<sup>23</sup> Schelsky übersieht allerdings die fundamentale anthropologische Tatsache, daß die „persönliche Bildung“ kein zusätzliches Stockwerk ist, das auf der tieferen Schicht der Verhaltensstabilität aufbaut, sondern daß sie in allen ihren Ausprä-

<sup>21</sup> O. F. Bollnow, Die Macht des Worts. Sprachphilosophische Überlegungen aus pädagogischer Perspektive. Essen 1964, S. 10 f.

<sup>22</sup> C. F. v. Weizsäcker, a. a. O., S. 52 f.

<sup>23</sup> H. Schelsky, a. a. O., S. 81 f.

gungen ein Sich-einrichten in der Welt ist, wodurch allererst eine gewisse Stabilität des Verhaltens ermöglicht wird. Sofern die Verhaltensstabilität in die Formen der „persönlichen Bildung“ eingebunden war, blieb sie freilich zutiefst ungesichert. Wo man die Bildung auf eine schon gewonnene Verhaltenssicherheit aufbauen will, verliert sie ihr Eigentlichstes: den Wagnischarakter, der jedem menschlichen Bildentwurf anhaftet.

## 5. Die Begabung und das „Morgendliche“

Wir waren davon ausgegangen, um jetzt endgültig in unseren schulpädagogischen Zusammenhang im engeren Sinn zurückzukehren, daß im gleichen Maße, in dem die Schulfächer nicht mehr von Lebensformen getragen sind, die Schulen den Schüler nur noch auf seine Leistungsfähigkeit hin ansprechen kann, die als Naturkonstante immer schon vorausgesetzt wird und pädagogisch nicht mehr beeinflußt werden kann. Was dem Kind fehlt, wenn es zur Schule kommt, ist lediglich die Informiertheit. Die Schulfächer werden zu Informationsgruppen. Je mehr also das Kind aus der Gesellschaft ausgeschlossen wird, zu einem, wie Schelsky sagt, „sozial verhältnismäßig isolierten Wesen“ wird, umso mehr kann die Schule nur noch informieren. Die Information wird zur einzigen Möglichkeit, Kind und Gesellschaft zu vermitteln. Die Schule aber wird zum universellen Informationsspeicher der Gesellschaft. Noch nie war die Chance zur Verwirklichung des Comenianischen Traumes, alle alles zu lehren, so groß wie heute. Dabei kommt der Umstand, daß die Schüler „leere Kapseln“ sind, nur noch zu Hilfe. Der Lehrer kann jetzt viel direkter und zielgerichteter vorgehen, weil er – im Idealfall – nicht allzu viele falsche Vorstellungen auszuräumen braucht. Denn was das Kind außerhalb der Schule vom „Leben“ erfährt, erfährt es in der Form der Information. Der informierende Lehrer gewinnt also die Möglichkeit so zu lehren, wie, ohne Störung durch persönliche Erlebnisse und Erfahrungen, gelehrt werden muß, das heißt der Lehr- und Lernvorgang kann im voraus geplant werden. Der programmierte Unterricht wird zur einzig sinnvollen Lehrart. Der Lehrer braucht darin nur die Information zu geben, die unumgänglich notwendig ist zur Erreichung des Lernerfolges. Diese Lehrart zwingt den Lehrer zu großer Klarheit und Präzision. Schon allein dadurch empfiehlt sie sich. Es wäre wirklich ein großer Segen, wenn alle Trivialitäten und Anzüglichkeiten, die vielerorts den Unterricht in den Volksschulen belasten, aus der Schule verbannt würden.

Nun ist aber jede Information, die der Lehrer gibt, durch ihren Funktionswert innerhalb eines Programms bestimmt. Darin besteht ihre präzise Eindeutigkeit. Sie besagt nichts über ihren Operationswert hinaus, enthält also nichts Überflüssiges. Nun wird das Überflüssige von der Informationstheorie und dem darauf aufbauenden programmierten Unterricht nur negativ als das Nichtinformative gesehen. Das liegt im Wesen der Information begründet, die darin ihre Prägnanz gewinnt, daß sie die Vieldeutigkeit, das heißt, den besonders in den Metaphern noch augenfälligen Sinnhorizont, der sich in den verschiedensten Bedeutungen artikuliert, abstreift. Was also mit der Redundanz am lebendig gesprochenen Wort getilgt wird, ist dasjenige, was seine wahre Potenz ausmacht, ist die „Fähigkeit“ des Worts, sich in der Wirklichkeit zu erfüllen.<sup>24</sup> Wo die Sprache zur Information wird, wird all das vom Wort abgestrichen, was einen Bezug zur Zukunft hat, was als sich noch zu erfüllender Sinn Durchbrüche und Verständnismöglichkeiten allererst eröffnet. Diese sprachphilosophischen Zusammenhänge müssen im einzelnen noch geklärt werden. Vorläufig soll nur auf eine schulpädagogische Konsequenz aufmerksam gemacht werden: Dort, wo der Unterricht allein als Information verstanden und gehandhabt wird, gewinnt er zwar an Präzision und Klarheit, verliert aber jede Form der „Dämmerung nach vorn“. Die an den Schüler herangetragenen Informationen enthalten keine

---

<sup>24</sup> Vgl dazu: H. Lipps, Die Verbindlichkeit der Sprache. Arbeiten zur Sprachphilosophie und Logik. Frankfurt a. M. 1958, S. 107 f.

erschließenden Kräfte mehr, die in der Form von Begabungen das zukünftige Leben der Schüler in eine Richtung lenken, in der er seine Erfüllung findet. Kinder und Jugendliche haben dann nichts „Morgendliches“ mehr an sich und hören auf, in einem strengen Sinn „Verheißung“ zu sein.

Nur solange man in den Kindern noch „Verheißung“ sehen kann, nur solange die Gegenwart des Kindes nichts anderes als eine sich in Zukunft erfüllende Möglichkeit ist, kann man im strengen Sinn von Begabung reden. Die Begabung ist nichts, was man als „vorhanden“ diagnostizieren könnte. Sie schlummert nicht in einem wie eine versteckte Grippe, die nur dem Auge des Fachmanns unverborgen ist. Sie ist keine Möglichkeit, die, wenn nur die Umstände günstig sind, sich aktualisiert, sondern eine solche, die sich selber ständig dadurch ermöglicht und zu einem Können wird, daß sie sich Wirklichkeit erschließt. Begabungen sind sich erfüllende Verheißungen und können daher nur im pädagogischen Bezug erkannt werden. Über die Begabung entscheidet letztlich das Leben des Begabten selbst. Es ist daher nicht die Dummheit der Pädagogen, die zu den berühmten Fehurteilen geführt haben. Begabungen können überhaupt nicht in Urteilen im strengen Sinn festgestellt und veröffentlicht werden, weil sie keine Eigenschaften sind, die man jemandem zu- oder absprechen könnte. Zuerkennbare Eigenschaften sind solche, die sich auf den Menschen als Träger beziehen. (Diagnostiziert kann nur eine Krankheit werden, nicht das Kranksein.) Die Begabung entzieht sich also einer endgültigen Feststellung: die Urteile über fehlende Begabung offenbaren daher meistens schon das Scheitern des Erziehers.

Die ganze Begabungsproblematik wurde bisher auf dem Hintergrund eines Verständnisses der Zeit diskutiert, in der die Zukunft als Erfüllung einer gegenwärtigen Verheißung erscheint. Diese zeitliche Verfassung ist klar und tief von Bollnow beschrieben als das Gefühl des Morgendlichen, der Grundstimmung der Kindheit und Jugend: „Von hier aus muß man den eigentümlichen, der Zukunft entgegen gewandten Charakter der jugendlichen Grundstimmung begreifen. Es ist ein freudiges Hineinleben in die Zukunft, ein Sich-freuen auf das spätere Leben, das als etwas Schönes und Glückverheißendes auf den heranwachsenden Menschen wartet. Es ist, als hätte das Leben dem Kind ein großes Versprechen gegeben. Darum ist grade das kleine Kind im frühesten Stadium seiner Entwicklung so weit geöffnet für die sich ihm neu erschließende Welt und läßt sie bereitwillig und beglückt in sich einströmen.“<sup>25</sup> Bollnow fährt fort: „Wo diese Voraussetzungen fehlen, wo Verdrossenheit und Müdigkeit den jungen Menschen ergreifen, wo die Zukunft wie eine drückende Öde vor dem jungen Menschen liegt, da kann er sich nicht entfalten, da muß er verkümmern, und da findet darum auch die Erziehung keinen Ansatzpunkt, wo sie sich seiner bemächtigen könnte.“<sup>26</sup> Das hier gemeinte Hineinwachsen oder Hineindrängen in die Zukunft ist nicht als ein Rechnen mit möglichen Fällen, die eintreten können, zu verstehen. Das vorsorgende Rechnen mit Eventualitäten dringt freilich auch in die Zukunft, jedoch so, daß es sich vor dem Zukünftigen abschirmt. Die Zukunft wird darin als etwas Bedrohliches gesehen. Was darin bedroht und gefährdet werden kann, sind die fertig entworfenen Pläne, die lediglich verwirklicht werden müssen, die aber durch die Verwirklichung selbst nicht mehr in der Weise modifiziert werden können, daß durch die Verwirklichung und in ihr allererst dasjenige sichtbar wird, was als Möglichkeit in ihnen angelegt war. Die Verwirklichung öffnet einem nicht erst die Augen dafür, was man eigentlich wollte. Freilich kann die Zukunft auch Ereignisse bringen, die der Durchführung von Plänen förderlich sind. Aber diese günstigen Gelegenheiten, die man beim Schopf packen kann, können als solche nur auf dem Hintergrund einer als bedrohlich angesehenen Zukunft erscheinen. Nur weil man gar nicht erst mit ihnen rechnete, weil sie gleichsam in der Welt des Planens keinen legitimen Ort haben, können sich günstige Gelegenheiten überraschend einstellen. Also erst der an sich düstere Hintergrund läßt sie als günstige Gelegenheiten erschei-

<sup>25</sup> O. F. Bollnow, Die pädagogische Atmosphäre, a. a. O., S. 31.

<sup>26</sup> O. F. Bollnow, a. a. O., S. 33.

nen. Für jemanden, der mit seinem Geld nicht haushalten muß oder nicht haushalten kann, gibt es keine Okkasione. Das freudige Hineindrängen in die Zukunft ist also kein Rechnen mit günstigen Gelegenheiten, denn damit kann man niemals rechnen. Das „es wird schon gut gehen“ ist das Charakteristikum des Leichtsinns, der sich über die Wirklichkeit erhebt.

## 6. Die Lehre

Was ist es nun aber, was die Zukunft als bedrohlich erscheinen läßt und das vorsorgende Planen allererst hervortreibt? Die Zukunft wird nur dann zu der Dimension der Gefährdung, wenn der Mensch sein Leben auf ein sicheres Fundament bauen möchte, das als nicht modifizierbar, als etwas Beständiges aus dem Strom der Zeit herausgerissen werden muß. Die Zukunft ist nur solange als Ekstase des Daseins da, als dieses Fundament noch nicht gefunden ist und bezeichnet daher nichts anderes als die immer noch währende Ungesicherheit der Lebensführung. Die Zukunft ist hier nur die noch ausstehende Sicherheit des Verhaltens: mit der gewonnenen Sicherheit hätte das Dasein auch keine Zukunft. Das bedeutet aber: nur im Bestreben, das Dasein auf sichere Fundamente zu stellen, die als archimedische Punkte „vor“ dem Lebensvollzug liegen, wird die Zukunft als der düstere Horizont entdeckt: also genau dort, wo die Vernunft das Dasein zu übersteigen versucht, wo sie sich vom Leben selbst trennt und einen archimedischen Punkt außerhalb des Lebens sucht. Darin liegt begründet, daß die transzendierende Vernunft notwendigerweise die Gestalt der Ratio annimmt, wie auch nur die transzendierende Vernunft das Leben in seiner Ungesicherheit entdeckt. Das Eigentliche und Wesentliche aller Formen des Transzendierens liegt darin, daß Mensch und Wirklichkeit voneinander getrennt werden. Die Wirklichkeit selbst, in die der Mensch dann eigens hineinkonstruiert werden muß, ist bedrohlich und gefährlich. Sie ist es, gegen die man sich absichern muß. In der Gegenposition zur Wirklichkeit, die darin zur „äußeren Wirklichkeit“ wird, vermag die Vernunft die Wirklichkeit nicht mehr als die das Leben tragende und ermöglichende Kraft zu sehen, *in* der der Mensch Fuß fassen könnte, so daß in der Auseinandersetzung mit ihr dem Menschen die Kraft und das Können zuwachsen, sie zu bestehen. Die außermenschliche Wirklichkeit wird zum total Unverständlichen. Sie wird unverständlich gerade auch in dem Sinne, daß sie nicht mehr zur Ermöglichung des Daseins beiträgt. Es ist von hier aus gesehen kein Zufall, daß selbst in der Philosophie Gehlens der menschliche Leib als die Manifestation der Gefährdung des Daseins erscheint.

Die transzendierende Vernunft, die allererst die Ungesicherheit des Lebens aufdeckte, konnte das Leben nur in der Form auf sichere Fundamente stellen, daß sie *Lehren* ausbildete. Die positive Kraft der transzendierenden Vernunft wird überhaupt nur sichtbar in der Form von Lehren, d. h. Bahnen oder Geleisen, die zu gesicherten Erkenntnissen oder zum sicheren Verhalten führen. Es gehört zum Kennzeichen der Lehren, daß sie nicht aus dem Umgang entstehen. Die Lehren erwachsen nicht aus der Erfahrung, sondern sie lenken and leiten sie im vorhinein. Die Erfahrung ist nicht die Grundlage der Lehren, sondern genau umgekehrt sind die Lehren die Bedingungen der Möglichkeit von ganz bestimmt gearteten Erfahrungen. Die Lehren erfüllen daher die Funktion der Induktion im ursprünglichen Sinne.<sup>27</sup> Die Induktion ist daher ein legitimes Kind der transzendierenden Vernunft. Sie setzt, wie niemand klarer als Bacon gesehen hat, die entlarvende Kraft dieser Vernunft voraus. (Die Lehre von den *idola* ist ein konstitutiver Bestandteil der Baconschen Lehre von der Induktion und nicht nur psychologisches Beiwerk.) Diesen mehr negativen Aspekt zusammengefaßt kann man sagen: der mit Organmängeln behaftete, an Instinkten arme Mensch, muß Lehren ausbilden. Die Lehren ersetzen die Instinkte. Am Anfang der menschlichen Entwicklung steht daher nicht die originäre Auseinandersetzung mit der Natur, sondern ein Verhalten, das ganz und gar dogmatisch bestimmt

---

<sup>27</sup> Bacon hat die Induktion noch als Einführung in die Natur, also ganz wörtlich verstanden.

ist.<sup>28</sup> Es fragt sich nun, auf welche Weise gerade die Lehren, die nicht auf der Erfahrung beruhen, trotz ihrer Apriorizität das Dasein zu sichern vermögen. Wir haben bereits angedeutet, daß nur die sich aus dem Leben lösende Vernunft überhaupt imstande ist, Lehren auszubilden. Es fragt sich also, woraufhin die Vernunft das Leben übersteigt. Was bleibt der Vernunft, wenn sie sich aus dem Leben und damit auch aus der Wirklichkeit löst? Banal geantwortet: Es bleibt nur sie selbst übrig, insofern sie sich aus dem Erfahrungs- und Erlebniszusammenhang herausgesetzt hat.

Insofern sich die Vernunft aus jeder unmittelbaren Berührung mit der Wirklichkeit herausgesetzt hat, kann sie sich selbst nicht mehr als Können erschließen, das sich an der Wirklichkeit nicht nur bewährt, sondern in der Weise ermöglicht, daß sich in der Auseinandersetzung erst herausstellt, was sie vermag. An ihr selbst kann die Vernunft also keine Möglichkeiten feststellen, sondern nur Bedingungen, die die Wirklichkeit erfüllen muß, wenn ein friedliches Zusammenbestehen von Mensch und Welt überhaupt möglich sein soll. Die Vernunft kann sich selbst nur in der Weise auf die Natur zu denken, daß sie sich als Anspruch denkt. Das wirkliche Leben ist daher nur so weit gesichert, als die Natur die Bedingungen erfüllt, auf die hin sie von der Vernunft in Anspruch genommen wird. Das wirkliche Leben erscheint daher als die Erfüllung eines Vertrags.

Indem die transzendierende Vernunft die Natur auf Bedingungen hin in Anspruch nimmt, unter denen allein ein echtes Wissen oder eine echte Moral möglich ist, konstituiert sie sich in dem Sinne als Lehre, daß sie gleichsam ein Maß errichtet, an dem alle unmittelbaren Lebenserscheinungen gemessen werden. Die Lehrbegriffe sind allesamt Maße, die die Erfahrung in der Weise ausrichten, daß sie bestimmen, worauf es am unmittelbar Sich-Zeigenden ankommt. Nicht wie die Natur sich in den Sinnen unmittelbar zeigt ist entscheidend, sondern dasjenige am Sich-Zeigenden, das als bedingt erkannt wird. Die Natur hat hier nur eigens zuerkannte Eigenschaften, also solche, mit denen sie sich auf dem Prüfstand der Vernunft bewährt. Die Anschauung (Sinnlichkeit) ist blind; sie wird nur sehend, insofern sie auf die vernünftigen Bedingungen hin beansprucht wird, so wie auch am Rechtsfall nur dasjenige sichtbar wird, was Tatbestandsmerkmale erfüllt. Darin liegt aber bereits begründet, daß die Erfahrung, die ja nur dadurch etwas Sicheres zum Vorschein bringen kann, daß das Erfahrene irgendwozu in Anspruch genommen wird, nicht selbst mehr imstande ist, etwas Positives zur Bestimmung des sich in ihr Zeigenden beizutragen. Die Erfahrung kann den Lehrbegriff nicht mehr modifizieren. Dies geht sogar so weit, daß etwa verschiedene Fachärzte in demselben Krankheitsbild jeweils die Krankheit ihres Ressorts entdecken. „Bei der Untersuchung läßt der Arzt unbewußt vor seinem inneren Auge alle die krankhaften Veränderungen ablaufen, die den genannten Methoden an jedem Organ oder jeder Körperregion zugänglich sind. Er befindet sich also in einer Erwartungssituation, die für bestimmte Erfahrungen sensibilisiert ist. Die Gefahr dieser Situation wird an dem Beispiel deutlich, daß verschiedene Spezialisten bei einem Kranken zu ganz verschiedenen Diagnosen kommen können. In ihrem Blickfeld erscheinen nur die krankhaften Symptome, auf die sie mit ihrem spezialisierten Denken und ihren Apparaten eingestellt sind. Deswegen ist es gut, wenn jeder Spezialuntersuchung eine allgemeine Untersuchung, am besten durch einen praktischen Arzt, vorausgeht.“<sup>29</sup> Darin zeigt sich, daß man sich eigentlich bei den Lehrbegriffen, auf die hin man die Wirklichkeit in Anspruch nimmt, im konkreten Lebensvollzug nur betreffen kann. Man wird sich ihrer bewußt als Möglichkeiten, die Wirklichkeit anzugehen, aber durch dieses Bewußtwerden kann man sich ihrer nicht mehr bemächtigen. Die Lehrbegriffe sind Möglichkeiten, die Welt anzugehen, bei denen man sich selbst grundsätzlich nur überraschen kann, deren man sich nur in der

<sup>28</sup> Vgl. dazu: F. Kümmel, Kulturanthropologie, in: A. Flitner, Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen. Heidelberg 1963, S. 162 f. (Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts Bd. 23).

<sup>29</sup> „Diagnose“, in: Fischer Lexikon, Medizin, hrsg. v. F. Hartmann u. a., Fischer-Bücherei 1959, S. 106.

Form der Betroffenheit bewußt wird. Darin liegt zweierlei begründet: einmal bewußt werden kann man sich dieser Begriffe nur als Möglichkeiten, die man ungezwungen ergriffen hat. Im Bewußtwerden schreibt man sich diese Möglichkeiten eigens zu. Zum andern aber: die bewußt gewordenen Möglichkeiten sind schon vertane, verwirklichte Möglichkeiten, die durch die Verwirklichung und in ihr sich nicht weiter entfalten können. Diese vertanen, nicht mehr modifizierbaren Möglichkeiten machen recht eigentlich die Vergangenheit (Perfektum) des Menschseins aus. Mit dieser Vergangenheit ist diejenige gemeint, die uns belastet, von der wir uns nicht mehr befreien können. Es ist das Festgewordene in unserem Dasein, das nicht mehr zu neuem Leben erweckt werden kann, dasjenige an uns, das uns wie eine zweite Natur bestimmt. Das Entscheidende ist hier immer schon, wie im Kriminalroman, vor dem Beginn des Lebens passiert, es ist eine Tat, die in einer von dem konkreten Menschen selbst nicht mehr zu belebenden Vergangenheit geschehen ist.

Wir können von hier einen klärenden Blick auf den Beginn dieser Erörterungen zurückwerfen. Die transzendierende Vernunft wird sich ihrer selbst nur deshalb als Bedingungen bewußt, weil sie sich ihrer als immer schon eröffneter Möglichkeiten bewußt wird. Sie reflektiert nur dasjenige als Bedingung ihres Vollzuges, was sie selbst nicht mehr als lebendiges, sich ständig erneuerndes Können vollziehen kann. Die Fortführung der Transzendentalphilosophie von Kant in den Idealismus hinein ist von der bangen Frage getrieben, wie es der Vernunft überhaupt möglich war, die Natur den Bedingungen eines Vertrages zu unterwerfen. Der ganze Idealismus versuchte, die Bedingungen, die Kant freilegte, als in einer Urtat, die jedem konkreten Vollzug der Vernunft schon im Rücken liegt, erschlossene Möglichkeiten noch einmal zu denken. Die Transzendentalphilosophie wurde so zur reaktionären Philosophie im strengen Sinne nicht nur äußerlich deshalb, weil sie das Eigentliche des Lebens in eine nicht mehr zu erreichende Vergangenheit versetzt, sondern weil sie in der Hinwendung zu dieser unvordenklichen Vergangenheit die Zeit selbst aufgehoben hat. Die Vernunft oder das menschliche Dasein zeitigt sich nicht mehr in dem Sinne, daß sie ihre Möglichkeiten in der Zeit erschließt als reifende Möglichkeiten. Die Zeit wurde daher zur leeren Form, innerhalb deren das Leben abläuft. Der alte didaktische Gedanke, wie er von Pestalozzi formuliert wurde, daß auch die Wahrheit reifen kann, hat in diesem System keinen Platz. Dieser Gedanke besagt, daß der konkrete Mensch an der Wahrheit wächst, daß er sich in ihr ausformt, indem er sie formuliert.

Ehe wir die hier einmal aufgebrochene Problematik der Morgendlichkeit aufnehmen, müssen wir noch andere Aspekte der Lehre hervorheben. Die Zeit wird hier nicht mehr als das Zeitigen von Möglichkeiten des Daseins verstanden. Die Möglichkeiten bedürfen – banal gesprochen – der Zukunft nicht mehr, nehmen sich nicht mehr in sich hinein, indem sie sich in die Zukunft erstrecken. Es gibt im strengen Sinn keine fruchtbaren Möglichkeiten mehr. Die Mächte, aus denen das Dasein lebt, werden in der Transzendentalphilosophie in die unvordenkliche mythische Vergangenheit versetzt. Es war Schelling, der für den ganzen Idealismus die Entdeckung machte, daß der Mensch nur aus dem Mythos produktiv werden kann.

Man kann also, wenn unsere Erörterungen nicht ganz in die Irre führten, festhalten, daß jede Lehre aus mythischen Quellen gespeist wird. Die Lehren, auch die in die der angehende Handwerker geschickt wird, gelten als sakrosankt. Wer sie nicht einhält, kann schon gar nicht mehr durch Strafen zur Rechenschaft gezogen werden, weil es im Grunde genommen nicht menschliche Gebote und Gesetze sind, die übertreten werden. Das Übertreten der Lehren gilt als Frevel. Der Frevler wird aber nicht eigentlich bestraft, sondern der Nemesis überlassen. Der vermessene Frevler entzieht sich der menschlichen Gerichtsbarkeit, er wird geschlagen. Das Nichtbefolgen einer Lehre kann daher nur mit einem „Das-kann-ja-nicht-gut-gehen“ quittiert werden. In der mythischen Verwurzeltheit liegt dann auch die Macht, die die Lehren über den Menschen haben. Zugleich wird offenkundig, daß Menschen nur in dem Sinne Lehrer sein können, daß sie eine Lehre stiften. Der Lehrer kann nur Medium und Sprachrohr einer Lehre sein. Die Stifter von Lehren haben sich immer als Sprachrohr verstanden, und sei es

auch ein solches des Seins oder der absoluten Vernunft.

Aus dem ganzen geht auch hervor, daß die Lehre keiner Begabung im strengen Sinne bedarf. Der Lehrmeister des alten Handwerks etwa konnte seine „Kunst“ jedem normalen Jungen beibringen, er konnte schlechterdings mit jedem fertigwerden, der nicht in einer bössartigen Weise aufsässig und damit auch schon für jede Lehre untauglich war. Die Berufswahl war, solange die Arbeitswelt durch das Handwerk bestimmt war, auch aus diesem Grund kein Problem.

In der mythischen Verwurzelung der Lehre ist auch ihr eigentümliches Verhältnis zur Zukunft begründet. Was der Vernunft, die sich in Lehren etabliert und institutionalisiert hat, bestenfalls noch ausstehen kann, was noch nicht von ihr geleistet ist, ist genau dasjenige, was sie als schon vollzogene Möglichkeit in ihrem Rücken hat: die Möglichkeit, mit der Natur so etwas wie einen Vertrag schließen zu können. Wie die Natur, um in dem Bilde zu bleiben, sich hat bereit finden können, auf Bedingungen einzugehen, bleibt im Dunkel, das auch nicht durch Mythen erhellt werden kann. Die Natur bleibt, oder noch genauer: sie wird unheimlich trotz und wegen der Beherrschbarkeit, die ja immer schon auf der Tatsache, daß die Natur auf Bedingungen eingeht, aufbaut. Alles Agieren der Vernunft bleibt so zutiefst von der wörtlich zu verstehenden panischen Angst umstellt, daß die von ihr nicht bewältigten dunklen Mächte ihr Haupt wieder erheben können. Dieses Bewußtsein von den nicht bewältigten Dämonen ist nirgends so lebendig wie in den Mythen selber, die auch den weltschaffenden Gott vielfach als den bindenden und Verträge abschließenden Gott gestalten. „Varuna wird dargestellt, wie er eine Schnur in der Hand hält.“ Im Rahmen der kultischen Zeremonien erhält alles, was den Charakter des Bindenden trägt – von den Knoten angefangen – die Bezeichnung des Varuna Zugehörigen. Diesen dem Meister des Bindens zugeschriebenen magischen Nimbus sieht Dumézil durch die Gebieter-eigenschaft des Varuna gerechtfertigt. „Varunas Bande sind ebenso wie das Gebietertum an sich von magischer Beschaffenheit; sie stellen Symbole für die im Besitz des Meisters befindlichen mystischen Kräfte dar; und diese Kräfte tragen die Namen ‘die Gerechtigkeit, die Regierung, die königliche Sicherheit, die Sicherheit im öffentlichen Leben’ – all das sind ‘Potenzen’. Danda und Pācāh, ‘Zepter und Bande’, teilen miteinander das Vorrecht, dies alles zu bedeuten, nicht nur in Indien, sondern auch in anderen Gebieten“ (Dumézil, Ouranos-Varuna, S. 53).<sup>30</sup>

Wir mußten diesen scheinbaren Umweg machen, weil man von dieser Betrachtung der Lehre aus die volle Problematik der gegenwärtigen Didaktik zu Gesichte bekommt. Ganz gewiß sind die modernen Wissenschaften, die in der gegenwärtigen Didaktik nicht bewältigt sind, keine Lehren in dem eben umschriebenen Sinne. Sie haben sich längst aus der Umklammerung der Transzendentalphilosophie befreit, und von einer magisch-mythischen Wurzel kann bei ihnen erst recht nicht die Rede sein. Mit den Lehren haben sie jedoch gemein, daß sie sich eine eigene Form der Erfahrung schaffen, und daß sie, was die Loslösung aus der konkreten menschlichen Erfahrung nur von einer anderen Seite anspricht, sich selber durch Methoden definieren. Es wird jedoch zu zeigen sein, daß die wissenschaftliche Methode gerade nicht mehr in der absoluten Vernunft begründet ist und daher nicht in die Gefahr kommt, ihren Ursprung im Mythos zu sehen. Es müßte also gezeigt werden, daß die wissenschaftliche Methode eine vom Menschen selbst erschlossene Möglichkeit des Zugangs zur Wirklichkeit ist. Selbst die Physiker beginnen heute von der Einführung des Subjektes zu sprechen, womit mehr angedeutet als bündig durchformuliert ist, daß die Naturwissenschaft ein bestimmter Aspekt ist, der weder im Denken an sich, noch im Seienden begründet ist. „Von Objekten dürfen wir nur reden, sofern sie mögliche Objekte eines Subjekts sind. Auch dieser Satz ist fast eine Selbstverständlichkeit, denn wir definieren ja Erkenntnis als Erkenntnis eines Objekts durch ein Subjekt. Daß aber die Form unserer Sätze über Objekte rein logisch nicht mehr zuläßt, in ihnen

---

<sup>30</sup> M. Eliade, *Ewige Bilder und Sinnbilder. Vom unvergänglichen menschlichen Seelenraum*. Olten und Freiburg i. Br. 1958, S. 126 f.

stillschweigend davon abzusehen, daß sie jeweils von einem Subjekt ausgesprochen werden, das war nicht vorauszusehen. Die metaphysische Hoffnung der klassischen Physiker, durch ihre Wissenschaft den Halt am an sich Seienden zu gewinnen, fällt dahin. Die heutige Physik zwingt den Physiker zur Besinnung auf sich selbst als Subjekt.<sup>31</sup> Es handelt sich dabei freilich um einen Aspekt, der nicht mehr in der Lebensform des beschaulichen Gelehrten beheimatet ist. Aber eben dieser Aspekt der Wirklichkeit, aus dem die Wissenschaft entsteht, wird von den Schulen nicht freigelegt, was umso schwerer wiegt, als auch der Umgang nicht mehr an die Konzeption der Wissenschaft heranträgt. (Es erscheint mir fraglich, ob die moderne Naturwissenschaft in das Weltbild Goethes oder A. v. Humboldts oder gar in dasjenige des Griechentums integriert werden kann. Man muß hier schon die Tatsache, daß die moderne Naturwissenschaft in entschiedener Gegnerschaft zu Aristoteles und der griechischen Physis angetreten ist, ernst nehmen.) Wie das Verhältnis von moderner Naturwissenschaft und Goetheschem oder griechischem Weltbild auch immer sein mag, so ist doch soviel gewiß, daß der Umgang mit den Geräten und deren leibhafte Aneignung, deren Konstruktion die Wissenschaft ermöglicht hat, nicht mehr bis zu ihrem eigentlichen Ursprung vorstößt. Es ist die paradoxe Situation entstanden, daß wir mit „Dingen“ umgehen können, die wir nicht mehr verstehen. Der Umgang richtet sich nicht mehr nach dem Verständnis der Dinge, sondern er wird durch Gebrauchsanweisungen gelenkt. Mit diesen Gebrauchsanweisungen versehen wir uns mit Mächten, die nicht unsere eigenen sind, die wir uns nicht in dem Sinne angeeignet haben, daß unser Umgang, von ihnen ermöglicht und gespeist, zu einem wirklichen Können wird. Die Gebrauchsanweisungen erhalten so den Charakter des Ritus, durch den wir uns einer höheren Macht versichern. Unser Umgang wird daher notwendig zur magischen Praxis. Der Umgang und die Erfahrungen des Umgangs führen heute nicht mehr zur wirklich eigenen Welt, sondern bestenfalls zu einem Kosmos, für dessen Kosmogonie der Mensch nicht aufkommt, die er nur in Riten nachvollziehen kann.

Hier entstehen nun alle die Schwierigkeiten, die die Schularbeit so fruchtlos machen. Die Umgangserfahrung enthält kein Verständnis der Dinge mehr, mit denen wir uns alltäglich beschäftigen. Also müssen die Wissenschaften gelehrt werden, Nun scheint aber das Lehren nicht anders möglich zu sein, als dadurch, daß die Wissenschaften selbst in die Formen von Lehren, deren Sprachrohr dann der Lehrer ist, eingegossen werden. Dies geschieht in den Lehrbüchern, in denen die Lehrer die Selbstmanifestation der physikalischen oder chemischen Vernunft sehen. Das physikalische Denken, in dessen strenge Zucht man den Schüler nimmt, erscheint begründet in der Konstitution der Vernunft selber. Es ist dem Schüler so selbstverständlich vorausgegeben, daß er sich das physikalische Denken erst gar nicht als Können erwerben muß. Nicht zufällig werden die Physik und noch mehr die Mathematik zu den Fächern deklariert, in denen das logische Denken schlechthin geübt wird. Diese Zusammenhänge müssen noch genauer ausgeführt werden. Es mag daher vorerst als bloße Behauptung und zu verifizierende These gelten, daß insbesondere die modernen Wissenschaften, weil man sie lehren muß, als Lehren mißverstanden werden. Das Vorhandensein von Lehrbüchern, die für den Wissenschaftler selbst nur die Funktion der Bestandaufnahme und des Nachschlagewerkes erfüllen, wird von der Schule transzendentalphilosophisch als Manifestation des Denkens gedeutet. Das äußere Kennzeichen dafür ist, daß Axiome und Prinzipien, wie etwa das Trägheitsprinzip, als Grundsätze der Vernunft gedeutet werden, ganz im idealistischen Sinne. Dadurch werden gerade diese Wissenschaften von ihrem menschlichen und geschichtlichen Ursprung abgeschnitten. Dies bringt es mit sich, daß man die Mathematik und Physik in den Schulen zwar treiben, daß man sogar mathematisch oder physikalisch arbeiten, sich in ihren Denkformen i. S. von Operationsschemata bewegen kann, ohne sie auch nur im geringsten zu verstehen.

---

<sup>31</sup> C. F. v. Weizsäcker, Zum Weltbild der Physik. Stuttgart <sup>4</sup>1949, S. 175 f.



Man hat unser Zeitalter auch schon das Zeitalter der Lehre genannt.<sup>32</sup> Solange man damit meint, daß den Schulen aus den genannten Gründen eine große Bedeutung zukommt, daß alles gelehrt werden muß, wird damit nichts Aufregendes behauptet. Mir scheint aber, die Schulen würden ihre Aufgabe gründlich mißverstehen, wenn sie daraus ein Zeitalter der Anlernlinge machen würden, wo man die Menschen mit Operationsschemata versieht. Der Angelernte erhält zwar eine große Verhaltensstabilität, aber die gewonnene Sicherheit wäre eine solche aus zweiter Hand. Die Schulen würden dann den Hang zum Dogmatismus, der in unserer Zeit allenthalben beobachtet werden kann, unterstützen. Sie würden vor allen Dingen rückständig werden, weil jede Lehre im umschriebenen Sinne aus einer im Dasein selber nicht mehr lebendigen Vergangenheit gespeist ist. Das Zeitalter der Lehre aber könnte von der Schule als das Zeitalter mißverstanden werden, in dem die Geschichtlichkeit nicht mehr die auszeichnende Wesensbestimmung des Menschen ist. Die Vergangenheit, aus der die Lehre gespeist wird, kann nicht mehr als Möglichkeit der Daseinsführung er-innert werden, und die Zukunft ist nicht mehr die Dimension, in die hinein das Dasein sich erstreckt, sondern recht eigentlich die Vorvergangenheit. An der Vergangenheit sind keine produktiven Kräfte mehr zu entbinden, die die Zukunft gestalten. Jede menschliche Hinwendung zur Vergangenheit ist nur noch die Hinwendung zu einem vergangenen Zeitpunkt. Das Vergangene bekommt jetzt den Wert, den alle nicht mehr gebrauchten Gegenstände haben, es bekommt einen quasi-ästhetischen, dem feinen Geschmack zugänglichen Wert des Luxus. Die nicht mehr gebrauchten alten Dinge haben dies mit dem ästhetischen Gegenstand gemein, daß sie aus dem Kontext der alltäglichen Wirklichkeit herausgerissen werden. Meistens jedoch tritt bei diesen Dingen dann an die Stelle des eigentlich ästhetischen Wertes der bloße Sammelwert. Das Sammeln aber ist ein Luxus, den man sich am Feierabend leisten kann, man erholt sich dabei, ohne daß dadurch ganz direkt Kräfte in den Alltag hinüberreichen.

Neben dieser genießenden Hinwendung zur Vergangenheit gibt es die dogmatische, die zwar auch nichts Produktives an der Vergangenheit zu entbinden weiß, dafür aber irgendeinen Zeitpunkt in der Geschichte zum wahren Ursprung deklariert. Man erklärt dann irgendeine Tanzform, bloß weil sie vergangen ist, zum „echten Deutschen Tanz“ usw. Man sieht in der Vergangenheit nur noch Gegenkräfte gegen unsere Zeit.

Die Vergangenheit, der keine produktiven Kräfte abgewonnen werden können und die Zukunft, die zur Vorvergangenheit im angedeuteten Sinne geworden ist, sind nicht mehr Ekstasen des Daseins, sondern das Geschehen der Welterschöpfung und -zerstörung, an dem der Mensch nur als Werkzeug beteiligt ist. Wo die Zeit aber nicht mehr als Ekstase des Daseins verstanden werden kann, kann es auch nicht mehr so etwas wie die Integrität eines menschlichen Lebenslaufes geben. Wo es aber die Ganzheit des Lebenslaufes nicht mehr gibt, können auch die Altersstufen nicht als spezifische Formen des menschlichen Lebens verstanden werden. Das heißt, die Lebensalter sind keine spezifischen Ausprägungen des menschlichen Daseins mehr, in denen das Ganze in je verschiedener Gestalt erscheint. Die einzelnen Altersstufen werden vielmehr zu disparaten Ständen, die durch Rollen bestimmt sind, hinter die sich der konkrete Mensch zurückziehen kann. Die Schulen erreichen dann nicht mehr die Kindheit und bereiten in ihr nur noch das Erwachsensein vor. Weil die Schulen aber nicht mehr die Kindheit im Kinde erreichen, müssen sie das ganze Leben des Menschen begleiten. Die Schulen können nicht mehr in den Lebensgang eines Menschen integriert werden, sie bleiben etwas Äußeres.

Die bisherigen Erörterungen haben mehr indirekt ergeben, daß die Schulen nur dann, wenn es ihnen gelingt, das Kindsein im Kinde zu erreichen, d. h. das hoffnungsfrohe Hineinwachsen in die Zukunft zu ermöglichen, davor bewahrt werden können, ständig dem Leben nachhinken zu müssen. Das Lehren muß dann wieder die Zukunft als Verheißung eröffnen. Was ist aber

---

<sup>32</sup> Vgl. dazu: W. Loch, Die Destruktion des Lehrens durch den Nur-Lehrer, in: Pädagogische Arbeitsblätter, Heft 2, 1969.

mit dieser Zukunft oder genereller gesagt, mit dieser nichtkosmischen Zeit gemeint? Wir stoßen hier wiederum auf das Problem der reifenden Wahrheit. Diese reifende Wahrheit ist, wie unsere Erörterungen erbracht haben, nicht in einem transzendentalphilosophischen Rekurs zu erreichen. Damit ist zugleich gesagt: die reifende Wahrheit kann nur in einem Verhältnis zur Wirklichkeit beheimatet sein, das nicht erst, nachdem die Vernunft sich aus der Wirklichkeit heraus gesetzt hat, mühsam gestiftet werden muß. Um dieses Verhältnis zur Wirklichkeit in den Griff zu bekommen, müssen wir noch einmal auf die Transzendentalphilosophie eingehen. Nur in dem transzendentalphilosophischen Ansatz erscheint das Dasein als in die Wirklichkeit verstrickt. Um zu den eigentlichen Ursprüngen zu gelangen, muß man sich daher aus dem Labyrinth der Wirklichkeit befreien. Nun schweigt sich allerdings die Transzendentalphilosophie in den meisten ihrer Ausformungen darüber aus, wieso und warum der Mensch den philosophischen Sprung oder die Epoché vollziehen soll. Ihr genügt schon die Tatsache, daß der Mensch sich aus der Wirklichkeit befreien kann, und sie deklariert diese Tatsache als Manifestation der menschlichen Freiheit. Scheler und Heidegger gehen sogar noch einen Schritt weiter und visieren den Menschen von dem bereits vollzogenen Sprung aus an. Dann erscheint er als der schlechthin Heimatlose in dieser Wirklichkeit, und der Sprung selbst ist die Manifestation dieser Heimatlosigkeit. Wenn man die Verhältnisse boshaft verkürzt darstellen wollte, könnte man sagen, die hier immer wieder apostrophierte Freiheit taugt zu nichts weiter als zum Philosophieren, zu einem Philosophieren zumal, das nur die Heimatlosigkeit des Menschen feststellt, um ihn dann „höheren Mächten“ zu überlassen. Die Freiheit, die nur noch zum Philosophieren taugt, ist nichts weiter als ein Ausdruck der menschlichen Ohnmacht. Daß diese Freiheit allererst die Möglichkeit der Determinierung des Menschen durch allerlei „höhere Mächte“ ermöglicht, daß sie gleichsam zur Einbruchsstelle für alle Formen der Barbarei und Primitivität wird, sei nur eben erwähnt. In jedem Fall aber gehört diese Freiheit zum unabdingbaren Wesen des „homo sociologicus“. Ebenfalls nur erwähnt sei, daß von hier aus die Frage nach dem eigentlichen Können der Philosophie entsteht.<sup>33</sup>

Die völlig kraftlos gewordene Freiheit kann freilich keine Möglichkeiten der Daseinsführung der Wirklichkeit abringen. Daher erscheint ja auch die Wirklichkeit als bedrohlich. Zugleich aber entsteht durch sie das Bedürfnis nach einem sicheren Standpunkt, der sich dadurch als sicher erweisen muß, daß er die Freiheit in sich aufhebt. Hier entstand dann das idealistische Problem der notwendigen Freiheit.

Unsere Bemerkungen über die Freiheit dürfen hier nur stehen bleiben, weil sie mehr sind als eine Boshaftigkeit. Alle Formen der Transzendentalphilosophie sind in irgendeiner Form Philosophien des Bewußtseins. Hinter dieser scheinbar banalen Feststellung verbirgt sich ein tieferer Gehalt. Der transzendentalen Freiheit kann man sich nur bewußt werden. Im gewohnten Dahinleben erscheint sie nicht. Die Epoché, das Herausgerissenwerden aus dem Lebenszusammenhang ist nämlich genau der Vorgang des Bewußtwerdens. Das Bewußtwerden vollzieht sich gerade nicht als Introspektion, in der der Mensch völlig frei und willkürlich den Blick von außen ab und seinem Inneren zuwendet. Man wird sich dessen, was man tut, meistens, wie Hans Lipps es dargestellt hat, im Affekt des Betroffenseins bewußt. Schreck und Scham spielen dabei eine besondere Rolle. Der negative Charakter dieser Affekte besteht darin, daß sie den ungebrochenen Lebensvollzug hemmen. Man betrifft sich bei dem, was einem unter der Hand „passiert“ ist, was einem „unterlaufen“ ist. In ähnlicher Weise kann man sich nur dessen schämen, was man „auch ist“.<sup>34</sup> Dies, was man „auch“ ist, ist nun keineswegs das im Alltag immer nur Übergangene, dasjenige, über das man sich hinwegsetzt, sodaß man im Betroffensein und der darin sich ereignenden Bewußtwerdung lediglich entlarvt würde. Sondern betroffen macht vielmehr die Tatsache, daß „etwas“ sich nicht verbergen läßt. Es wird an

<sup>33</sup> Vgl. dazu: J. König, Das spezifische Können der Philosophie als  $\alpha\lambda\lambda\epsilon\gamma\epsilon\iota\nu$ , in: Blätter für deutsche Philosophie, Bd. 10, S. 129 ff.

<sup>34</sup> H. Lipps, Die menschliche Natur. Frankfurt 1941, S. 29 ff.

etwas gerührt, was an sich tabu ist. Dasjenige, was man „auch“ ist, dessen man sich in der Form des Betroffenseins bewußt wird, ist nicht so sehr die Körperlichkeit mit all ihren Anfälligkeiten, sofern man sie als Tatsache feststellen und sich damit abfinden kann. Beim Arzt braucht man sich nicht zu schämen. Freilich kann der Körper sich störend bemerkbar machen. Wie man sich des eigenen Körpers zumeist nur „bewußt“ wird, wenn er sich hindernd in den Weg stellt, bei der Arbeit etwa. Aber damit kann man irgendwie fertig werden, und selbst derjenige, der im allgemeinverständlichen Sinne des Worts nicht mit seinen Gebrechen fertig geworden ist, hat doch etwas aus ihnen gemacht und sei es in der Form der Kompensation. Es ist das Kennzeichen der angedeuteten Fehlform des Verhaltens, daß man zuviel aus seinen Gebrechen macht, sodaß sie zur alleinigen Grundlage der Existenz werden. Was ist es nun, bei dem man sich betrifft, was man *auch* ist? Es ist dasjenige an mir, das ich grundsätzlich nicht bewältigen kann. Was man nicht bewältigen kann wird durch die Scham verhüllt und gebannt. „Scham bannt und unterbindet, nicht als ob ein ‘sonst sich schämen müssen’ hierbei in der Vorstellung vorweggenommen würde – wirkliche Scham ist gerade darin lebendig, daß sie Bestimmtes gar nicht aufkommen läßt.“<sup>35</sup> Die Scham kann verletzt werden, wenn an dem Gebannten gerührt wird und wird dann als sich-schämen rege. Was nun aber durch die Scham gebannt ist, ist keine höhere Macht, die, wenn man sie beruft, über einen kommt, sondern etwas, was man zutiefst ist, das aber, wenn es zutage tritt, nackt und bloß erscheint. Bloß und nackt tritt etwas zutage, was man zwar ist, jedoch so, daß es einem nicht einmal vom anderen eigens zugerechnet werden kann. Der Andere kann einen daraufhin (nicht?) in Anspruch nehmen. Es entzieht einfach dadurch, daß es zutage tritt, die Grundlage, auf der mir der Andere entgegenkommen kann, die Grundlage der gemeinsamen Welt. Das Nackte ist der totale Entzug jedes mitmenschlichen Bezugs. Mit der Nacktheit ist hier freilich nicht die tatsächliche Unverhülltheit des Leibes gemeint: die Nacktheit oder Blöße ist phänomenal nur in der Scham gegeben. (Im Grunde genommen sind auch auf gewissen Badestränden die unverhüllten Körper mit etwas, was sich als Weltanschauung aufspielt, angezogen.) Wo die Grundlage des mitmenschlichen Verhaltens entzogen ist, erscheint der andere gar nicht als solcher. Man kann daher die Scham auch nur „überwinden“ in den höchsten Formen der Liebe oder aber im Gemeinwerden. Die Gemeinheit trifft den anderen nicht eigentlich, nimmt ihn nicht in Anspruch, sondern zerrt ihn in den Abgrund, in den der Gemeine selbst schon gefallen ist. Die Gemeinheit ist notwendig abgrundtief oder bodenlos. Im Gemeinwerden entblößt man das am anderen, auf das hin er gar nicht als anderer anvisiert werden kann. Damit haben wir eine Antwort auf die Frage nach der Bedeutung dessen gefunden, was man *auch* ist. Es ist dasjenige „an“ mir, was unterhalb der Ebene liegt, auf der ich mich von den anderen absetzen kann. Es ist dasjenige, was in mein Seinkönnen nicht integriert werden kann, das aber doch unabstreifbar zu meinem Dasein gehört, sodaß man es nicht einmal mehr als die zufälligen Begleitumstände des Lebens verstehen kann. Es ist nicht das, was mir entgleitet, wie mir die Wirklichkeit in Zufällen entgleiten kann, worin sich die Ohnmacht des Daseins offenbart, sondern dasjenige, was mir den Boden zur „Ausübung meines Könnens“ entzieht. Man ist sich daher seiner Möglichkeiten nie so deutlich bewußt als im Sich-schämen. Zugleich aber ist im Sich-schämen der Boden ihrer Verwirklichung entzogen. Aber nur weil den in der Scham bewußten Möglichkeiten der Boden ihrer Verwirklichung entzogen ist, erscheinen sie als vertane Möglichkeiten. Die bewußte Freiheit ist daher immer schon eine irgendwie vertane und nicht genutzte.

Daraus erklärt sich das Pathos der bewußten Freiheit, in ihren eigenen Ursprung zurückzukehren, um dadurch den Boden ihrer Verwirklichung zu gewinnen. Es legt sich hier allerdings der Gedanke nahe, daß die bewußt gewordene Freiheit grundsätzlich diejenige ist, die den Boden ihrer Verwirklichung schon verloren hat. Sie ist innerlich hohl geworden und ergeht sich daher gern in großen Redensarten, bei denen man sich immer wieder betrifft. Der hohlen Phra-

---

<sup>35</sup> H. Lipps, a. a. O., S. 32.

sen wird man sich am meisten dann bewußt, wenn man beim Worte genommen wird, zumeist aber im Umgang mit Kindern. Diese Zusammenhänge hat Fröbel tief gesehen! „Aber es ist hart, doch ist es wahr, ...: – wir sind tot; ...; bei allem Wissen sind wir leer, sind für unsere Kinder leer; fast alles, was wir sprechen, ist hohl und leer, ohne Inhalt und ohne Leben ... Darum eilen wir! lassen wir uns, unsern Kindern, lassen wir durch sie unserer Sprache Gehalt und den uns umgebenden Gegenständen Leben geben.“<sup>36</sup> Dabei wird man sich der Hohlheit seiner Worte nicht deshalb bewußt, weil die Kinder zu bohren anfangen. Es ist vielmehr bezeichnend, daß man die vertrauensvoll und naiv gestellten Fragen sofort als Versuch, den Erwachsenen zu entlarven, mißversteht. Man wird sich vielmehr dessen bewußt, daß man den Boden des kindlichen Vertrauens verlassen und sich der Verbindlichkeit des Vertrauens schon entzogen hat, auf dem den Worten des Erwachsenen eine erschließende und erziehende Kraft hätte zuwachsen können.

## 7. Die morgendliche Stimmung

Unsere Erörterungen sollten lediglich die Einsicht erbringen, daß nur auf dem Boden der Wirklichkeit, die wesentlich eine „gemeinsame Welt“ ist, die menschlichen Möglichkeiten sich in dem Maße als Möglichkeiten erweisen, als sie es vermögen, diese Wirklichkeit als tragenden Boden zu erschließen. Darin liegt: was dem Menschen möglich ist, kann sich nur in der lebendigen Auseinandersetzung mit dieser Wirklichkeit dadurch herausstellen, daß die Wirklichkeit selber in einer bestimmten, das Können allererst ermöglichenden Weise erschlossen wird. Allein im Ringen um seine Kunst gewinnt der Maler ineins mit seiner Kunst den ihr eigentümlich angehörenden Aspekt der Wirklichkeit. Die Kunst wächst an der Wirklichkeit und wird nur in dem Maße Kunst, als die Wirklichkeit selber durch sie wächst. Alle diese wirklichen Möglichkeiten, deren man sich in der eben charakterisierten Weise nicht bewußt wird und die man weder in einem Spielraum von Möglichkeiten ausbreiten, noch als gesicherten Bestand vorführen kann, haben einen antizipatorischen Charakter, wenn man darunter nicht fertige Suchbilder versteht, mit denen man die Wirklichkeit durchkämmt. Wir greifen der Wirklichkeit vor, jedoch so, daß sie allererst als der Raum erscheint, in dem sich die Möglichkeit voll entfalten kann. Die in diesem Sinne antizipierte Wirklichkeit ist recht eigentlich die Zukunft. Diese Zukunft, die sich das Leben selber vorauswirft als den Raum, in den es hineinwächst, ist gegeben in der Stimmung, die Bollnow als die morgendliche beschreibt. Der Stimmungscharakter muß hier festgehalten werden. Denn gerade darin ist die Morgendlichkeit unterschieden von der Art, wie der Abenteurer sein Leben im Durchbruch durch die Sicherungen des Alltags in die Schanze schlägt, um es im Angesicht des Elementaren, des Unbegangenen zu gewinnen.<sup>37</sup> Die Morgendlichkeit nimmt die Zukunft nicht im Wagnis vorweg, sondern sie ist einfach da in der Form des von selbst erwachenden Lebens, zu dem man nicht ausdrücklich geweckt werden muß.

Darin ist die Morgendlichkeit zugleich unterschieden von der Hoffnung im engeren Sinn. Die „Macht“ der Hoffnung zeigt sich darin am deutlichsten, daß sie die Verzweiflung nicht aufkommen läßt oder doch überwindet und aus ihr herausführt, freilich nicht in dem Sinn, daß sie, wie Plügge gegen Marcel geltend macht, als Aktivposten gegen die Verzweiflung eingesetzt werden kann. Genauer könnte man vielleicht sagen: die Hoffnung offenbart ihre Macht im Scheitern. Wir haben schon angedeutet, daß der Mensch, sofern er die Möglichkeiten seines Daseins der Wirklichkeit abringen muß, immer auch in der Gefahr des Scheiterns steht. Die Zusammengehörigkeit von Können und Scheitern hat J. König auf eine klare und ent-

<sup>36</sup> Friedrich Fröbel, Die Menschenerziehung, zit. nach: Friedrich Fröbel, Ausgewählte Schriften, hrsg. v. E. Hoffmann, 1951, S. 55.

<sup>37</sup> H. Lipps, a. a. O., S. 119 ff.

schiedene Formel gebracht: „Und die Ausdehnung und Beschaffenheit seines Besitzes lernt er (scil. der Mensch) nicht kennen, indem er sich lediglich nur eben auf sich zurückwendet und in sich hineinschaut; vielmehr muß er sich zu diesem Zweck gleichsam fortbewegen und seinen Besitz *durchmessen*; wie anders sollte *er* ihn sonst ermessen können. Das dem Menschen Mögliche erfährt der Mensch nur in und an der Wirklichkeit des Gelingens. Jedoch das Scheitern ist, umgekehrt, kein sicherer Erweis der Unmöglichkeit. Jedes Können-Wollen ist ein Versuch, dessen Ausgang nicht gewiß ist, und insofern an und für sich bedenklich. Aber diese Gefahr kann niemand dem Menschen abnehmen; auch nicht die Philosophie.“<sup>38</sup> Von der Wendung ausgehend, daß das Scheitern kein Beweis für die Unmöglichkeit sei, könnte man sagen, daß die Hoffnung das Scheitern in dem, was es eigentlich ist, verständlich macht: sie ist es, die das Scheitern in den Zusammenhang mit der Möglichkeit bringt, d. h. das Scheitern gleichsam als die Bestätigung dafür ansieht, daß das Dasein Können ist. In der Hoffnung wird so gesehen das ausdrücklich am Dasein, daß es seine Möglichkeiten ergründen muß. Sie präsentiert keine neuen Möglichkeiten, sie ist gleichsam nur der letzte Garant dafür, daß es sie gibt und daß sie gefunden werden können. D.h. aber konkret: die Hoffnung ist die Gewähr dafür, daß es einen neuen Morgen gibt. Wenn die Morgendlichkeit mehr eine Stimmung der Kindheit ist, bleibt in der Hoffnung die Kindheit in uns lebendig.

Was nun in der morgendlichen Stimmung als Zukunft gegeben ist, was darin noch aussteht, sind die Möglichkeiten selber, ist nicht die Verwirklichung von vorgegebenen Möglichkeiten. Was in der morgendlichen Stimmung vor einem liegt, ist das Leben selber in der vollkommenen Unbestimmtheit des bloßen Werdens, (das nicht die Entfaltung von etwas *potentia* Vorausgesetztem ist). So wollen Kinder in einem völlig unbestimmten Sinn erwachsen und groß werden. In dieser Unbestimmtheit werden die Konturen des Erwachsenseins nicht verwischt (mit dieser Unbestimmtheit ist nicht die zeitgenössische Erscheinung gemeint, daß die Kinder ohne klare Vorstellungen von den Rollen des Erwachsenseins aufwachsen müssen), das Erwachsensein ist nicht dasjenige, was man werden möchte, bei dem das Werden sich gleichsam vollendet, sondern gleichsam der Raum, in den ein vorbehaltloses, reines Werden sich erstreckt. Die eben berührte Unbestimmtheit ist dasjenige, was das tatsächliche Erwachsenendasein als *Werdemöglichkeit* erscheinen läßt. Das Erwachsensein ist für das Kind eine Fülle von Möglichkeiten, durch die ein vorbehaltloses und uneingeschränktes Wachstum möglich wird.

Diese Form der kindlichen Antizipation der Zukunft ist der alleinige Boden, auf dem der Erwachsene dem Kind gegenüber treten kann. Der Erwachsene ist durch die kindlichen Erwartungen daraufhin beansprucht, alles, was in seinem Leben zur Routine erstarrt ist, als Können neu zu konzipieren. Vor allem aber besteht die Aufgabe der Didaktik darin, das vorhandene Wissen aus seiner ursprünglichen Konzeption entstehen zu lassen. Das ist der eigentliche Sinn des Exemplarischen. Diese Aufgabe kann nicht dadurch bewältigt werden, daß das fertige Wissen in kleine Häppchen zerlegt wird. Die kleinen Häppchen versetzen nicht in die ursprüngliche Konzeption, sondern setzen das fertige Wissen schon voraus, das dabei nur zerlegt wird. Wo das Kind mit kleinen Häppchen angesprochen wird, wird es als „kleiner Erwachsener“ angesprochen. Wie das Morgendliche den Erwachsenen in Anspruch nimmt, so hat es zugleich eine Verbindlichkeit für das eigene Leben des heranwachsenden Kindes. Die Zukunft wird ja hier, insofern sie als Horizont vorweggenommen wird, innerhalb dessen sich erst Möglichkeiten des Daseins erschließen, nicht „in bunten Träumen“ vorweggenommen. (Der Träumende setzt sich ja aus der Wirklichkeit heraus: Träume haben nichts Verpflichtendes an sich.) Die Verbindlichkeit des Morgendlichen ist einmal in dem „Drang zu kräftigem Beschließen“ greifbar, in dem, was Bollnow mit den Worten umschreibt: „Es ist der aktiv der Zukunft entgegendrängende Zug, der für die menschliche Entwicklung und damit auch für die Erziehung unentbehrlich ist. Es ist ein Gefühl morgendlicher Frische, das sich gar nicht in sich verschließen kann, sondern überströmen will und unmittelbar nach einer Umsetzung in

---

<sup>38</sup> J. König, a. a. O., S.130 f.

eine kraftvolle Betätigung, in ein über sich selbst hinausgreifendes ideales Streben verlangt.<sup>39</sup> Daß die Zukunft als Horizont von Möglichkeiten erschlossen ist, bedeutet ja gerade, daß sie die eigene tätige und kräftige Auseinandersetzung verlangt: als Horizont von Möglichkeiten enthält die Zukunft nur die Möglichkeiten, die in eigener Anstrengung erschlossen werden.

Darin sah übrigens schon Fröbel den Sinn des „Tätigkeitstriebes“, der nicht durch bloße Beschäftigung befriedigt, sondern durch das Finden von wirklichen Möglichkeiten erfüllt werden kann. „Wie das neugeborene Kind gleich einem reifen der Mutterpflanze entsunkenen Samenkorne das Leben in sich selbst trägt und es auch, gleich jenem, in fortgehendem aber immer geistigerem Zusammenhange mit dem allgemeinen Lebensganzen selbsttätig aus sich entwickelt; so sind auch Tätigkeit und Tun gleich die ersten Erscheinungen des erwachenden Kindeslebens, und zwar eine Tätigkeit, ein Tun mit dem eigentümlichen Ausdrucke des Innerlichen und Innersten: innere Tätigkeit und inneres Tun, zur Kundwerdung und Kundmachung eben dieses Innern und Innersten durch Äußeres und am Äußeren darum innere Tätigkeit zur Beachtung und Bearbeitung des Äußeren, zur Überwindung äußerer Hemmnisse eben als solcher, zur Durchdringung des Äußeren. Also eine Tätigkeit, ein Tun, einig mit Empfinden und Wahrnehmen, deutend auf ein schlummerndes Selbstverstehen und Selbstvernehmen wie auf schon keimendes Selbstvermögen (Können), das ist früh die Erscheinung des Kindeslebens, des Menschendaseins als Kind.“<sup>40</sup>

Der so verstandene Tätigkeitstrieb ist, so könnte man sagen, die verbindliche Grundlage des Lebens überhaupt, nicht nur in dem Sinne, daß nur das unserem Leben wirklich assimiliert wird, was es in eigener Anstrengung erreicht, sondern auch in dem, daß die gewonnenen Möglichkeiten als solche erhalten bleiben und nicht zu Schablonen erstarren. Etwas überspitzt könnte man sogar sagen: Die Kindheit bleibt als stiller Anspruch das ganze Leben hindurch erhalten, sie bleibt lebendig im ständig sich erneuernden Vollzug des Fußfassens in der Wirklichkeit. Es ist in diesem Zusammenhang bezeichnend, daß die Kindheit nur demjenigen als das verlorene Paradies, das dem Leben gar nicht mehr angehört, erscheint, dem nicht alle „Blüenträume reifen“, der vom Leben enttäuscht wurde. Genauer gesagt: Nur dem erscheint die Kindheit als ferner Menschheitstraum, der selbst nicht im vollen Sinne reif geworden ist und kein erfülltes Leben führt. So kann man häufig beobachten, daß gescheiterte Menschen ein geradezu sentimentales Verhältnis zu Kindern haben, d. h. im Anblick der Kinder ihr eigenes „Schicksal“ beklagend genießen, das doch nur, was sie sich nicht eingestehen, aus vertanen Möglichkeiten besteht. Es ist sicher kein Zufall, daß gerade heute im Zeichen des sozialen Aufstiegs diese sentimentale Zuwendung zu den Kindern um sich greift. All die eigenen „ungereiften Blüenträume“ werden in den Kindern, „die es einmal besser haben sollen“, noch einmal geträumt.

In der Wendung, daß das Erwachsensein die Erfüllung dessen sei, was in die Kindheit als Verheißung hineinragte, ist die Verbindlichkeit des Morgendlichen noch von einer anderen Seite angesprochen. Das Kind wächst in der Weise in den Horizont zukünftiger Möglichkeiten hinein, daß es diese allererst hervorbringt. Die Möglichkeiten sind eben keine leeren Formen, durch die etwas an ihm selbst noch Umgeformtes gemodelt wird, sondern der Entwicklungsprozeß kann nur dadurch am Leben erhalten werden, daß in ihm die Möglichkeiten und „Sichtungen“ seines eigenen Verlaufes errungen werden. Die errungenen Möglichkeiten eröffnen ihrerseits wieder Entwicklungsbahnen, erschließen Kräfte, die sich entwickeln. Mit anderen Worten: Die im Hineindrängen in die Zukunft gefundenen Möglichkeiten sind ihrerseits wiederum Kräfte, die die Zukunft in bestimmter Weise vorwegnehmen. Die Möglichkeiten sind, sofern sie in der Zukunft gefunden werden, selber zukünftig. Dies will so viel besa-

<sup>39</sup> O. F. Bollnow, Die pädagogische Atmosphäre, a. a. O., S. 30.

<sup>40</sup> F. Fröbel, Des Kindes Leben, das erste Kindestun. Zit. nach: Fröbels Theorie des Spiels I. Der Ball als erstes Spielzeug des Kindes. Mit einer Einleitung von E. Blochmann, Weinheim/Bergstr. o. J., S. 41.

gen: Unter Möglichkeiten werden hier keine Schablonen des Sehens und Ansprechens der Wirklichkeit verstanden, die von der Wirklichkeit immer nur bestätigt werden können. So werden etwa durch Fotografien oder Bilder unsere Augen „festgestellt“. Die Bilder können hier geradezu den Charakter von Lehren annehmen. Diese Bilder entdecken die Wirklichkeit, indem sie den Blick so festlegen, daß er nur noch das an der Wirklichkeit selber findet, was in den Bildern schon vorhanden war. Die Wirklichkeit wird hier nur zur Deckung der Bilder herangezogen.

Diese Form der Entdeckung der Wirklichkeit spielt, wie wir noch genauer zeigen werden, eine wichtige Rolle im Leben des Kindes. Die Bilder entlasten den Menschen, sie können sich aber auch zwischen den Menschen und die Wirklichkeit stellen, so daß er keinen originären Zugang mehr zu ihr findet. „So besinne ich mich noch deutlich auf meinen ersten Eindruck von Florenz, nachdem ich mich Jahre hindurch in manchen Mußestunden mit der Kunst dieser Stadt beschäftigt hatte. Andre norditalienische Städte, von denen ich weniger Vorstellungen mitbrachte, waren Überraschung und Beglückung zugleich, Offenbarung einer ungeahnten neuen Welt, aber Florenz, von dem ich selbst den Stadtplan so genau kannte, daß ich vorher genau wußte, was mich an der nächsten Ecke erwartete, wurde eine große Enttäuschung, die sich selbst bei längerem Aufenthalt nur unvollkommen behob. Das Wetter war kalt und die freistehenden Plastiken wie die Gebäude mit einer dicken weißen Staubschicht bedeckt, die die Formen der dunklen Bronze ganz verzerrte, von den desillusionierenden Spuren der zahllosen Tauben ganz zu schweigen. Ich konnte nicht warm werden und zweifelte ernstlich an meiner künstlerischen Aufnahmefähigkeit. Und ganz anders war es dann ein paar Jahre später, als ich von einer ganz anderen Reise zurückkehrte und eigentlich nur einen günstigeren Zug für die Heimreise abwarten wollte. Als ich ziellos durch die Straßen schlenderte, wurde die Stadt zu einer solchen Erfüllung, daß ich gegen meine Pläne noch dort blieb und ein paar wundervolle reiche Tage erlebte.“<sup>41</sup>

Etwas ganz anderes als die Deckung von Bildern ist mit der Erfüllung von Möglichkeiten gemeint. Möglichkeiten sind an der Wirklichkeit selbst gewonnene Weisen ihrer Zugänglichkeit. Sie erfüllen sich an der Wirklichkeit dadurch, daß in der Auseinandersetzung mit ihr sich herausstellt, was sie als Möglichkeiten enthalten. Sie sind nicht schon im voraus bestimmt, so daß die Wirklichkeit nichts positiv zu ihrer Bestimmung beitragen kann, sondern sie werden genau dadurch in ihrem Vermögen entfaltet, daß sie sich an der und durch die Wirklichkeit modifizieren. Sie sind daher nicht in Definitionen durch die Vielfalt einzufangen, sondern enthüllen ihren Sinn im Durchgang durch die Vielfalt ihrer Modifikationen. In diesem Sinne sind beispielsweise die Wörter Möglichkeiten, die grundsätzlich nur im Durchgang durch die Vielfalt ihrer Verwendungsmöglichkeiten zwar nicht in ihrer Bedeutung festgestellt werden, sondern der „Durchgang“ nimmt nur die Sinnrichtung auf, in deren Verfolg dem Wort in Zukunft neue Bedeutungsnuancen zuwachsen können.

Uns kommt es hier nur auf die zeitliche Verfassung der Möglichkeiten an. Die Möglichkeiten, insofern sie Sinnrichtungen sind, die sich in der Zukunft erfüllen, sind, wenn sie erworben sind, immer auch noch nicht erworben. Sie entfalten sich, sie zeitigen sich. In diesem Entfaltungsprozeß entfaltet sich nicht etwas, was keimhaft schon vorhanden ist, sondern in ihrer Entfaltung wird die Möglichkeit qualitativ bereichert. Insofern ist jede künftige Erfüllung zugleich eine Verlebendigung des Gewesenen. Jede zukünftige Erfüllung zeichnet neue Züge in die Vergangenheit und entreißt sie dadurch der Vergessenheit, ohne sie doch bloß im Gedächtnis zu behalten. Auf das menschliche Leben angewandt bedeutet dies: Jede Altersstufe hat ihr eigenes Bild von der Kindheit. Diese Tatsache verzerrt nicht das Bild der Kindheit, sondern bringt allererst ihre produktiven Seiten hervor. Etwas überspitzt könnte man sogar sagen: Die Kindheit, wo in ihr mehr gesehen wird, als eine nach äußeren Kriterien ausge-

---

<sup>41</sup> O. F. Bollnow, Über den Umgang mit Originalen, in: Maß und Vermessenheit des Menschen. Philosophische Aufsätze. Neue Folge. Göttingen 1962, S. 192.

grenzte Epoche des Lebens, ist genau das, als was sie im späteren Leben erinnert wird. Für Jean Paul z. B. wird die Kindheit erst in der Jugendzeit lebendig: sie ist das, als was sie in der Jugendzeit erinnert und angeeignet wird. Wo man die Kindheit unabhängig von der Erinnerung zu fassen versucht, sieht man sie nicht mehr in ihrer Bedeutung für das Leben als notwendige Stufe, die nicht übersprungen werden darf. Nur sofern die Kindheit in jeder Stufe neu erscheint, ist sie selbst als Anbahnung der späteren Entwicklung und damit als notwendig für die Entwicklung denkbar. Es gibt keine Kindheit an sich, sondern nur die des reifen Menschen. Es ist etwas anderes, wenn man Kinder zum Gegenstand empirischer Untersuchungen macht. Dabei ist aber die Frage nach der Stellung der Kindheit im ganzen des Lebens abgeschnitten. Solche Untersuchungen sind wichtig zur richtigen Behandlung von Kindern. Indes ist nicht jedes richtige Behandeln mit Erziehung gleichzusetzen. Von Erziehung kann nur da die Rede sein, wo die Kindheit in ihrer Stellung im ganzen Leben, wo im Kindsein das zukünftige Erwachsensein mit bedacht ist.

Daß Möglichkeiten zeitigen, besagt also, daß in ihnen das Leben in jedem Augenblick ganz ist. In seinem Ganzsein versteht es sich selber oder wird doch aus ihm selber verständlich. Es bedarf, um verständlich zu werden, keines Rückgriffs auf ein Prinzip, von dem her es erklärt werden kann. Das Leben, insofern es die Zeitigung von Möglichkeiten ist, verläuft also nicht in der Zeit, die aus lauter diskreten Jetztpunkten besteht, die in keiner Beziehung zu dem stehen, was in ihnen abläuft. Die Erlebnisse und Geschehnisse, die nach diesem Ordnungsschema geordnet werden müssen, sind dem Leben selber gleichsam schon davongelaufen. Nur weil sie gleichsam in das Leben nicht mehr integriert werden können, werden sie als bloße Inhalte der formalen Zeit verstanden. Die einzige Möglichkeit, in der hier in die Zukunft vorgegriffen werden kann, ist das Aneinanderreihen von inhaltlosen Jetztpunkten, Diese Zeit kann also grundsätzlich nur dann zum Ordnungsschema „des Lebens“ werden, wenn das Leben sich selbst schon entglitten ist. Diese Zeit ist recht eigentlich die der Zufälle, in denen die Ohnmacht des Daseins offenbar wird. Erst wenn diese Zeit und die mit ihr zusammenhängende Auffassung, daß das Leben sich selber ständig entgleite, schon in den Ausgang der philosophischen Erörterungen mit aufgenommen ist, kann die Frage nach einer ausgezeichneten Möglichkeit aufkommen, in der dann die Ganzheit des Daseins sichtbar wird. Es ist aber klar, daß diese ausgezeichnete Möglichkeit dann schon keine sich im Dasein zeitigende Möglichkeit sein kann. Konkreter gesprochen: Heidegger „braucht“ das Vorlaufen in den Tod, um darin die Ganzheit des Daseins zu gewinnen, weil er nicht zuletzt in der Annahme, daß die Angst die Grundbefindlichkeit des Daseins sei, alle echten Möglichkeiten schon depotenziert hat. Nur wo das Dasein sich selber schon entglitten ist, bedarf es des ausdrücklichen Überstiegs, um seine Ganzheit fassen zu können. Das Transzendieren ist aber schon keine Möglichkeit des Daseins mehr, weil es grundsätzlich nur noch die totale Ohnmacht des Lebens zu offenbaren vermöchte. Es ist daher selbst schon ein Ereignis – der Einbruch des Nichts – dessen das Dasein nicht mehr mächtig ist. Was sich im Einbruch des Nichts zeitigt, ist etwas dem Dasein unendlich Überlegenes. Was sich dann im Dasein zeitigt, ist nicht mehr das Schicksal des Menschseins, mit dem der Mensch sich auseinandersetzen kann, sondern das Schicksal des Seins, das über den Menschen, den es nur als unwesentlichen Statisten betrifft, hinwegrollt. Konkret äußert sich dies in der Heideggerschen Philosophie darin, daß es die Zeit selber ist, die sich zeitigt, die Zeit also, die mit menschlichem Leben gar nicht erfüllt werden kann und in der sich das menschliche Leben nicht erfüllt. Sie ist dem menschlichen Dasein schon immer vorausgeworfen als der Rahmen, innerhalb dessen das Dasein sich selber, sofern es sich nicht überschreitet, notwendig davonläuft. „Der ‘Geist’ fällt nicht erst in die Zeit, sondern existiert als ursprüngliche Zeitigung der Zeitlichkeit. Diese zeitigt die Weltzeit, in deren Horizont die ‘Geschichte’ als innerzeitiges Geschehen ‘erscheinen’ kann. Der ‘Geist’ fällt nicht in die Zeit, sondern: die faktische Existenz ‘fällt’ als verfallende aus der ursprünglichen, eigentlichen Zeitlichkeit. Dieses ‘Fallen’ aber hat selbst seine existenziale Möglichkeit in ei-



nem zur Zeitlichkeit gehörenden Modus ihrer Zeitigung.“<sup>42</sup>

Wir waren davon ausgegangen, daß die wahren Möglichkeiten des Daseins nur in dem Maße als Möglichkeiten gesehen werden können, in dem sie sich erfüllen. Sie zeitigen sich in dem Sinne, daß erst durch ihre je konkrete Erfüllung sichtbar wird, was sie vermögen und wo sie ihre unüberholbaren Grenzen haben. Das bedeutet konkret, daß nur in je bestimmten Lebensläufen gesehen werden kann, was der Mensch vermag, auch in dem Sinne, daß gewisse Möglichkeiten ihre eigenen Formen des Verfallens haben. Was die Möglichkeiten sind enthüllt sich nur in der Art, wie sich ein konkretes Leben darin erfüllt. Es ist so recht eigentlich die Biographie, die über dasjenige Auskunft gibt, was dem Menschen möglich ist. Die Ganzheit des menschlichen Daseins ist prinzipiell nur in der Form individueller Gestalten greifbar, die ihr besonderes Gepräge dadurch erhalten, daß gewisse Möglichkeiten ausgereift sind, andere aber vertan und abgestreift wurden. Diese gereiften und erfüllten Möglichkeiten artikulieren jeweils auch das Selbstverständnis des Menschen, in das dann auch das Verständnis der eigenen Kindheit und Jugend eingebettet ist. Zusammenfassend kann man also sagen: gerade weil die Kindheit durch die Morgendlichkeit bestimmt ist, in der das spätere Leben als Verheißung vorweggenommen ist, und weil daher das Erwachsenwerden als Erfüllung der Verheißung angesehen werden muß, gewinnt die Kindheit erst durch das Erwachsenwerden Konturen. Die Kindheit ist genau das, was aus ihr wird. Die anthropologische Bedeutung der Kindheit ist nur in der biographischen Methode zu gewinnen.

Bis jetzt wurden, das läßt sich unschwer nachweisen, Kindheit, Jugend und Erwachsenenheit mehr als Welt- und Zeitalter (kosmologisch) denn als Lebensalter verstanden. Was sich in der Entwicklung jedes einzelnen Menschen vollzieht, ist nicht die Zeitigung seiner Möglichkeiten, sondern die Entfaltung der Vernunft schlechthin. In ihr bildet sich der Geist schlechthin aus, von der dunklen und eingehüllten Form der Magie und des Mythos über das Zeitalter der naiven Realitätsgläubigkeit zum kritischen Realismus, in dem die Macht der Vernunft zuerst in Erscheinung tritt, die dann in der Reifezeit eigens ergriffen und durchprobiert wird, um dann in die geläuterte Form des Realismus, d. h. ins Erwachsenenalter einzutreten, um in der Altersweisheit die Magie neu zu entdecken. Es soll nicht in Abrede gestellt werden, daß es erst durch den Idealismus möglich geworden ist, so etwas wie eine geistige Entwicklung zu denken, es fragt sich aber, ob man mit diesen Denkformen nicht vieles an der menschlichen Entwicklung mehr verdeckt als enthüllt hat. Es fragt sich ferner, ob das heute festgestellte Nivellement der Lebensalter nicht mehr als Ausdruck der Untauglichkeit der idealistischen Denkformen, denn als wirkliche sachliche Aussage verstanden werden muß.

Es war insbesondere die Volksschul-Didaktik, die in der idealistisch bestimmten Entwicklungspsychologie eine sichere Grundlage zum Aufbau ihrer Lehrgänge gefunden zu haben glaubte. Sämtliche Lehrpläne setzen diese feststehende geistige Entwicklung voraus, beziehen sich auf sie als auf eine feststehende Tatsache. Dabei konnte die Entwicklungspsychologie ohne jede Schwierigkeit in die durch den Herbartianismus bestimmten didaktischen Grundüberzeugungen der Kulturstufentheorie eingebaut werden. Die Entwicklungspsychologie konnte zur Grundlage der Didaktik werden, weil in ihr nichts anderes als die Neuauflage der Kulturstufentheorie gesehen wurde. Im Durchgang durch die Entwicklungsstadien wiederholt jeder Mensch die geschichtliche Entwicklung der Kunst, der Literatur und Wissenschaft. Die Entwicklungspsychologie wurde zum konstitutiven Prinzip der Unterrichtsfächer. Durch das Stadium des naiven oder kritischen Realismus war von vornherein bestimmt, welche Wissensgebiete „behandelt“ werden konnten und wie sie behandelt werden mußten. Dies hatte zur Folge, daß gewisse Fächer wie z. B. Physik und Chemie zu spät „dran kamen“ und daß die Volksschule mit der Geschichte überhaupt nicht fertig geworden ist, wofür man das Alibi bereit hat, daß erst mit der erwachenden Selbstreflexion in der Reifezeit auch der Sinn für geschichtliche Zusammenhänge erwacht. Das ist sicher richtig, wenngleich man auch feststellen

---

<sup>42</sup> M. Heidegger, Sein und Zeit. 7. Aufl. Tübingen 1953, S. 436.

muß, daß in der Volksschule zu wenig zur Anbahnung des geschichtlichen Verständnisses geschieht. Gerade was die Geschichte anbelangt, bringt man dem Dogma, daß die Welt der Sagen dem kindlichen Weltverständnis naheliegt, Opfer. Daß die meisten Sagen nicht nur in der Romantik gesammelt, sondern auch in ihr als kunstvolle Spätprodukte der Kultur entstanden sind, wird oftmals übersehen. Weil man aber schon mit den Sagen angefangen hat, meint man, man müsse sich jetzt von den Anfängen der Geschichte bis auf unsere Tage vorarbeiten. Die Geschichte, die die Kinder als lebendige Wirklichkeit umgibt, wird kaum zur Erhellung der kindlichen Lebenswirklichkeit herangezogen. Das Höchste, was die Volksschule bisher erreicht hat, sind Entwicklungsreihen in der Geschichte, die ihren Niederschlag im Geschichtsfries finden, der fast in jedem Klassenzimmer angebracht ist. Die Geschichte wird darin zur Entwicklung der Fahrzeuge vom Rad über die Postkutsche zur Rakete, woran man, je nach Einstellung des Lehrers, sehen kann, wie herrlich weit wir es doch gebracht haben oder wie gemütlich noch die Postkutschenzeit war. Im übrigen aber, und auch dies ist ganz im Herbartianismus beheimatet, ist die Geschichte ein Arsenal von „Wohltätern der Menschheit“, der Henri Dunants und Albert Schweitzers, an denen „auch wir uns ein Beispiel nehmen können“.

## 8. Die Arbeit

Was wir soeben mit der Morgendlichkeit als einer verbindlichen Grundlage des Lebens beschrieben haben, gehört doch einer versunkenen Welt an. Es ist, so wird man sagen, Ausdruck des pädagogischen Eigensinns, zu dem der Erzieher von berufswegen gezwungen ist in einer Gesellschaft, in der die Erziehung nicht mehr als Funktion des Lebens begriffen werden kann. Es kennzeichnet die Rückständigkeit dieser Ausführungen, daß vieles, was über die morgendliche Grundstimmung gesagt wurde, schon bei Fröbel, dort allerdings unter dem Titel der Ahnung, vorweggenommen wurde. Das ist doch alles die längst versunkene Lilienzeit, durch deren Duft wir uns nicht benebeln lassen dürfen. Und in der Tat: wir sind in allen unseren Überlegungen von der Voraussetzung ausgegangen, daß die Kultur zugleich Geschöpf und Schöpfer des Menschen sei, oder von dem, wie es F. Kümmel umschrieben hat, „zirkelhaften Verhältnis von Mensch und Kultur“, das sich als notwendige Form des menschlichen Selbst- und Weltverständnisses erweist. „Als ein zur Zukunft wie in die Vergangenheit, in eine innere Tiefe wie auf eine äußere Weite hin offenbar und sich erfüllender Zirkel beschließt er nicht sogleich den Umkreis der menschlichen Möglichkeiten, sondern eröffnet diese allererst und bringt sie allmählich zur Wirklichkeit, ohne daß er seine wesenhafte Offenheit jemals verlieren könnte. In seiner Wechselseitigkeit ist das Verhältnis von Mensch und Kultur auf jeder Stufe ein in sich erfülltes Ganzes, und zugleich weist es immer über sich hinaus auf eine neue vollkommenerere Erfüllung, die keine bloße Entfaltung eines zuvor schon „Angelegten“ ist, sondern in ihrer Möglichkeit selbst allererst entdeckt und als Wirklichkeit errungen werden muß.“<sup>43</sup>

Wir sind, um es in einem Worte zu sagen, von der Voraussetzung ausgegangen, daß die Kultur als lebensgestaltende Macht angeeignet werden kann und daß dieser Aneignungsprozeß zugleich die Form ist, in der der je konkrete Mensch in seiner Wirklichkeit Fuß faßt. Trifft diese Voraussetzung auch noch für unsere Kultursituation zu? Daß die Arbeitswelt keine „Welt“ mehr im strengen Sinne ist, liegt auf der Hand. Daß der moderne Industriearbeiter durch seine Arbeit nicht mehr geprägt wird, ist oftmals beschrieben und vielfach beklagt worden. Seine Arbeit ist keinesfalls mehr als menschliche Möglichkeit in dem beschriebenen Sinne zu begreifen, durch die er, indem er seine Welt in seinen Produkten gestaltet, sich selbst mitgestaltet. Mit dem Produkt seiner Arbeit produziert er sich nicht mehr selbst, so wie es Karl Marx noch sehen konnte.

---

<sup>43</sup> F. Kümmel, a. a. O., S. 165 f.

Aber, so muß nun gefragt werden, wie wird durch die Arbeit, insofern sie Mittel produziert, die Natur als Element erschlossen? Was in der Produktion „an“ der Natur erschlossen wird, ist das Material. Das Material ist ursprünglich nicht etwas, *mit* dem man irgend etwas herstellt, sondern *aus* dem etwas gemacht wird. Mit dieser Unterscheidung soll nur angedeutet werden, daß die Natur, sofern sie als Material erschlossen wird, keineswegs in dem Sinne beherrscht wird, daß sie unseren Zwecken unterworfen wird. Das unterwerfende Praktizieren ist nur dort möglich, wo man sich – in den Wissenschaften – aus der Natur herausgesetzt hat, wo man sie von einem gesicherten Standpunkt aus anvisiert. Erst der Technik ist es gelungen, die Natur zu beherrschen, sie auf selbst gesetzte Bedingungen hin zu beanspruchen. Die Technik kennt daher die Natur auch nur als Gegenspielerin, oder noch genauer die Natur macht sich im Zeitalter der Technik in Verfallserscheinungen sichtbar, als unkontrollierbare Vorgänge, wie es Gehlen dargestellt hat. „Aber von uns fast unbemerkt und vom Künstler entdeckt und verwertet hat diese Welt ihre eigene sonderbare Natürlichkeit, die wir sonst nur am dunklen Rande des Bewußtseins notieren: Sie besteht im Abbau, im Welken, Verrosten, Abblättern, Sichverfärben und Verwittern – kurz gesagt: in dem Unkontrollierten. Das Unkontrollierte bekommt den Reiz der Natürlichkeit. Wenn die Natur selbst in voller Breite in Verwendung genommen ist, die unbelebte als Rohstoff, die belebte als Hintergrund in den Filmszenen, als Kurklima, als Transplantat, nach jeder Richtung hin durchgeprüft – dann werden die Randerscheinungen elementar und treten in die Mitte der Bühne, wie die Koreaner in die Weltpolitik. In der kontrollierten Welt werden der Schimmel, der Rost, die Mikrobenarbeit, das Ungepflegte und Abgeschabte zu Repräsentanten der Natur und Natürlichkeit.“<sup>44</sup> In der körperlichen Arbeit im ursprünglichen Sinn wird die Natur nicht dadurch beherrscht, daß Materialien erschlossen werden, sondern genau umgekehrt: das Material bleibt in jedem Produkt als dasjenige sichtbar, woraus das Produkt entstanden ist. Man könnte auch sagen, das Produkt läßt allererst das Material hervortreten und macht sichtbar, was als Möglichkeit in ihm enthalten war. Nur weil dem so ist, kann das Produkt auch als prolongierter Körper im oben beschriebenen Sinne angeeignet werden. Was die Natur als Element des menschlichen Daseins ist, zeigt sich erst in den Produkten der körperlichen Arbeit. In diesem Sinne hat Karl Marx die Natur noch als Materie verstanden, die in der „sinnlichen“ Arbeit erschlossen wird. „So sehr ist diese Tätigkeit, dieses fortwährende sinnliche Arbeiten und Schaffen, diese Produktion die Grundlage der ganzen sinnlichen Welt, wie sie jetzt existiert, daß, wenn sie auch nur für ein Jahr unterbrochen würde, Feuerbach eine ungeheure Veränderung nicht nur in der natürlichen Welt vorfinden, sondern auch die ganze Menschenwelt und sein eigenes Anschauungsvermögen, ja seine eigene Existenz sehr bald vermissen würde.“<sup>45</sup>

Daß die Natur in den Produkten der menschlichen Arbeit erst zum Vorschein gebracht wird, hat indes noch eine andere Bedeutung. Gerade insofern die Natur in Produkten sichtbar wird, wird sie als produzierende Kraft erkannt. In der körperlichen Arbeit wird daher die produzierende *natura naturans* lebendig. So enthüllt die körperliche Arbeit den eigentlichen Sinn der Natürlichkeit des Menschen: der Mensch ist Natur in dem ganz ursprünglichen Sinne, daß die Natur sich in ihm als produzierende Kraft offenbart. Er ist in dem Sinne ein Sonderwurf der Natur, als gerade in ihm die Natur sich nicht hinter ihre eigenen Geschöpfe zurückgezogen hat, sondern daß sie in dem „handelnden Wesen“ als *natura naturans* lebendig bleibt. Der Mensch ist das natürliche Wesen, das die Natur nicht fertig aus sich entlassen hat. Insofern er nicht fertig ist, ist die Natur noch ganz (in allen ihren Möglichkeiten) in ihm, wie er ganz in ihr bleibt, d. h. aus ihr heraus ihre Möglichkeiten als seine entfaltet. Es sprechen viele Gründe dafür, daß dies auch der Hintergrund der Gehlenschen Anthropologie ist, daß, um es konkret zu sagen, es die Natur selbst ist, die in dem „Mängelwesen“ zu handeln beginnt. Gehlen ver-

<sup>44</sup> A. Gehlen, *Zeit-Bilder. Zur Soziologie und Ästhetik der modernen Malerei*. Frankfurt/Bonn 1960, S. 197.

<sup>45</sup> K. Marx, *Die deutsche Ideologie*. Zit. nach: Karl Marx. *Auswahl und Einleitung* von F. Borkenau. Fischer-Bücherei Bd. 112, 1956, S. 67.

stellt sich nur die Einsicht in den eigentlichen Sinn des „Handelns“ dadurch, daß er es nur unter dem negativen Aspekt der Entlastung sieht.

Daß die körperliche Arbeit in diesem ursprünglichen Sinn die Grundlage der Kunst und der Wissenschaft ist, zumal sie ganz bestimmte Erfahrungen allererst ermöglicht, ist selbstverständlich. Darauf baut die Arbeitsschule in allen Formen des „Unterrichtes auf werktätiger Grundlage“ auf.

Das ganze Problem der gegenwärtigen Arbeits- und Berufspädagogik, ein Problem übrigens, das als didaktisches mit dem 9. oder 10. Schuljahr auch auf die Volksschule zukommt, besteht darin, daß die Arbeit heute nur sehr schwer, wahrscheinlich überhaupt nicht mehr elementarisiert werden kann, wenn man unter Elementarisieren eben das Erschließen eines eigentümlichen Empfindungs- und Erfahrungshorizontes durch die Arbeit versteht. Daß die Arbeit heute in dem schlechten Sinn elementarisiert, d. h. in einzelne Handgriffe zerlegt wird, darin besteht ja die ganze Schwierigkeit. Produziert wird heute in Produktionsprozessen, in denen sogar jeder Handgriff vorgeplant ist. Durch diese Produktionsprozesse ist das Produkt der Arbeit dem Arbeitenden entglitten. Die Tätigkeit im Prozeß ist nicht mehr in dem oben angedeuteten Sinn die Wurzel des Verständnisses der Produkte. Das Produkt selber ist von seinem Ursprung abgeschnitten, wird nicht mehr aus seinem Woher verstanden als sichtbar gewordene Möglichkeit eines Materials. (Man muß ja heute, wo man damit einen bestimmten Effekt erreichen will, das Material eigens sichtbar machen, wie es ganz allgemein zu einem Anliegen der Kunst geworden ist, Materialien zu erschließen.) Gerade weil die Produkte dem Arbeiter entglitten sind, weil sie entwurzelt sind, kann man grundsätzlich nur noch als Konsument Zugang zu ihnen finden. Darin liegt zugleich begründet, daß die Produktion nicht mehr vom Arbeiter, sondern vom Konsumenten getragen wird.

In den bisherigen Überlegungen war, wenn auch unausgesprochen, der Gedanke im Spiel, daß der Konsum kein originärer Zugang zum Produkt ist. Man könnte einwenden, es müsse doch möglich sein, dem Arbeiter den Arbeitsprozeß so zu erklären, daß er seine Handgriffe als notwendig im Ganzen des Prozesses sieht, daß man ihm dadurch auch plausibel machen könne, wie sehr es auf ihn ankomme und wie sehr der ganze Betrieb eine Gemeinschaft aufeinander angewiesener Kollegen sei oder doch sein müsse. Das Erklären der Vorgänge würde also nicht nur die Einsicht in die Arbeit vermitteln, dem Arbeiter die Aneignung der Produkte ermöglichen, sondern zugleich die Arbeitsmoral mobilisieren. Im Idealfall könnte der Arbeiter sogar zum Mitplaner werden, zumindest an seinem Arbeitsplatz alles Unnötige und Umwegige vermeiden. Die Einsicht in den Arbeitsprozeß würde die Verrichtungen auf jeden Fall aus der starren Gewohnheit reißen, sie aus der Dumpfheit befreien und im Endeffekt zu einer größeren Herrschaft des Menschen über sich selbst führen. Man hat daher die fortschreitende Rationalisierung des Arbeitsprozesses mit der Psychoanalyse verglichen. „Das systematische Studium der Art und Weise, eine Arbeit zu verrichten, offenbart zuerst und vor allen, daß die traditionellen „Verfahren“, die aus Trägheit oder unangebrachtem Respekt beibehalten werden, selten zufriedenstellend sind, fast nie gelingt es, auf Antrieb auf einfachste Art zu handeln. Dies kann man schon auf dem Gebiet der Bewegungen feststellen. Der Erwerb einer gewissen Handfertigkeit besteht vor allem darin, daß eine Reihe zufälliger und störender Bewegungen, die den Handgriff abschwächen oder seine Genauigkeit und Regelmäßigkeit beeinträchtigen, ausgeschaltet wird. Dies gilt natürlich noch stärker auf intellektuellem und wirtschaftlichem Gebiet. Das Verfahren, das wir Rationalisierung nennen, stellt sich die Aufgabe, nicht das Produkt, aber die Art der Produktion zu untersuchen und zu verbessern: es ist einer Reflexion ähnlich, einem Zurück zu sich selbst, einem Bewußtwerden, und schließlich einer wohlwogeneren Stellungnahme gegenüber dem, was bis anhin unbewußt geblieben war. Sie läßt uns aus dem vegetativen Zustand heraustreten, in welchem die Menschheit seit ihrem Erscheinen auf der Erde verharret hat. Die Rationalisierung in der Wirtschaft ist somit eine Parallelscheinung zur Psychoanalyse auf dem Gebiet des Seelischen und führt wie diese zu einer

größeren Herrschaft des Menschen über sich selber.“<sup>46</sup> Aber selbst wenn es gelänge, dem Arbeiter den Prozeß plausibel zu machen und ihm ans Herz zu legen, wie sehr es doch auf ihn ankomme, bliebe ihm seine tatsächlich körperlich zu leistende Arbeit zutiefst fremd. Der Planer im Menschen und der Sklave sind nicht mehr zu vermitteln; je mehr er auf der einen Seite Planer wird, umso mehr wird er auf der anderen zum geistlosen Werkzeug. Denn gerade vom Planer wird der Körper nur noch als Motor, der eine bestimmte Leistung zu verrichten hat, in Anspruch genommen. Die Unmenschlichkeit der industriellen Arbeit besteht genau darin, daß der Körper sich in ihr nicht mehr zu einem Element bilden kann. Er fühlt sich nirgendwo mehr in seinem Element. Dem Körper aber, der sich nicht in seinem Element fühlt, wachsen in der Arbeit keine Kräfte zu, er wird in der Arbeit nur noch verschlissen und verbraucht. Das sind keineswegs bloße Spekulationen, für die nichts anderes spricht als die Autorität eines Paracelsus, für den in der körperlichen Arbeit die Natur als nährende Kraft erschlossen war. Wer in der Industrie und auf einem Bauernhof körperlich gearbeitet hat, hat am eigenen Leib erfahren, daß man bei der Feldarbeit weniger leicht ermüdet, obwohl man dort genau so in Anspruch genommen wird. (Es ist in diesem Zusammenhang auch bezeichnend, daß die schwäbischen Altbauern nicht zwischen Müdigkeit und Faulheit unterscheiden können, oder genauer, daß die Müdigkeit für sie nichts anderes als Faulheit ist.)

Wo der Mensch sich aber nicht mehr in seinem Element fühlt, ermüdet er nicht nur leichter, sondern muß sich auch ständig neu anpassen. Gehlen hat bemerkt, daß es kein Zufall sei, wenn sich dieser Begriff in der Sozialpsychologie und Soziologie so stark durchsetzt. „Dabei ist es bemerkenswert, daß die Selbstverständlichkeit, mit der in sozialpsychologischen Untersuchungen der Begriff „Anpassung“ sich durchsetzte, nicht schon längst sehr Aufmerksamkeit erregte. Dieser Begriff setzt ja die Vorstellung unbeeinflussbarer Bedingungen der Außenwelt voraus, denen sich ein Organismus nicht entziehen, die er aber auch andererseits nicht umgestalten kann. Die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technischen Verhältnisse haben heutzutage eine Übermacht, die dazu nötigt, den Begriff der Anpassung einzuführen, wenn man das Verhalten der Menschen beschreiben will.“<sup>47</sup> Von Anpassung kann nur da die Rede sein, wo das ursprüngliche Verhältnis eines Lebewesens zu seinem Element gestört wird. Durch die Anpassung wird das gestörte Verhältnis wieder hergestellt. Das Lebendige ist das was es ist, ist „wirklich“ in seinem Element, in das es deshalb bei Änderung der Umstände – und hierin erst liegt eine Anpassung – wieder zu gelangen sucht. So wie etwa Polygonum bei Überschwemmung die Stengel streckt, Spaltöffnungen auch an der Oberseite der Blätter ausbildet usw., um wieder an die Luft zu kommen.“<sup>48</sup>

Durch die Anpassung wird heute nicht mehr ein ursprünglicher Zustand wieder hergestellt, sondern sie wird zur Grundlage des Verhaltens überhaupt, eines Verhaltens allerdings, das sich nirgendwo gründen kann und im Überangepaßten sich in seiner Substanzlosigkeit enthüllt. Die Substanzlosigkeit des Überangepaßten besteht darin, daß er keine eigenen Erfahrungen mehr machen kann. Es gilt zu sehen, daß gerade die industrielle Arbeit, sofern sie als rationalisierte den Körper nur noch selbst geschaffenen Bedingungen unterwirft, damit zugleich die Möglichkeit der Erfahrung abgeschnitten hat. Erfahrungen im strengen Sinn sind, wie genauer gezeigt werden muß, immer Erfahrungen, die man am eigenen Leibe macht. Der Leib ist es, was in der Erfahrung fündig wird. Nur wo der eigene Leib auf ein Anderes, aus dem er „lebt“, überschritten wird, kann man überhaupt Erfahrungen machen. Die wachsenden Erfahrungen dokumentieren daher nur das fortschreitende Sich-einhausen in einem Element. Wo der Körper aber vom Ursprung seines Tuns abgeschnitten ist, wird er stumpf und gefühllos. „Die ambulanten Patienten in den Stationen des modernen Kulturbetriebs zeigen meiner Meinung nach viele ähnliche Symptome einer zu großen Folgebereitschaft und zu geringer

<sup>46</sup> Ph. Müller, Berufswahl in der rationalisierten Arbeitswelt. Hamburg 1961 (rde Bd. 133), S. 20.

<sup>47</sup> A. Gehlen, Die Seele im technischen Zeitalter, a. a. O., S. 39.

<sup>48</sup> H. Lipps, Die menschliche Natur, a. a. O., S. 63.

Einsicht, obgleich diese Symptome selbstverständlich nicht so plötzlich und derart stark auftreten wie bei Kranken. Die Gefühls- und Ausdruckslosigkeit vieler zeitgenössischer Anomaler ist für sie ebenso charakteristisch wie die Hysterie oder die Asozialität für die Anomalen in Gesellschaften kennzeichnend war, die auf den vorangegangenen Verhaltenskonformitäten beruhen.<sup>49</sup>

Der hier schon berührte Erfahrungsverlust, der eine Folgeerscheinung der industriellen Arbeit ist, ist nicht ohne Einfluß auf die Lebensalter. Das Alter kann in der industriellen Arbeitsform nur als Abnahme der Leistungsfähigkeit verstanden werden, die nicht durch die zunehmende Erfahrung ausgeglichen wird. Die Gesellschaft, die durch die industrielle Arbeit geprägt ist, hat daher nicht nur keinen Platz für die Kindheit, sondern noch weniger für das Alter. Die Lebenserfahrungen, selbst dort, wo sie heute noch gemacht werden, sind in der Arbeit, in der jeder Handgriff vorgeplant ist, nicht mehr „gefragt“.

Der Körper, der nicht mehr produktiv in den Arbeitsprozeß eingeschaltet ist, beginnt selbst zum Gebrauchsgut zu werden. Der empfindungslos gewordene Körper entzieht sich nicht mehr den Blicken der anderen, sondern er beginnt genau umgekehrt den Blick der anderen zu suchen. Das, was man als die Sexualisierung der Öffentlichkeit bezeichnet hat, ist nicht zuletzt durch den Erfahrungsverlust bedingt.

Daß der Körper in der eben angedeuteten Weise „aufdringlich“ werden kann, zeigt, daß mit dem Erfahrungsverlust zugleich auch der Boden verlorengegangen ist, auf dem ein wirkliches Verhältnis zum andern möglich ist. Die Aufdringlichkeit des Körpers, wie sie auch in der Krankheit und im Mißbefinden sich einstellt, signalisiert nicht nur das Abgeschnittensein von der Welt der Dinge, sondern auch den Verlust der Kommunikation mit andern. Daß gerade die Arbeit den anderen, dem das Produkt auf den Leib zugeschnitten sein müßte, in einer eigentümlichen und unersetzbaren Weise entdeckt, ist häufig, besonders aber in Anlehnung an Heideggers Analysen beschrieben worden. Der Schreiner, der dem Universitätsprofessor einen Bücherschrank verfertigte, erfuhr etwas von der Welt der Professoren ganz intensiv und unmittelbar, wie umgekehrt sich der Professor nur mit Hilfe der Handwerker seine Welt einrichten konnte. Die Wirklichkeit des andern wurde in der körperlichen Arbeit viel unmittelbarer entdeckt als etwa in den Produkten der geistigen Arbeit, die sich ein anonymes Publikum allererst zu Gesprächspartnern bilden mußte. Mit seinem Produkt entgleitet dem Arbeiter zugleich auch die Wirklichkeit des andern. Man könnte einwenden, wir haben bisher nur vom andern als „Kunden“ geredet, nicht aber vom Mitarbeiter. Hier gilt aber das gleiche: wo der Körper nicht mehr produktiv in die Konzeption des Arbeitsvorganges einbezogen ist, wird er bloß noch zu einem sichtbaren Ding. Doch hier müssen wir noch genauer werden. Wir haben genauer darzustellen, wie sich der andere in der körperlichen Arbeit zeigt, oder wie die körperliche Arbeit der Boden ist, auf dem der andere in einem bestimmten Lichte erscheinen kann. Insofern die körperliche Arbeit die Natur als Element des menschlichen Lebens zu erschließen vermag, wird durch sie immer erst herausgestellt, was für uns leibhaft erfahrbar da ist. Die leibhaft erfahrbare Wirklichkeit ist aber als solche eine gemeinsame Welt.

Inwiefern aber ist die leibhaft erfahrbare Wirklichkeit eine gemeinsame Welt, sodaß, wenn dieser Boden entzogen wird, jeder in eine private Traumwelt entgleitet, in der es keinen Zugang zum anderen gibt? Wir haben, nicht ganz ohne Bedenken, den Begriff des Elementes bei der körperlichen Arbeit eingeführt, um zu zeigen, daß einem die Erfahrungen aus einem Horizonte zuwachsen, indem man in diesen hineinwächst. Die Erfahrungen entstehen nicht durch ein nachträgliches In-Beziehung-treten von Mensch und Welt. Darin liegt begründet, daß man über seine Erfahrungen und die darin sichtbare Wirklichkeit nicht wie über einen Besitz verfügen kann: sie sind wirksam in der Art, wie man sich anstellt, wie man die Dinge im Griff hat. Sie gehören zu mir, wie mein Leib zu mir gehört, sofern er auf die Wirklichkeit über-

---

<sup>49</sup> D. Riesman, Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlung amerikanischen Charakters. Mit einer Einführung in die deutsche Ausgabe von H. Schelsky. Hamburg o. J. (rde Bd. 72/73), S. 256 f.

schritten wird und sich nicht aufdrängt. Wo man sich daher eigens und ausdrücklich auf seine Erfahrungen beruft, sind sie schon kraftlos geworden. Die Erfahrungen, auf die man sich beruft, sind diejenigen, die dumm machen, insofern sie von einer eigenständigen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit abhalten. Auf diese Zusammenhänge müssen wir noch eingehen. Vorerst kommt es nur darauf an: Die leibhaft erschlossene Wirklichkeit, in der man sich ganz selbstverständlich als in seinem Element bewegt, kann als etwas eigentümlich je mir Zugehöriges nur dadurch auch für mich erscheinen, daß es vom anderen beansprucht wird.

Was jedoch hier von den anderen beansprucht wird, ist nicht eine abstrakte Leistung. Nur wenn die anderen anonym werden, erstarrt mein leibhaftes Können zur bloßen Routine. Wie kann man nun aber vom konkret anderen beansprucht werden? Wir haben zu zeigen versucht, daß dasjenige, was in der körperlichen Arbeit leibhaft erschlossen wird, das Material ist, das im Produkt der Arbeit in seinen Möglichkeiten sichtbar wird. Sichtbar werden die Möglichkeiten der Materie, sofern sie von den andern ergriffen werden. Mein leibliches Können wird nur als solches sichtbar, sofern es von den anderen verstanden, d. h. aufgenommen wird. Es ist nur ein Können, insofern es Verstehensmöglichkeiten der anderen eröffnet: es verwirklicht und erfüllt sich darin, daß es den andern erreicht. Gerade die leibhaft erschlossene Wirklichkeit ist grundsätzlich diejenige, die mit den andern geteilt wird, sodaß sie vom anderen auf mich selber zurückkommt. Es ist also nicht eine genormte Leistung, die der andere beansprucht, sondern ein jemandem eigentümlich zugehöriges Können, das sich erst voll entfalten konnte, weil der andere darauf baute. So kann man noch heute hin und wieder beobachten, auf Dörfern vor allen Dingen, daß man nicht jedem Handwerker dasselbe zutraut. Nur wo diese Verhältnisse noch herrschen, kann die Arbeit im strengen Sinn verantwortet werden. Nur da ist die Arbeit selber schon Antwort auf den andern, durch die man über den andern auf sich selber zurückkommt. „Man hat Verantwortung, sofern man auf etwas hin „beansprucht“ wird. Menschliche Existenz ist an sich verantwortlich. Es ist dies der Ausdruck ihrer Zeitlichkeit. Selbstsein vollzieht sich darin, daß Existenz verantwortlich auf sich zu- und zurückkommt.“<sup>50</sup>

Zusammenfassend kann man sagen; wir sind ganz ursprünglich mit unserem Körper in die Natur eingelassen, jedoch so, daß wir erst in der Arbeit die Natur als das Element erschließen, aus dem wir leben. Nur durch die Arbeit wird die Natur zu unserer Wirklichkeit, d. h. nur in dem Maße, in dem sie in der Arbeit erschlossen wird, wird sie zur Grundlage unserer Existenz, gewinnen wir Halt in ihr und können uns in ihr einhausen. Diese Verbindlichkeit der körperlich erschlossenen Wirklichkeit wird uns als solche nur „bewußt“ in der Inanspruchnahme durch die andern. Der moderne Industriearbeiter gewinnt in seiner Arbeit nicht mehr den Halt an der Wirklichkeit. Der nicht mehr produktive Körper kann sich in der Natur nicht einhausen. In dem Maße, in dem sein Körper aufdringlich wird, entgleitet ihm die Wirklichkeit als die verbindliche Grundlage seines Tuns. Damit soll natürlich nicht behauptet werden, daß der Arbeiter an seinem Arbeitsplatz nichts mehr empfindet. Aber seine Empfindungen sind nur noch Signale, die er selbst nicht mehr deuten kann. Die Empfindungen selbst sind von ihrem Woher abgeschnitten und kommen daher nur noch an einem Körperding vor, das kein Element mehr hat. Den damit verbundenen Verlust an Realitätssinn hat Gehlen klar gesehen. „Einer der wichtigsten Befunde läßt sich auch noch als Anpassung an überdimensionale, geistig und moralisch nicht mehr recht zugängliche Ereignisse beschreiben, nämlich der Verlust des Realitätssinnes ... Schon Sorel hatte bemerkt, daß die Entfremdung vom Alltag die Fähigkeit aufs höchste ausbildet, in einer imaginären Welt zu leben. Wir wollen unter Alltag die Beanspruchung durch vielfältig wechselnde Situationen verstehen, die zum größten Teil bekannt und voraussehbar, doch aber mit unvorhersehbaren und überraschenden durchsetzt sind. Dann aber haben sowohl die magisch-ritualistischen Kulturen der Primitiven als auch die industrielle diese gemeinsame Eigenschaft, den Menschen vom Alltag abzuschalten. Zwischen dem frühen Primitivismus, der den zähen Bewuchs phantastischer Deutungen und Ri-

---

<sup>50</sup> H. Lipps, Verantwortung, Zurechnung, Strafe, in: Die Wirklichkeit des Menschen, Frankfurt a. M. 1954, S.77.

tuale über die Erfahrungswelt spinnt, und dem späten, zu dem man durch einen übermäßig engen und monotonen Erfahrungssektor gezwungen wird, besteht wenig Unterschied unter dem Gesichtspunkt der Weltfremdheit.<sup>51</sup> Die Rationalisierung entlastet den Arbeiter so sehr, daß er sich in eine eigene traumhafte Wirklichkeit zurückziehen kann. In dieser seiner traumhaften Welt kann er vom andern nicht mehr erreicht werden. Er ist darin nicht ansprechbar, sodaß er verbindlich antworten könnte. Der andere entschwindet, selbst wenn er neben einem steht, was durch nichts schlagender bewiesen wird, als dem verkrampften Bemühen, in den Betrieben mitmenschliche Beziehungen zu stiften, deren Unechtheit Riesman entlarvte.<sup>52</sup> Mit dem Verlust des andern und des Realitätssinnes schwindet auch die Möglichkeit der Verantwortung. „Hat jemand das Gefühl, nur ein austauschbares und überhaupt etwas abgeschliffenes Rad in der großen Maschine zu sein; hat er die übrigens berechnete Überzeugung, daß sie auch ohne ihn läuft, und bekommt er die Folgen seines Handelns gar nicht oder nur chiffriert als Zahlen und Kurven oder bloß in Gestalt der Lohnabrechnung zu Gesicht, so muß der Sinn für Verantwortlichkeit sich in demselben Verhältnis verengen, wie das Gefühl der Hilflosigkeit steigt.“<sup>53</sup> Die Appelle an die Arbeitsmoral haben schon keinen Adressaten mehr.

Nach all diesen Überlegungen scheint es höchst fragwürdig zu sein, ob die heutige Arbeitswelt noch erzieherische Kräfte enthält, die befreit werden könnten, so wie Kerschsteiner einst die erzieherischen Kräfte des Handwerks erschlossen hat. Auf der andern Seite aber muß die Schule etwas tun, um die Kinder für die Arbeitswelt vorzubereiten. Es sei denn, man macht aus der Berufswahl eine wissenschaftliche Berufsberatung auf der Grundlage von Tests.<sup>54</sup> Dann aber wird die schulische Vorbereitung auf die Arbeitswelt unnötig, denn die sog. Begabungen, die durch Tests festgestellt werden können, sind grundsätzlich auch in den alten Schulfächern ansprechbar und übbar. (All die geforderten spezifischen Fähigkeiten, die zur Erlernung eines Berufes als unabdingbar gelten, die Begabungen V, N usw. werden auch zur Bewältigung der traditionellen Schulfächer gefordert.<sup>55</sup> Ist dann der Ruf nach der schulischen Bewältigung der Arbeitswelt unsinnig oder gar insofern rückständig, als er sich am Bild des alten Handwerks orientiert? Ertönt dieser Ruf nicht mehr aus dem Mund reformfreudiger Pädagogen als aus dem nüchterner Soziologen und Psychologen? Man könnte allerdings auch in der Frage, was die Pädagogik für die moderne Arbeitswelt tun kann, die Suche nach einer eigenen Form der erzieherischen Bejahung dieser Arbeitswelt sehen. Konkret lautet die Frage dann: Können die Schulen die Schüler fähig machen, die Berufe selbständig im eigentlichen Sinn des Wortes zu wählen, kann also durch eine Verlängerung der Schulzeit der Schüler aus der Botmäßigkeit der wissenschaftlichen Berufsberatung befreit werden, die für den Schüler ja schon längst nicht mehr die Funktion einer Beratung, sondern die einer Determination hat. Wer kann sich heute der Macht der Wissenschaft entziehen, zumal man exakt vorrechnen kann, daß die Mehrzahl derer, die den „Rat“ der Wissenschaft nicht befolgten, nicht gerade glücklich geworden sind.<sup>56</sup> Diese Bemerkungen sind nicht aus einem, den Pädagogen eigenen wissenschaftsfeindlichen Affekt geboren. Sie stellen vielmehr die Pädagogik selbst vor zwei entscheidende Fragen: Einmal, ist es überhaupt sinnvoll, die Volksschulzeit zumal zu verlängern, wenn an ihrem Ende doch wieder die wissenschaftliche Berufsberatung stehen muß, um Unglück zu vermeiden? Zum anderen aber: Kann in einer pädagogischen Aneignung der modernen Arbeitswelt die Didaktik auf ein neues Fundament gestellt werden, so daß von ihm aus die Unterrichtsfächer neu konzipiert werden können? Damit stehen wir bei der Frage, ob die moderne Arbeitswelt so elementarisiert werden kann, daß ihre Elementarformen an die Stelle

---

<sup>51</sup> A. Gehlen, Die Seele im technischen Zeitalter, a. a. O., S. 44.

<sup>52</sup> D. Riesman, a. a. O., S. 275 ff.

<sup>53</sup> A. Gehlen, a. a. O., S. 45.

<sup>54</sup> Ph. Müller, a. a. O., S. 96 ff.

<sup>55</sup> Ph. Müller, a. a. O., S. 100 ff.

<sup>56</sup> Ph. Müller, a. a. O., S. 97.



der alten Künste in der Begründung der Schulfächer treten könnten.

Nach unseren vorangestellten Überlegungen könnte von Elementarisierung im strengen Sinn nur dann die Rede sein, wenn es gelänge, die körperliche Arbeit in den Dienst der Ausbildung eines neuen ABC's der Empfindungen zu nehmen. Von einem ABC der Empfindungen, also von grundlegenden Empfindungen könnte man allerdings nur dann reden, wenn sie nicht als das verstanden werden, was an uns vorkommt, als an einem aus der Welt herausgerissenen abstrakten Körper mit feststehenden Sinnesorganen, in denen eine Art physikalischer Apparat gesehen wird, sondern wenn in diesen Empfindungen das Element sich erschließt, aus dem sie stammen. Um zu solchen Empfindungen zu gelangen, müßten die Schüler aus allen Formen des Umgangs mit den Dingen, die sie ohnehin nicht verstehen, herausgerissen und vor die Aufgabe gestellt werden, die Natur in dem oben charakterisierten Sinne als Material zu erschließen. Vom Material her müßten dann nicht nur das Tun, sondern auch die Werkzeuge als leibliches Können angeeignet werden. Am Material und mit ihm könnten die Schüler dann auch die Techniken und Fertigkeiten sich als lebendiges Können aneignen und ein Gespür für die Differenziertheit der Funktionen entwickeln, also ein Gespür dafür, daß Feilen nicht gleich Feilen ist. „Wenn man ... nun die Vorstellungen und Beweggründe der Jugendlichen hinsichtlich ihres Wunschberufes durchmustert, fallen als stärkste Gruppe darunter jene Angaben auf, die einige Tätigkeiten oder auch nur eine einzige Tätigkeit dafür ins Feld führen: feilen, schrauben, zeichnen, Farbe mischen, rechnen, schreiben, auspacken, abwiegen, sägen, Gänge schalten, Reifen kollern, Haare kämmen, Kinder baden, Käse schneiden, Geld wechseln u. a. m. Neben diesen einfachen Funktionen werden auch komplexe Aufgaben wie zusammenbauen, basteln, reparieren, mit dem Motor zu tun haben, verkaufen, entwerfen erwähnt – allerdings bei weitem in der Minderzahl.“<sup>57</sup> Jaide fordert als erstes ein differenziertes Kennenlernen der verschiedensten Materialien: „Als ersten Gesichtspunkt zur Erfassung einer Berufstätigkeit möchte ich nennen den des Arbeitsmaterials bzw. der Ware oder des Mediums (z. B. Elektrizität), mit dem es der Schüler in einem Beruf zu tun bekommen wird. Ob er einmal Backsteine vermauert oder Anzüge schneidert, ob er Lebensmittel verkauft oder Textilien – es ist jeweils ein bestimmtes Material, an dem er seine Freude haben müßte und das er bewältigen lernen soll. Kuchenteig und Stahl sind fast wie zwei Welten voneinander verschieden; der Schüler müßte sich erproben und entscheiden können, in welcher er leben möchte. Jedes Material erfordert einen recht verschiedenen Aufwand an Kraft, Geduld, Präzision oder Sauberkeit. ... Wahrscheinlich sind es nicht nur unterschiedliche Fähigkeiten, sondern auch verschiedenartige Wesenszüge, die den einen zum Tischler, den anderen zum Maschinenbauer, einen dritten zum Installateur geeignet machen. Erprobung an mehrerlei Materialien mit ihren spezifischen Eigenarten und Anforderungen sollte daher der Berufswahl voraufgehen.“<sup>58</sup>

Darüber hinaus könnte die Aneignung der verschiedensten Materialien zu einer echten Disponibilität des Arbeiters führen, mehr jedenfalls als das Einüben in den verschiedensten Techniken. Der Weg über die Materialien würde direkt sowohl in die alten Berufe als auch in die industrielle Arbeit führen, die z. T. heute noch – auch von den Gewerkschaften – nach den Materialien katalogisiert wird. Das Erproben der Materialien würde zudem nicht nur die Arbeitswelt aufschließen, sondern zugleich einen Zugang zur modernen Kunst öffnen, bei der man, grob gesagt, so etwas wie die Tendenz zu ursprünglicheren Empfindungen als sie die allzu vertrauten und abgegriffenen Gegenstände noch geben können, beobachten kann. Sicher spielt dabei der Gedanke Baumeisters eine Rolle, daß nur im Durchbruch durch die vertraute Gegenständlichkeit in eine unverstellte Urlandschaft die Kunst wieder produktiv in dem Sinne werden kann, daß sie Empfindungen für eine noch nicht faßbare neue Gegenständlichkeit

<sup>57</sup> W. Jaide, Die Berufswahl. Eine Untersuchung über die Voraussetzungen und Motive der Berufswahl bei Jugendlichen von heute. München 1961, S.41.

<sup>58</sup> W. Jaide, a. a. O., S.44.

vermittelt. Jedenfalls sieht Gehlen in dem Drang zu neuen Materien und neuen Empfindungen eines der wesentlichsten Kennzeichen der zeitgenössischen Malerei. "Paul Klee hat zuerst durch unermüdliche Experimente und neuartige Techniken einen Eindruck angesteuert, den man „das unbekannte Element“ nennen könnte, er hat dem Auge undefinierbare neue Stoffe und Elementarfunde vorgeführt und damit ein uferloses Gebiet frischer Empfindungen erschlossen ... Der sonderbare und sehr zeitgemäße Effekt eines künstlichen Elementes, einer Indiskretion über Naturgeheimnisse wird da erreicht, diese Werke setzen uns wie kuriose Neomaterien in Erstaunen, die auch den Tastsinn neugierig machen."<sup>59</sup>

Mit diesen Bemerkungen über die Materialien und der Möglichkeit eines neuen ABC's der Empfindungen sind wir im Begriffe, offene Türen einzurennen. Auf keinem Gebiet leistet gerade der Volksschulunterricht und fast noch mehr die Sonderschulen so Vorzügliches wie im „musisch gestaltenden Werken“, in dem die Anregungen des Bauhauses sich schon entfaltet haben. Allerdings verrät hier schon die Bezeichnung „musisch gestaltendes Werken“ eine charakteristische Einschränkung: das materialgerechte Arbeiten ist ganz in den Bereich der musischen Erziehung eingegangen. Es hat diesen Bereich zwar in einer schönen Weise belebt und bereichert, hat aber doch offensichtlich nicht die Kraft, Unterrichtsprinzip zu werden, das den ganzen Unterricht in allen seinen Verästelungen trägt. „Diese Art des Werkunterrichts leistet zwar Vorzügliches und behauptet sich mit Recht an unseren Schulen. Die Auseinandersetzung mit den eigentümlichen Arbeitsformen und Problemen der Berufswelt will und soll aber dieser Unterricht nicht bringen. Man hat deshalb vorgeschlagen, ihn in der Abschlußklasse durch einen Unterrichtstypus abzulösen, der durch die Techniken, Anforderungen und Materialien der beruflichen Arbeit bestimmt ist. Der Typus der „Werkstattarbeit“ soll dabei das „musische Werken“ ersetzen und den Jugendlichen einen Schritt weit in seine künftige Arbeitssituation hineinführen.“<sup>60</sup>

Man könnte einwenden, daß es noch gar nicht so erwiesen sei, daß das materialgerechte Arbeiten nicht auch auf die Oberstufe der Volksschule ausgeweitet werden könnte. Es könnten hier sicher bruchlose Übergänge in die moderne Arbeitswelt gefunden werden, zumal, wie Jaide betonte, die Techniken und Werkzeuge über das Material und mit ihm angeeignet werden sollten. Man könnte ferner anführen, daß auch die Grundschule Möglichkeiten hätte, das material-gerechte Arbeiten mehr in den Mittelpunkt des Unterrichtes zu rücken. Für das Kennenlernen der Berufs- und Arbeitswelt könnte dadurch mehr geleistet werden als durch die Besuche bei den Handwerkern, wie sie im Rahmen des Heimatkundeunterrichtes gemacht und ausgewertet werden, zumal die Auswertung und Behandlung der „Handwerker in unserer Nachbarschaft“ oder der „fleißigen Handwerker“ oft im bloßen Benennen und Zeigen der Gerätschaften erstarrt, sodaß das Ergebnis häufig in einem orbis-pictus-Bild besteht. Damit soll nur angedeutet werden, daß in dem materialgerechten Arbeiten noch mehr Möglichkeiten als diejenigen enthalten sind, die die Schule tatsächlich ergriffen und ausgewertet hat. Als Prinzip betrachtet findet dieses Arbeiten jedoch seine unüberwindbare Grenze daran, daß die Wissenschaft und die auf ihr zum Teil aufbauende, zum Teil mit ihr kooperierende Technik nicht mehr aus diesen Erfahrungen und Empfindungen „erster Hand“ leben. Die „Natur“ der Naturwissenschaft ist keineswegs die Natur, die man empfinden und erfahren kann, sondern, wie H. Lipps immer wieder treffend formuliert, die Umwelt physikalischer Apparate. Die Wissenschaft wird ohne die Technik, die ihr die Apparate baut, nicht denkbar, wobei die Technik durchaus nicht nur eine dienende Stellung einnimmt, die die Mittel bereitstellt, sondern der Wissenschaftler selbst kann sein Problem, seinen Gegenstand nur technisch definieren, wie auch die Entwicklung der Technik der Wissenschaft allererst Fragen und Probleme aufwirft.

<sup>59</sup> A. Gehlen, Zeit-Bilder, a. a. O., S. 195.

<sup>60</sup> A. Flitner, Vortrag auf dem Lehrertag in Tübingen am 16. November 1963. In: Form und Inhalt der Hauptschule, hrsg. von den Geschäftsstellen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und der Arbeitsgemeinschaft der Lehrerverbände Baden-Württemberg, S. 60.

„Heute ist der Zustand erreicht, in dem man die Naturwissenschaften, die Technik und das Industriesystem funktionell im Zusammenhang sehen muß. Die Naturforschung selbst wird durch immer neue technische Hilfsmittel weitergetrieben, die Natur wird technisch aufgebrochen, der Gelehrte muß sich mit dem Techniker verständigen, denn sein Problem definiert die noch nicht vorhandene Apparatur mit, die man braucht, um es zu lösen.“<sup>61</sup>

Dies hat weitreichende Konsequenzen, die den Unterricht mit berühren. Die Wissenschaft ist nicht sehr in der unmittelbar erfahrbaren Welt des konkreten Menschen beheimatet. Daher entgleitet dem Wissenschaftler „sein Gegenstand“ nicht anders wie dem Arbeiter sein Produkt. Man muß von hier aus die ganz eigentümliche Form des modernen Spezialistentums begreifen. Die modernen Spezialisierungen sind nicht konkrete Ausformungen und Verwirklichungen einer übergreifenden Konzeption, sodaß sich erst in der Spezialisierung offenbarte und konkret erfüllte, was die übergreifende Konzeption vermag. Die Spezialaufgaben wachsen dem Wissenschaftler nicht mehr aus „der Wissenschaft“ dadurch zu, daß er sie in einer eigentümlichen Weise „versteht“ und ihr neue Möglichkeiten eröffnet und erprobt. Dem Wissenschaftler werden vielmehr Aufgaben zur Bewältigung vorgelegt, die in einem ganz anderen Bereich, in der Wirtschaft oder Technik, entstehen und umschrieben werden. Der Wissenschaftler braucht heute nicht einmal das Projekt, an dem er mitarbeitet, zu kennen. Die Wissenschaftler werden dadurch von allen philosophischen Grundlagendiskussionen entlastet, sie können miteinander arbeiten, ohne daß man sich erst lange bei der Frage nach der Bedingung der Möglichkeit dieser tatsächlichen Kooperation aufhalten müßte. Die Frage nach einer umfassenden Wissenschaftslehre (nicht die nach einer Logik) ist sinnvoll überhaupt nicht mehr zu stellen, was schon darin offenkundig wird, daß die Kooperation am besten dort gelingt, wo sich die Wissenschaftler am meisten spezialisiert haben. Dieser Spezialist kann nun seine Arbeit genau so wenig verantworten wie der Industriearbeiter. Gerade weil er sich seine Aufgaben nicht mehr selber stellt, weil sie ihm vielmehr von außen gestellt werden, kann er auch nicht mehr in eigener Verantwortung über die Ergebnisse seiner Forschung verfügen. Man kann hier freilich einwenden, daß der Wissenschaftler gerade dadurch, daß ihm seine Aufgabe in einem übergreifenden Zusammenhang gestellt wird, von vornherein weiß, daß die nicht mehr selbst gefundene Aufgabe grundsätzlich von jedem Wissenschaftler bewältigt werden kann. Gerade der Verantwortungsbewußte gerät in die paradoxe Situation, sich wie E. Teller sagen zu müssen, wenn ich es nicht mache, tut es ein anderer, daß es getan wird ist schlechterdings nicht zu verhindern. Hinzu kommt, daß sich auch für den Wissenschaftler die Gefahr, von der Wirklichkeit abgeschnitten zu werden, in dem Maße vergrößert, als er seine Wissenschaft nicht mehr als Aspekt der Wirklichkeit verstehen und vollziehen kann. Der Wissenschaftler ist trotz seiner hohen Intelligenz nicht davor gefeit, mißbraucht zu werden.<sup>62</sup>

Von hier aus stellt sich die noch nicht zu Ende diskutierte Frage nach dem „Bildungswert“ der Wissenschaft in neuer Dringlichkeit. Diese Frage ist häufig so mißverstanden worden, daß sie einen Beweisgang inauguriert, der ad oculos demonstrieren soll, daß eine wahre Menschenbildung ohne naturwissenschaftliche Komponente nicht denkbar sei. Daß dies allererst bewiesen werden sollte, ist an sich schon verdächtig. Uns geht es jedoch in der Frage nach dem „Bildungswert“ der Wissenschaften nicht darum, ob sie als notwendige Spezialisierungen in den klassischen Bildungsbegriff mit aufgenommen werden können, sondern um etwas viel Primitiveres: Können diese Wissenschaften mit der Lebenswirklichkeit des Menschen überhaupt integriert werden? Können diese Wissenschaften überhaupt noch lebendig angeeignet werden? Können sie noch etwas zur sinnvollen Gestaltung des Lebens selbst beitragen?

Es ist in diesem Zusammenhang bezeichnend, daß trotz der allenthalben herrschenden Naturwissenschaft vom Schulunterricht in Physik nur bei denen etwas „hängen bleibt“, die Physik

<sup>61</sup> A. Gehlen, Die Seele im Zeitalter, a. a. O., S. 13.

<sup>62</sup> Vgl. dazu auch: O. F. Bollnow, Das Schicksal der Menschlichkeit in unserer Zeit, in: Maß und Vermessenheit des Menschen, a. a. O., S. 55 ff.

auch späterhin treiben. Die Paradoxie, auf die hier hingewiesen werden soll, besteht darin, daß die Schule es nicht in der Hand hat, ob die Schüler auch später noch trotz der herrschenden Rolle der Naturwissenschaften an ihnen interessiert bleiben. Unsere Frage nach dem Bildungswert der Naturwissenschaft ist also eine ganz massiv didaktische: Wie kann man den Schüler so ansprechen, daß nicht alles, was er in der Schule gelernt hat, so sehr von ihm abgleitet, daß er später zwar in einer von den Wissenschaften beherrschten Welt lebt, wobei ihn aber eben diese Wissenschaften gleichgültig lassen.<sup>63</sup>

Daß diese Gleichgültigkeit im Bereich des Möglichen liegt, gleichviel wie häufig sie faktisch auftritt, enthüllt noch ein anderes didaktisches Mißverständnis. Man meint auch heute noch, besonders in der Didaktik der Volksschule, das „Wissen“ in der Form von „nützlichen Kenntnissen“ verabreichen zu können. In diesem Sinn, wenn auch in anderen Worten, deutet H. Möller das Verhältnis von Umgang und Wissenschaften: „Bei diesem schöpferischen Bauen von menschlicher Welt wird sich der so erweckte Geist gern der Wissenschaften bedienen; sie fließen seinem Denken, seinen Künsten gleichsam von der Seite her zu.“<sup>64</sup> Nun war gerade der Begriff der „nützlichen Kenntnisse“, ein Begriff übrigens, an dem man den anthropologischen Tiefgang der Aufklärung zu fassen bekäme, wenn es gelänge, ihn frei von den idealistischen und romantischen Entstellungen zu begreifen, gerade dadurch definiert, daß sie durch den Umgang nicht nur verifiziert wurden, sondern daß die nützlichen Kenntnisse neue Erfahrungen überhaupt erst ermöglichen. Die nützlichen Kenntnisse sollten gerade frei machen zu eigenen Erfahrungen, den Menschen aus allen dogmatischen Verstellungen herausreißen und recht eigentlich die Dummheit brechen.

Es scheint jedoch, als haben sich die heutigen Wissenschaften von der Umgangserfahrung nicht nur in dem Sinne getrennt, daß die Erfahrung nicht mehr an die Konzeption der wissenschaftlichen Begriffe beteiligt ist, auch die vertiefende und klärende Rückkehr in die Erfahrung scheint unmöglich geworden zu sein. Freilich verifiziert sich die Wissenschaft durch die Praxis, allerdings nicht in einer Praxis, die aus dem Umgang als Möglichkeit ausgereift ist, sondern einer solchen, die durch die Wissenschaft allererst möglich geworden ist. Die Praxis, die durch die Wissenschaft ermöglicht wurde, ist dadurch gekennzeichnet, daß sie durch die Umgangserfahrungen nicht modifiziert werden kann. Die Praxis hat es hier mit Fällen von Begriffen oder Gesetzen zu tun. Die Praxis kann hier nur den Geltungsbereich der vorhandenen Begriffe ausmessen, worin sie sich immer schon bewegt, sie kann aber nicht eigene Möglichkeiten im strengen Sinn ergründen. Über ihre Möglichkeiten und Grenzen ist hier im Vorhinein entschieden. Diese angewandten Fall-Praktiken, wie sie insbesondere in den „akademischen“ Berufen ausgeübt werden, verlieren jede eigene Dignität. So kann es vorkommen, daß der Arzt, weil sein Blick auf die zu erledigenden Fälle eingeengt ist, die Menschen, mit denen er zu tun hat, aus dem Auge verliert. Es bedurfte daher der ausdrücklichen Anstrengung der medizinischen Anthropologie, hinter den Krankheitsfällen und ihrer therapeutischen „Erledigung“ den kranken Menschen wieder zu sehen.

Hier sieht sich gerade die akademische Ausbildung ganz eigentümlichen pädagogischen Problemen gegenüber gestellt, wie dies insbesondere A. Flitner betont hat: „Das aufgeworfene Problem jedoch besteht nach wie vor (vielleicht mehr denn je), wie sich mit den Wissenschaften human leben läßt. Daß man durch Kenntnis aus anderen Wissenschaften, wiewohl man heute solche dringend und überall benötigt, dieses Problem noch nicht lösen kann, ist ebenso offensichtlich wie die Notwendigkeit, es innerhalb der akademischen Ausbildung irgendwo aufzunehmen. Der Arzt wird nun einmal mit der Frage nach der humanen Ausübung seines Berufs konfrontiert, er kann nur einen Teil seiner Aufgaben als „Funktionen“ erfüllen – darüber weiß die anthropologische Medizin (aber auch jeder aufmerksame praktische Arzt) vieles zu berichten. Aber auch der Richter, der Lehrer, selbst der Techniker sind durch ihre wissen-

<sup>63</sup> M. Wagenschein, Was bleibt unseren Abiturienten vom Physikunterricht? a. a. O.

<sup>64</sup> H. Möller, Was ist Didaktik? Bochum o. J. (Kamps pädagogische Taschenbücher Bd. 13), S. 80.

schaftliche Ausbildung noch keineswegs hinreichend vorbereitet für die menschlichen, sozialen, erzieherischen Aufgaben, die auf sie warten. An der Forderung, daß sie für die Aufgaben gebildet werden mögen, ändert die heutige Massenhaftigkeit dieser Berufe ebensowenig wie die Voraussage, daß künftig nur ein Teil, vielleicht nur ein kleiner Teil der Akademiker diese humane Dimension des Berufs wahrzunehmen imstande sein werde. Es bliebe trotzdem unentbehrlich und jeder Mühe wert, daß in der Vorbereitungs- und Ausbildungszeit versucht wird, den jungen Akademiker auf diese Aufgaben, zumal auf die sittlichen Anforderungen seines Berufs hin anzusprechen. Das vor allem ist es, was man als eine unvermindert aktuelle Fassung des Bildungsproblems bezeichnen könnte.<sup>65</sup> Im übrigen ist auch die pädagogische Praxis in der Gefahr, als Fall-Praxis mißverstanden zu werden. Dies hängt nicht nur mit dem Aufkommen des Berufserzieheriums zusammen, das die natürlichen Erziehungsinstele zu sehr entlastete – so hat A. Fischer die Dinge noch gesehen – sondern mit der schon angedeuteten erzieherischen Unfruchtbarkeit der industriellen Gesellschaft, die die Konsolidierung des Berufsstandes und der Erziehungsinstitutionen vorantreibt. Aus allen natürlichen Erziehungsmethoden herausgerissen wird der Erwachsene von Fall zu Fall den Kindern konfrontiert, sodaß die Erziehung als Praxis erscheint, die mit Fällen, die ohne weiteres schwierige und strittige Fälle sind, fertig zu werden hat.

Wir wollten hier lediglich darauf aufmerksam machen, daß die modernen Wissenschaften die alten Künste nicht nur nicht ergänzen, sondern geradezu zerstören können, dadurch nämlich, daß sie eine eigene Praxis ermöglichen, die die Wirklichkeit nur noch in der Form von Fällen kennt, die zu erledigen sind, ohne daran irgendwie zu wachsen. Auch darin gründet der Erfahrungsverlust des modernen Menschen. Die didaktische Bedeutung dieser Zusammenhänge besteht darin, daß man die je eigenen Erfahrungen oder die traditionellen Künste nicht mehr gleichsam mit den Ergebnissen der modernen Forschung „von der Seite her“ anreichern kann. Natürlich kann dem praktischen Besorgen, dem Hegen und Pflegen von Dingen und Pflanzen, deren Wichtigkeit W. Klafki und H. Möller betonen, irgendein Ergebnis der Wissenschaft weiterhelfen und ganz selbstverständlich kann im Hegen und Pflegen ein Bedürfnis nach Wissen entstehen. Aber dadurch allein werden das praktische Besorgen und die Wissenschaft nicht wirklich integriert. Beide Didaktiker übersehen, daß das bloß beigebrachte Wissen zwar das unterbrochene praktische Besorgen wieder in Gang bringt, es aber zugleich seines „elementarischen“ Charakters beraubt. Das „flottgemachte“ Besorgen lebt nicht mehr aus eigener Kraft. Das Wissen, durch das es wieder in Gang kam, hat seine Wurzeln nicht in ihm. Gerade die Volksschule vermeint, das Wissen sei schon dadurch vom Kinde wirklich angeeignet, daß es praktisch wird. Genau das Gegenteil ist der Fall. Das nicht eigentlich durch die Praxis angeeignete Wissen entwindet dem Schüler die darauf aufbauende Praxis.

Konkret spiegelt sich dieses Mißverständnis wieder im Aufbau der Naturlehrestunden an der Volksschule, in denen drei Stufen unterscheidbar sind: naive kindliche Erfahrung, Abstraktion des Begriffes oder Gesetzes, Anwendung des Gesetzes auf Fälle des Lebens. Die konkrete Durchführung sieht dann ungefähr so aus (nehmen wir an, es sei die Fliehkraft in der Stunde zu behandeln): Die Kinder dürfen zunächst über ihre Erfahrungen beim Kurvenfahren berichten, Die aufblitzende Warum-Frage wird mit dem Hinweis auf das schon behandelte Trägheitsprinzip, das man im Wortlaut des Lehrbuchs aufsagen läßt, nicht aufgegriffen. Hinter dieser Unterlassung steht eine – man muß schon sagen – Ideologie der Gesetze. Begriffe (Begriffe und Gesetze gelten gleichviel) werden in der Logik der Volksschulpädagogik ohne weiteres als Abstraktionsbegriffe verstanden. Die Fähigkeit des begrifflichen Denkens gilt weiterhin als Fähigkeit des Abstrahierens. Diese Gleichsetzung von Abstraktion und Begriffsbildung legt die erstere auf eine Bedeutung fest: Abstraktion ist die Freilegung dessen, was in der unmittelbaren Erfahrung verhüllt ist durch das Dabeisein und Eingeschaltetsein

---

<sup>65</sup> A. Flitner, Soziologische Jugendforschung. Darstellung und Kritik aus pädagogischer Sicht. Heidelberg 1963, S. 141.

konkreter Personen. Unter Abstrahieren versteht man daher das Herausreißen von etwas aus allen Bezügen, in denen es steht. Dies geschieht durch die Benennung. Die Abstraktionsstufe vollendet sich in der Volksschule fast ausschließlich in der Namensgebung. Man meint, mit dem Namen oder gar der Bezeichnung, die im Lehrbuch vorkommt, habe das Kind den Begriff gefunden. (Der Traditionsströme, die dieses Vorgehen bestimmen, ist sich die Didaktik kaum mehr bewußt.)

Auf die so verstandene Abstraktionsstufe wird jedenfalls sehr großer Wert gelegt: Man fragt so lange, bis – oft ganz zufällig – der richtige Name oder die bloße Bezeichnung fällt. An unserem konkreten Beispiel holt man aus den Kindern durch geschicktes Fragen heraus, daß „da eine Kraft ist, die vom Kreismittelpunkt flieht.“ – „Gebt dieser Kraft einen Namen!“ Nachdem nun der Begriff aus allen konkreten Bezügen gelöst ist, kann man zur Physik übergehen. Dies geschieht zumeist in Wendungen wie dieser: „Diese Kraft wollen wir heute genau kennenlernen.“ Dann wird gemessen und werden Beziehungen herausgestellt zwischen Radius, Geschwindigkeit und Gewichtszunahme, in der Meinung, daß diese gesetzmäßigen Beziehungen den „Begriff“ näher bestimmen. Durch diese näheren Bestimmungen, so meint man, sei dem Kind ein Stück Alltagserfahrung verfügbar geworden. In Wirklichkeit aber hat man schon mit der Benennung dasjenige, worum es geht, aus dem Kontext der erfahrbaren Wirklichkeit herausgerissen. Durch die „nähere Bestimmung“ aber wird es auf eine ganz neue Ebene transponiert, zu der die Erfahrung keinen Zugang hat. Dabei wird nicht nur die eigentümliche Leistung der Benennung verwischt (darüber wird noch zu reden sein), man übersieht auch, daß dasjenige, was nur als nähere Bestimmung erscheint, einen eigentümlichen neuen Zugang zur Wirklichkeit darstellt. Die „Physik“, durch die der Natur eine Ebene unterschoben wird, auf der sie sich stellen muß, wird hier der Alltagserfahrung lediglich aufgefropft. Mit dieser bloß aufgefropften Physik können die Kinder aber nichts anfangen, weil sie nicht verstehen, was das Messen und Wiegen „soll“. Auf der einen Seite wird ja mit dem gewonnenen „Begriff“ nicht die kindliche Erfahrung gedeutet. Sie erfahren nicht, warum man in der Kurve „hinausgetragen“ wird, sondern nur, daß es nach bestimmten, in Zahlen ausdrückbaren Beziehungen geschieht. Zum andern aber können sie das Gelernte, eben weil sie nicht wissen, was es soll, nicht sinnvoll anwenden. Nichts ist bei den Kindern so unbeliebt, wie die „eingekleideten Aufgaben“ im Rechnen und in der Naturlehre, weil es ihnen schwerfällt, dasjenige an dem Text herauszupräparieren, was jeweils der Fall ist. Der Übergang von der naiven Umgangserfahrung in die Fall-Praxis wird nicht bewältigt. Die tatsächliche Bewältigung von Fällen gelingt in der Schule oft nur in der Orientierung an dem, „was jetzt gerade dran ist“. Fliehkraftfälle werden dem Schüler vorgelegt, wenn die Fliehkraft behandelt wird, sodaß er das Gelernte mehr oder weniger mechanisch anwenden kann. Der unbewältigte Übergang von der Erfahrung in die Wissenschaft und Technik bringt es mit sich, daß in den Schulen die Erfahrung vernachlässigt und die Wissenschaft nicht erreicht wird. Hier hat Wagenschein einen originellen Weg gefunden, Erfahrung und Wissenschaft mit Hilfe der Sprache zu vermitteln.

## 9. Die polytechnische Bildung

Es scheint, als sei es in der polytechnischen Bildung wirklich gelungen, die moderne Arbeitswelt didaktisch aufzuschließen. Manche Vorschläge zum Auf- und Ausbau des 9. und 10. Schuljahres und zur Reform des Berufsschulwesens sind im Geiste der polytechnischen Bildung konzipiert, wie ja auch sonst häufig betont wird, daß wir davon manches lernen oder gar übernehmen können. Vor allem aber scheint in der polytechnischen Bildung das zentrale Problem der Elementarisierung der industriellen Arbeit bewältigt zu sein. „Ausgehend von der Auffassung, daß die allgemeinbildende Schule die Schüler auch auf den wichtigsten Bereich des menschlichen Lebens, auf die Produktion materieller Güter vorbereiten muß und daß in dieser materiellen Produktion – aber auch weit darüber hinaus in allen Bereichen des mensch-

lichen Lebens – die Technik eine hervorragende Rolle spielt, anknüpfend an die Marxsche Erkenntnis, daß die große Industrie den disponiblen, mit einem breiten technischen Allgemeinwissen ausgerüsteten Arbeiter benötigt, wird die Vermittlung grundlegender technischer und ökonomischer Kenntnisse als erste Aufgabe der polytechnischen Bildung und Erziehung in der allgemeinbildenden Schule angesehen. So, wie die Schüler das ABC der Sprache, der Geschichte, der Kunst erwerben, so auch das ABC der Technik und Ökonomie, nämlich das, was Marx als „Grundlagen aller Produktionszweige“ bezeichnet hat. Dieses ABC der Technik im einzelnen inhaltlich festzulegen, war und ist eine schwierige, auch gegenwärtig noch nicht vollständig gelöste Aufgabe.“<sup>66</sup> Auf die inhaltliche Problematik können wir hier nicht eingehen. Es soll nur untersucht werden, auf welche Weise hier tatsächlich die Elementarisierung der Arbeitswelt gelungen ist. Dabei wird sich zeigen, daß die polytechnische Bildung nur auf dem Hintergrund der Marx-Engelsschen Naturphilosophie als wahre Elementarisierung erscheinen kann. Was das Inhaltliche anbelangt, sind die Vorschläge von J. Riedel nicht sehr weit von den Programmen der polytechnischen Bildung entfernt.<sup>67</sup> Und doch fehlt den Riedelschen Vorschlägen der Hintergrund, von dem her seine Grundkurse wirklich als Elementarkurse erscheinen konnten. A. Flitner wendet daher mit Recht dagegen ein: „Abgesehen von den großen Schwierigkeiten der Durchführung muß hier wieder gefragt werden, ob sich die Schule in dieser gewiß legitimen Aufgabe nicht wieder verzettelt und eine Fülle von flüchtigen Einblicken, Informationen und Techniken darbietet, die der Berufssituation nicht ähneln und eine intensive Konfrontation mit dem Wesen des Berufs nicht zu bieten vermögen, unsere Schule ist nun einmal keine Informationsanstalt (das muß auch mit Nachdruck gegenüber denen gesagt werden, die sich von den Lernmaschinen eine Revolution der Schule versprechen). Es geht in der Schule stets vor allem um die Einordnung von Anschauung und Erfahrung in den Lebenszusammenhang, und das ist eine Aufgabe, die nur durch Intensität und nicht durch Vielfalt der Informationen geleistet werden kann.“<sup>68</sup> Allerdings würde ein echter Vertreter der polytechnischen Bildung in Flitners Argumentation die Herkunft aus der Reformpädagogik entdecken. Die polytechnische Bildung, wo sie ernst genommen wird, sieht mit innerer Notwendigkeit in der Reformpädagogik ihren Erzfeind. Diese in der Sache selbst begründete Gegnerschaft wird auch von den mitteldeutschen Theoretikern nicht mehr ganz verstanden, weshalb sie auf der einen Seite dazu übergegangen sind, die Reformpädagogik als faschistisch zu diffamieren, was sie andererseits nicht davon abhält, die polytechnische Bildung mit Argumenten zu begründen, die Kerschensteiner aus der Seele gesprochen sind. „Im Prozeß der Erziehung wollen wir die Schüler zu gesicherten Erkenntnissen führen; aber es gibt keine wirkliche Erkenntnis ohne die Grundlage der Praxis. Von ihr geht der Erkenntnisprozeß aus und zu ihr kehrt er immer wieder zurück. Die Arbeit jedoch, die tätige Auseinandersetzung des Menschen mit den Dingen, ist Praxis in ihrer wesentlichen Form, ist Erfahrungsbasis der Erkenntnis und Bestätigung ihrer Wahrheit. Man kann sicher eine mathematische Formel lediglich aus geformter Druckerschwärze lernen, aber sie ist dann nur eine leere Begriffshülse. Wenn man sie falsch aufsagt, kann man allenfalls eine Fünf bekommen. Wenn man aber in der Werkstatt den Umfang einer Welle benötigt, steckt hinter der Anwendung der Formel  $U = \pi \times d$  (Pi mal Durchmesser) ein sachlicher Zwang, und das Nichtbeherrschen der Theorie rächt sich unmittelbar am Arbeitsergebnis. Umgekehrt ist die Bestätigung der Formel im Arbeitsergebnis von nicht zu übertreffender Beweiskraft. Und wieviel besser wird man die physikalischen Eigenschaften der Dinge begreifen, wenn man körperlich spürt, wie sie sich unter der bearbeitenden Hand verhalten! Wieviel Nachdenken, aber auch wieviel Selbstbeherrschung, Disziplin und zielstrebigem Wille gehören dazu, ein Arbeitsvorhaben planmäßig und über alle

<sup>66</sup> H. Klein, Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR. Entwicklung – Erfahrungen – Probleme. Hamburg 1962 (rde Bd. 144), S.57.

<sup>67</sup> Zur Diskussion dieses Vorschlags: A. Flitner, Vortrag, a. a. O., S. 60.

<sup>68</sup> A. Flitner, Vortrag, a. a. O., S. 60.

Widerstände hinweg zu Ende zu führen.<sup>69</sup> Die Stelle soll nur anzeigen, wie unsicher man auch in Mitteldeutschland in der Begründung der polytechnischen Bildung geworden ist. Im Denken von Marx und Engels ist die Einheit von Theorie und Praxis nicht in dieser pragmatischen Weise begründet. Wir behaupten daher: Nur auf dem Hintergrund der Philosophie von K. Marx und F. Engels kann die polytechnische Bildung als Elementarisierung verstanden werden.

In die Konzeption der polytechnischen Bildung ist bereits eine ganz bestimmte Interpretation der Industriearbeit eingegangen, die es zunächst freizulegen gilt. Die durch die Industriearbeit bedingte Entmachtung des menschlichen Körpers, die sich darin zeigt, daß er zur Ware wird, hat niemand deutlicher gesehen und genauer beschrieben als Marx. Es wäre nun aber voreilig, aus dieser Tatsache den Schluß zu ziehen, den wir weiter oben offensichtlich gezogen haben, als wir sagten, dem Industriearbeiter entgleite mit seinem Körper zugleich die Möglichkeit der echten Aneignung der Produkte und Produktion. Mit diesem Schluß, so scheint es, haben wir die Position Feuerbachs eingenommen, der den menschlichen Körper im Rahmen der Metaphysik des Idealismus als Letztes und Eigentlichstes, d. h. als Subjekt seiner Tätigkeiten dachte. Feuerbach, wie besonders Engels ihm vorwirft, kann nur „nach rückwärts“ dem Materialismus beistimmen. Die Aussage Feuerbachs: „Der Materialismus ist für mich die Grundlage des Gebäudes des menschlichen Wesens und Wissens; aber er ist für mich nicht, was er für die Physiologen, den Naturforscher im engern Sinn ... und zwar notwendig von ihrem Standpunkt und Beruf aus ist, das Gebäude selbst. Rückwärts stimme ich den Materialisten vollkommen bei, aber nicht vorwärts“<sup>70</sup>, kommt Engels in diesem Zusammenhang gelegen. Der Körper ist, so erscheint es jedenfalls in den Kritiken von Marx und Engels, für Feuerbach ein Prinzip, das, aus dem Denken selbst schon herausgesetzt, zum unvordenklichen Anfang des Denkens erklärt wird. Nur deshalb kann er von der Physiologie oder Chemie in seinem Eigentlichen nicht mehr erreicht werden. Darin zeigt sich aber, daß Feuerbach die eigentliche Produktivität der sinnlichen Tätigkeit nicht zu denken vermag, die bei ihm vielmehr stets auf ein letztes und fertiges Subjekt bezogen bleibt. (Es ist hier nicht der Ort zu untersuchen, ob Marx und Engels mit dieser Kritik Feuerbach gerecht werden.) Diese Kritik enthüllt, was in unserem Zusammenhang allein wesentlich ist, daß es für Marx und Engels möglich erscheint, daß der Mensch, auch wenn der ständige Bezug auf so etwas wie ursprüngliche körperliche Erfahrung abgeschnitten ist, noch im eigentlichen Sinn an der Industrieproduktion teilhaben kann. Um diese Möglichkeit ans Licht zu bringen, müssen wir zunächst fragen, worin das Überhastete auch in unserer Gedankenführung bestanden hat. Auch wir haben argumentiert: Der Ursprung der Tätigkeit des Industriearbeiters ist nicht mehr in der leibhaften Erfahrung präsent, daher ist der Körper selber nicht mehr produktiv in den Arbeitsprozeß eingeschaltet und entartet zur Ware oder prostituiert sich in anderer Weise. Die industrielle Produktion negiert den Körper als das Subjekt der Arbeit. In dem Maße, indem er als das Subjekt der Produktion negiert wird, erscheint er selber als Produkt.

Was Feuerbach also immer übersah und weshalb er auch meinte, die Naturwissenschaften könnten den Körper nicht erreichen, ist gerade dies, daß der menschliche Körper nicht nur Produzent, sondern immer auch Produkt ist. Damit ist zunächst einmal dies gemeint, daß es der fortschreitenden Forschung auch einmal gelingen werde, den menschlichen Körper in einem massiven Sinne herzustellen. „Nur eins bleibt hier noch zu tun: die Entstehung des Lebens aus der unorganischen Natur zu erklären. Das heißt auf der heutigen Stufe der Wissenschaft nichts anderes als: Eiweißkörper aus unorganischen Stoffen herzustellen. Dieser Aufgabe rückt die Chemie immer näher ... Bis jetzt kann sie jeden organischen Stoff darstellen, dessen Zusammensetzung sie genau kennt. Sobald die Zusammensetzung der Eiweißkörper ein-

---

<sup>69</sup> H. Klein, a. a. O., S. 66.

<sup>70</sup> Friedrich Engels, Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie. Berlin 1964, S. 20.



mal bekannt ist, wird sie an die Herstellung von lebendigem Eiweiß gehn können. Daß sie aber von heute auf morgen das leisten soll, was der Natur selbst nur unter sehr günstigen Umständen auf einzelnen Weltkörpern nach Millionen Jahren gelingt – das hieße ein Wunder verlangen.<sup>71</sup> Indem die industrielle Arbeit den Körper als das Subjekt der Produktion negiert, enthüllt sie zugleich, daß durch die Berufung auf den Körper und die leibhaften Erfahrungen die Produktion von ihrem wahren Ursprung abgeschnitten und dadurch stillgelegt wurde. In der Berufung auf den Körper ist die Produktion in der Form des traditionellen Handwerks verknöchert. „Auf jener Grundlage findet jeder besondere Produktionszweig empirisch die ihm entsprechende technische Gestalt, vervollkommnet sie langsam und kristallisiert sie rasch, sobald ein gewisser Reifegrad erlangt ist. Was hier und da Wechsel hervorruft, ist außer neuem Arbeitsstoff, den der Handel liefert, die allmähliche Änderung des Arbeitsinstruments. Die erfahrungsmäßig entsprechende Form einmal gewonnen, verknöchert auch es, wie sein oft jahrtausendlanger Übergang aus der Hand einer Generation in die der andren beweist. Es ist charakteristisch, daß bis ins 18. Jahrhundert hinein die besondern Gewerbe mysteries (mystères – Geheimnisse) hießen, in deren Dunkel nur der empirisch und professionell Eingeweihte eindringen konnte.“<sup>72</sup> Die industrielle Produktion enthüllt daher, eben weil sie den Produktionsprozeß den „empirisch-professionell Eingeweihten“ entreißt, den Produktionsprozeß als solchen: Sie verlebendigt ihn, indem sie ihn aus der Erstarrung befreit. In der Negation des Körpers als Subjekt legt die industrielle Arbeit geradezu die sinnlich-materielle Tätigkeit als solche frei, wodurch zugleich die „Grundformen“ der Bewegung erkennbar werden, in denen die körperliche Bewegung allein hat produktiv sein können. Also nicht insofern die industrielle Produktion den Körper gleichsam nachahmt wird sie produktiv, sondern genau umgekehrt, erst die industrielle Produktion kann das eigentlich Produktive an den körperlichen Bewegungen und Tätigkeiten entschleiern. Sie entreißt allererst den Körper aus seiner eigenen Dumpfheit und macht ihn dadurch verfügbar. Erst die Technologie, auf der die industrielle Produktion beruht, ermöglicht die wahrhafte Aneignung des eigenen Körpers. Allerdings nicht nur in dem Sinne, daß sie die Körperbewegungen beispielsweise als Fälle von mechanischen Bewegungen überhaupt bewußt macht, sondern indem sie neue Produktionsmöglichkeiten, neue Formen der sinnlichen Tätigkeit erschließt. „Die große Industrie zerriß den Schleier, der den Menschen ihren eignen gesellschaftlichen Produktionsprozeß versteckte und die verschiedenen naturwüchsig besondern Produktionszweige gegeneinander und sogar dem in jedem Zweig Eingeweihten zu Rätseln machte. Ihr Prinzip, jeden Produktionsprozeß, an und für sich und zunächst ohne alle Rücksicht auf die menschliche Hand, in seine konstituierenden Elemente aufzulösen, schuf die ganz moderne Wissenschaft der Technologie. Die buntscheckigen, scheinbar zusammenhanglosen und verknöcherten Gestalten des gesellschaftlichen Produktionsprozesses lösten sich auf in bewußt planmäßige und je nach dem bezweckten Nutzeffekt systematisch besondere Anwendungen der Naturwissenschaft. Die Technologie entdeckte ebenso die wenigen großen Grundformen der Bewegung, worin alles produktive Tun des menschlichen Körpers, trotz aller Mannigfaltigkeit der angewandten Instrumente, notwendig vorgeht, ganz so wie die Mechanik durch die größte Komplikation der Maschinerie sich über die beständige Wiederholung der einfachen mechanischen Potenzen nicht täuschen läßt. Die moderne Industrie betrachtet und behandelt die vorhandne Form eines Produktionsprozesses nie als definitiv. Ihre technische Basis ist daher revolutionär, während die aller früheren Produktionsweisen wesentlich konservativ war.“<sup>73</sup>

Aber, so könnte man hier fragen, wird die Arbeit dann nicht zur angewandten Wissenschaft in

---

<sup>71</sup> F. Engels, Ausgelassenes aus „Feuerbach“, zit. nach: Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie, a. a. O., S. 59.

<sup>72</sup> K. Marx, Ökonomische Schriften I, hg. v. H.-J. Lieber und B. Kautsky. Karl-Marx-Ausgabe. Werke, Schriften, Briefe in sieben Bänden, Band IV, Darmstadt 1962, S. 570.

<sup>73</sup> K. Marx, a. a. O., S. 571.

dem Sinne, in dem wir es oben beschrieben haben. Wer aber so fragt, hat den eigentlichen Sinn der industriellen Arbeit nicht begriffen, weil er die Negation, als die sie sich zeigte, nicht zu Ende gedacht hat. Was durch die industrielle Arbeit sichtbar zusammengebrochen ist, ist die Möglichkeit der Metaphysik, d. h. die Möglichkeit, die Produktion auf ein nicht mehr denkbare Subjekt zurück zu beziehen und in ihm zu begründen. Mit Feuerbach war für Marx und Engels die idealistische Metaphysik zusammengebrochen. Genauer gesagt: Der Idealismus konnte, wie er sich besonders im Werk Fichtes zeigte, eine wirkliche Produktion gar nicht denken. Das Denken enthüllt sich selbst lediglich als Nachvollzug einer immer schon vollbrachten Schöpfung, als das Nachbilden einer dem Denken vorausgegangenen schöpferischen Tätigkeit, die es selbst nicht mehr denkend erreichen konnte. Das idealistische Denken bewegte sich daher in einer schon bestehenden Schöpfungsordnung als auf einer Grundlage, die es selber gar nicht schaffen konnte. Das Denken, auch und gerade dort, wo es als naturwissenschaftliches mit den Gegenständen zu tun hatte, konnte diese Gegenstände nur als fertige hinnehmen in einer ebenso fertigen und von Anbeginn an festgestellten „Sinnlichkeit“.

Diese fertige Welt konnte der Idealismus nicht überschreiten, sie brach aber zusammen in der industriellen Arbeit. Die Negation der Metaphysik, die der Idealismus denkerisch nicht leisten konnte, wurde in der technischen Revolution reales Ereignis. In ihr erfährt der Mensch in elementarer Wucht, daß er sich an nichts Seiendes, nicht einmal an seinen eigenen Leib, klammern kann. Darin liegt für Marx und Engels die eigentliche philosophische Bedeutung der industriellen Produktionsweise. Die industrielle Produktion hat für die Philosophen Marx und Engels dieselbe philosophische Funktion wie die Stimmung der Angst für Heidegger. Vielleicht, so könnte man in der Fortführung Marxscher Gedankengänge sagen, ist die Angst nur das Sichfinden des Bürgerlichen in der industriellen Arbeitswelt. Man versteht die Negation, als die sich die industrielle Revolution erweist, jedenfalls nur dann ganz, wenn man sie, worauf W. Schulz aufmerksam gemacht hat, als Vorform der „ontologischen Differenz“ versteht. Der Mensch findet am Fertigen, am Seienden keinen Halt mehr, daher muß alles was ist, mit dem Ersatzwert des Geldes ausgedrückt werden, was selbst nur wieder unsere eigene Ohnmächtigkeit über das Seiende offenbart.

Nun ist aber, wie schon angedeutet wurde, nicht einmal die Negation, von der hier immer die Rede war, in die Macht des einzelnen Menschen gegeben. (Die idealistische Negation, die der Denker in eigener Anstrengung leisten konnte, enthüllt ja gerade die schon vollzogene Schöpfung, das Fertigsein der Dinge.) In der Negation also, deren der Mensch nicht mehr fähig ist, bricht daher ganz unmittelbar das ontologisch Andere ins Dasein ein und setzt sich in ihm ins Werk. Konkret besagt dies: In der industriellen Arbeit ist, wer sie richtig zu lesen versteht, alles Seiende bereits überschritten auf einen Ursprung hin, der nicht selber mehr als Seiendes gedacht werden kann. Daß sich insbesondere die Naturwissenschaften aus dem Hegelschen System gelöst haben, zeigt nur an, daß sie den letzten Rest des Seienden, die denkende Subjektivität, auf das ganz Andere überschritten haben, das in ihnen am Werk ist. „Die alte Untersuchungs- und Denkmethode, die Hegel die ‘metaphysische’ nennt, die sich vorzugsweise mit Untersuchung der Dinge als gegebener fester Bestände beschäftigte und deren Reste noch stark in den Köpfen spuken, hatte zu ihrer Zeit eine große geschichtliche Berechtigung. Die Dinge mußten erst untersucht werden, ehe die Prozesse untersucht werden konnten. Man mußte erst wissen, was ein beliebiges Ding war, ehe man die an ihm vorgehenden Veränderungen wahrnehmen konnte. Und so war es in der Naturwissenschaft. Die alte Metaphysik, die die Dinge als fertige hinnahm, entstand aus einer Naturwissenschaft, die die toten und lebendigen Dinge als fertige untersuchte. Als aber diese Untersuchung so weit gediehen war, daß der entscheidende Fortschritt möglich wurde, der Übergang zur systematischen Untersuchung der mit diesen Dingen in der Natur selbst vorgehenden Veränderungen, da schlug auch auf philosophischem Gebiet die Sterbestunde der alten Metaphysik. Und in der Tat, wenn die Naturwissenschaft bis Ende des letzten Jahrhunderts vorwiegend sammelnde Wissenschaft, Wissenschaft von fertigen Dingen war, so ist sie in unserm Jahrhundert wesentlich ordnende

Wissenschaft, Wissenschaft von den Vorgängen, vom Ursprung und der Entwicklung dieser Dinge und vom Zusammenhang, der diese Naturvorgänge zu einem großen Ganzen verknüpft.<sup>74</sup> Für Engels hat daher der Gedanke, daß vielleicht auch der menschliche Körper synthetisch hergestellt werden kann, seinen Schrecken verloren, weil selbst noch in diesem Herstellen die alles schaffende Natur am Werk ist.<sup>75</sup> Es ist ja nicht der selbstherrliche Mensch, der darin produziert.

Von hier aus muß nun auch das Verhältnis von Theorie und Praxis verstanden werden. Die Wissenschaft selber bestimmt hier nicht, was ist, sie hebt ihren Gegenstand nicht als etwas Fertiges aus dem Kontext der Wirklichkeit heraus, d. h. die Wissenschaft verwirklicht sich hier nicht in der distanzierenden Anschauung als Theorie im herkömmlichen Sinn, sondern sie erschließt Kräfte. Das kann sie aber nur, insofern sie selbst praktisch wird. Was aber zuletzt praktisch wird, sind die produktiven Kräfte der Natur selber. Diese Kräfte lassen sich daher gar nicht in den Dienst des selbstherrlichen Menschen nehmen, weil sie der selbstherrlichen Macht des Menschen schlechterdings entzogen sind und der Mensch nur das vermag, was er aus ihnen und in ihnen vermag. Man kann sie zwar besitzen, aber dem bloßen Besitzer, der nicht mehr in ihnen produktiv wird, sind sie schon entglitten. „Marx sichtet bereits so etwas wie eine grundsätzliche Differenz, eine „ontologische Differenz“, die zwischen beiden Größen aufbricht. Das Problem Heideggers, „daß das Sein wohl ohne das Seiende wese“, und zugleich, „daß das Sein nie ohne das Seiende wese“, ist in Ansätzen auch bei Marx zu finden, insofern die „Materie“ auf den Menschen verweist und doch nicht auf diesen angewiesen ist, Marxens historischer Materialismus versucht die Geschichte als ein nicht vom Menschen zu bewerkstellendes Ganzes zu denken, das doch nie ohne den Menschen ist und geschieht.“<sup>76</sup> Hier erst ist der Horizont geöffnet für das Verständnis der Disponibilität. Darin soll der Mensch selbst verfügbar werden für etwas, was höher und mächtiger ist als er. Der Mensch verfügt hier nicht mehr über sich, sondern er gewinnt erst dadurch den Boden, auf dem er im eigentlichen Sinn Mensch sein kann, daß er sich offen hält für den Anspruch der Natur. (Es sei darauf hingewiesen, daß die Pädagogik der Entsprechung, wie sie in der Gefolgschaft Heideggers ausgebildet wurde, mit dem hier Erörterten eng verwandt ist. Auch in der Heideggersehen Lehre und der Pädagogik, die in ihr fußt, muß der Mensch verfügbar bleiben für den Zuspruch des Seins, dessen er nicht mehr mächtig ist.<sup>77</sup>)

Die Disponibilität soll bei Marx durch die polytechnische Bildung erreicht werden.<sup>78</sup> Durch das ABC der Technik, die die polytechnische Bildung bereitstellt, eignet sich der Schüler nicht äußere Fertigkeiten an, die es ihm ermöglichen, den Arbeitsplatz beliebig oft zu wechseln, sondern die Grundformen der Produktion, die insofern elementar sind, als aus ihnen heraus dem Menschen produktive Kräfte zuwachsen. Es sind die Formen, in denen sich die schaffende Natur als die wahre Grundlage seines Daseins dem Menschen gibt. Allerdings: die Natur gibt sich nur dem, der sich selber als „Teilindividuum“ mit partikularen Interessen aufgegeben hat. Nur wenn der Mensch den Halt am Seienden und an sich selber aufgibt, gewinnt er seinen wahren Ursprung.<sup>79</sup>

Es hat sich gezeigt: Die polytechnische Bildung kann nur insofern Elementarbildung sein, als in ihr der Mensch aus der Selbstbefangenheit heraus und in sein wahres Element versetzt wird, in dem und zu dem er sich bildet. Die industrielle Arbeit verstellt daher nicht das eigent-

<sup>74</sup> F. Engels, a. a. O., S. 38 f.

<sup>75</sup> S. Anm. 71.

<sup>76</sup> W. Schulz, Die Vollendung des deutschen Idealismus in der Spätphilosophie Schellings. Stuttgart 1955, S. 298.

<sup>77</sup> Insbesondere: Th. Ballauff, Die Grundstruktur der Bildung. Weinheim/Bergstraße 1953, S. 98.

<sup>78</sup> K. Marx, a. a. O., S. 572 f.

<sup>79</sup> Vgl. dazu W. Schulz zum Problem der dialektischen Selbstüberwindung der „Philosophie der Subjektivität, a. a. O., S.297.

liche Menschsein, sondern ermöglicht es, insofern durch sie der Mensch hineinversetzt wird in die *natura naturans*. Die Wissenschaften haben dabei die Funktion, die wahre Natur, die für uns zunächst unter den Schlacken des Gewordenen verborgen liegt, wieder zu erschließen. Sie sind nicht schon in der denkenden Subjektivität grundgelegt, nicht schon auf feststehende Fundamente gebaut, sondern sie müssen jeweils ihre eigenen Möglichkeiten ergründen, und sind daher immer zugleich auch praktisch. Nur weil die Wissenschaften nicht gleichsam rückversichert sind, entdeckten sie die Natur in ihrer produktiven Kraft. Hier ist es der Philosophie gelungen, mit den Wissenschaften Frieden zu schließen. Wo die Philosophie im Geiste von Marx und Engels gepflegt wird, maßt sie sich nicht mehr an, Grundlagenwissenschaft zu sein, sie öffnet einen Horizont, in den die Wissenschaften sich ohne jede Gängelung frei hineinbewegen können.

Es hat nun allerdings den Anschein, daß die Wissenschaften selber auch dieses offenen Horizontes und des Ausblicks auf die schöpferische Natur nicht mehr bedürfen. Es war ja eben die Voraussetzung der Marxschen Wissenschaftstheorie, daß in den Wissenschaften das denkende und handelnde Subjekt sich auf das Andere seiner selbst hin überschreitet. Das Denken und Handeln ist hier stets eine sich erst noch erfüllende Möglichkeit. Das Denken ist keinesfalls eine feststehende Bedingung, die die Natur erfüllen muß. Es scheint jedoch, als habe sich die Situation der Naturwissenschaften heute von Grund auf gewandelt. Es sind gerade die großen Physiker, die auf die subjektiven Bedingtheiten bei der Fassung von Naturgesetzen hinweisen.<sup>80</sup> Daraus geht – ganz grob gesagt – hervor, daß gerade das naturwissenschaftliche Denken sich selber nicht mehr übersteigt. Genauer gesagt: Das wissenschaftliche Denken ist sich nicht in dem Sinne voraus, daß es sich selbst erst in der Berührung mit der Natur modifiziert, sodaß sich seine „Griffigkeit“ grundsätzlich nur im Durchgang durch eine Reihe von Modifikationen erweist, sondern genau umgekehrt: das physikalische Denken und Experimentieren werden als das schlechthin Unwandelbare vorausgesetzt. Die Natur ist darin genau das, als was sie sich innerhalb eines festgefügt Systems oder eines Kalküls einfangen läßt. Die natürlichen Erscheinungen (wie sie sich in den physikalischen Apparaturen zeigen), sind nicht durch das bestimmt, als was sie sich zeigen, sondern sie nehmen die Stelle von konkreten Werten innerhalb einer Funktion ein. Gerade das naturwissenschaftliche Denken wird zunehmend reflexiv in dem Sinne, daß es sein Augenmerk mehr auf den Nexus richtet, durch den Erscheinungen im Denken verbunden sind, als auf die Erscheinungen selbst. In dieser Reflexivität setzt es sich aus der erlebbaren und erfahrbaren Wirklichkeit heraus und verabsolutiert sich. In dieser Verabsolutierung hat es schon längst den Anspruch aufgegeben, das Seiende zu verstehen. Die Gesetze besagen nicht mehr, was das Seiende ist, sondern wie man unter gegebenen Bedingungen mit ihm verfahren kann.<sup>81</sup> Diese Verabsolutierung besagt zuletzt, daß das naturwissenschaftliche Denken den Anspruch auf Wahrheit aufgegeben hat zugunsten richtig gesetzter Schritte.

In ähnlicher Weise wie die Wissenschaften haben auch die Künste begonnen, sich zu verabsolutieren. Es ist sicher kein Zufall, daß man heute soviel von der absoluten Musik oder Malerei spricht, wobei man aber nicht, wie in der Romantik, an das Absolute denkt, das sich in der Kunst offenbart. Durch diese Verabsolutierung werden die Künste unverständlich. Damit ist nicht gemeint, daß die Künste für den Laienverstand zu tief oder zu hoch geworden seien, sondern die Unverständlichkeit ist eine prinzipielle. Auch der Künstler versteht seine Produkte nicht mehr. M. Butor soll einmal gesagt haben, er schreibe, um sich darüber klar zu werden, warum er das Bedürfnis zu schreiben habe. Nun sind solche Selbstzeugnisse von Künstlern mit äußerster Vorsicht zu behandeln. Dennoch scheinen die folgenden Bemerkungen Gehlens in den Kern der Sache zu treffen: „H. Friedrich sagt in dem aufschlußreichen Buch über mo-

---

<sup>80</sup> C. F. v. Weizsäcker, a. a. O. und W. Heisenberg, Das Naturbild der heutigen Physik, in: Die Künste im technischen Zeitalter, hrsg. von der Bayerischen Akademie der schönen Künste, Darmstadt 1956, S. 56.

<sup>81</sup> C. F. v. Weizsäcker, a. a. O.

derne Lyrik, „daß sogar beim Dichter selbst das Wissen um den Sinn des Gedichtes äußerst begrenzt ist“, er spricht von der „um sich selbst kreisenden Geheimnishaftigkeit moderner Lyrik“. Man kann diese Worte ohne weiteres auf viele Maler und ihre Bilder übertragen. Das weder von außen, von den Regeln der Gesellschaft und der Kunst, noch von innen her mehr kontrollierbare Innere findet seine eigenen Zwangsfolgen, es verschlingt seine Geburten selbst und erzeugt sie ins Unendliche neu, bis sich der Prozeß so weit ins Exzentrische entfernt hat, daß für Dritte aus dem Bilde oder Gedicht nichts mehr nachzuvollziehen ist; oder sie können, was auf dasselbe herausläuft, beliebig interpretiert werden. Natürlich wird es jetzt für die Nachahmer möglich, die Unverständlichkeit gleich al fresco aufzutragen, in aller Eile auf die noch feuchte Wand, und die kaum in jedem Einzelfall lösbare Frage der Echtheit steht auf. Zumal in der Lyrik hat die Unverstehbarkeit des späten Rike, Pounds u. a. anscheinend weitergewirkt.<sup>82</sup> Die Verabsolutierung bedeutet also auch hier, daß die Kunst sich aus der menschlichen Wirklichkeit zu lösen beginnt. „Jean Cassou sagt, die moderne Kunst sei die Kunst selber, so schlechthin Kunst, und zwar trotz des Risikos, das sie von jedem Ethos und jeder Chance der affektiven Kommunikation entleert erscheine und bar jeder Beziehung zur Wirklichkeit, also damit jeder Chance der intellektuellen Verstehbarkeit.“<sup>83</sup> In dem Maße aber, in dem die Kunst sich aus dem Leben des Malers herauslöst, in dem sie nicht mehr das eigentliche Können des Malers ausmacht, das seine eigenen Möglichkeiten an der Wirklichkeit ergründet, und darin zugleich die Wirklichkeit erschließt, entgleiten dem Maler auch die Möglichkeiten des Malens. Er wird in seiner Produktion auf Zufälle angewiesen. Die Entstehung des Bildes wird zu einem Prozeß, der unter der Hand des Malers abläuft. Wenn wir sagen, das Bild setze sich unter der Hand des Malers in Szene, meinten wir, daß es jeweils zufällige Effekte sind, die dem Maler die Weiterarbeit ermöglichen, Es sind also gerade die Zufälle, die das Malen als einen Prozeß erscheinen lassen, der unter der Hand oder unter den Füßen des Malers abläuft und dadurch das Bild der Verstehbarkeit entziehen. „Bernard Schultze sagte in einem Düsseldorfer Vortrag über sein eigenes Verfahren: ‘Entstehende Zufälle – und sie beabsichtigt man ja gerade – müssen als solche erkannt, gesteuert oder getilgt werden, um neuen Zufällen Platz zu machen, bis man einhalten muß, bis ‘es stimmt’. Der einzelne Zufall löst eine Kettenreaktion(!) weiterer Handlungen aus, die auf ganz unvorhergesehene Weise neue Zufälle schafft.“<sup>84</sup> Je mehr aber die Bilder dem Maler selbst entgleiten, desto mehr bemächtigt sich das Gerede ihrer. Eben weil die Bilder, aus Zufällen geboren, sich der Verständlichkeit entziehen, verleiten sie dazu, in ihnen die Ankunft des Seins zu feiern. Damit soll keineswegs die Klage um den Verlust der Mitte erneuert werden. Höchstwahrscheinlich ist diese Kunst ein echter Ausdruck unserer Zeit, der Ausdruck des schwindenden Wirklichkeitssinnes. Selbst das Positive, was die Kunst in unvergleichlichem Maße leistet, die Verfeinerung der Sensibilität, bezeugt diesen Verlust insofern, als diese Empfindungen nicht mehr auf eine Wirklichkeit überschritten werden. Sie haben nichts für sich als den Reiz der Neuheit und der Entdeckung, die auf dem Zufall beruht. „Immerhin: Die abstrakte Kunst bedeutet, wie Cassou sagte, die Entdeckung eines neuen Kontinentes der Sensibilität, auf dessen Landkarte sich übrigens noch viele weiße Flecken befinden, zu denen bisher niemand vordrang.“<sup>85</sup> Dieser Kontinent liegt aber, wie Gehlen selbst sagt, außerhalb unserer gewohnten Welt.<sup>86</sup>

---

<sup>82</sup> A. Gehlen, *Zeit-Bilder*, a. a. O., S. 159.

<sup>83</sup> A. Gehlen, a. a. O., S. 193.

<sup>84</sup> A. Gehlen, a. a. O., S. 191.

<sup>85</sup> A. Gehlen, a. a. O., S. 221.

<sup>86</sup> A. Gehlen, a. a. O., S. 195 ff.

## 10. Soziologie und Schule

Es hat nach den vorausgegangenen Erörterungen den Anschein, als seien Arbeit, Wissenschaft und Kunst nicht mehr die Formen, in denen der Mensch in seiner Wirklichkeit Fuß faßt und in denen er sich verwirklicht. Dem Menschen entgleiten seine Produkte und mit ihnen sowohl ihr menschlicher Ursprung als auch die Wirklichkeit, aus der er seine produktiven Möglichkeiten schöpft. Seine Produkte beginnen ein Eigendasein, losgelöst vom Menschen zu führen. Sie können nicht mehr als erschließende Organe angeeignet werden. Die Kultur wird zu einer Zwischenwelt. „Die ‘neue Wirklichkeit’ ist zunächst einmal jene Zwischenwelt des Kulturmilieus, das uns heute die Natur vertritt, und das übrigens sehr schnell naturäquivalent wird, nämlich in Hinsicht der Unbeherrschbarkeit des Ganzen. Der gesamte Inbegriff der physischen und geistigen Industrie- und Wissenschaftskultur kann Zwischenwelt oder *Réalité nouvelle* genannt werden, und von diesem Gesamtsystem ist kein Zweck angebbbar, sondern Zwecke können nur innerhalb seiner gesetzt werden.“<sup>87</sup> Diese Zwischenwelt ist nicht etwas, was dem konkreten Menschen in irgendeiner Form gegenübersteht, sondern sie ist gar nichts anderes als das menschliche Verhalten, das dem konkreten Menschen entglitten ist. In diesem Verhalten kommt der Mensch nicht bestimmend auf sich selbst zurück, er versteht es nicht, indem er sich selbst versteht, sondern es kann nur in der Gesetzmäßigkeit seines Ablaufs untersucht werden. Was jedoch hier zum Gegenstand der Forschung wird, ist zudem der Prozeß der Kulturschöpfung. Die Zwischenwelt ist eine sich selbst produzierende Welt, in der nicht nur die Lebensbedingungen produziert werden, sondern darüber hinaus die menschlichen Bedürfnisse, seine Empfindungen, sein Geschmack, ja sogar seine Intimsphäre und seine Sprache. Es gilt jedoch festzuhalten, daß dieser Produktionsprozeß nur deshalb zum Gegenstand der Forschung wird, weil er dem konkreten Menschen entglitten ist. Konkreter gesagt: An die Stelle der Philosophie, die das Selbst- und Weltverständnis des Menschen artikuliert, ist die Soziologie getreten, die die Produktionsprozesse so exakt untersucht, daß sie beispielsweise dem Maler „raten“ kann, welches Format er wählen soll.<sup>88</sup> Die Soziologie wird in dem Maße exakte Wissenschaft, in dem sie mit dem konkreten Weltverständnis des Menschen die Philosophie abstreift und als Ideologie entlarvt. Wiewohl die Soziologie die Philosophie abstreift, verwirklicht sie einen alten Traum der Philosophie, nämlich den, das Dasein im Ganzen wissenschaftlich zu durchforschen. Freilich wird kaum ein Soziologe vom Dasein im Ganzen sprechen, wengleich es tatsächlich kein Lebensgebiet gibt, das nicht soziologisch durchleuchtet werden kann. Und auch dort, wo sie programmatisch ihr Untersuchungsfeld absteckt, ist die Soziologie keineswegs bescheiden. R. König will zwar im Gegenzug zur Philosophie eine Soziologie, die nichts als Soziologie ist, die aber gleichwohl alle Lebensgebiete durchforscht, die früher in die Kompetenz der Philosophie fielen. Die Soziologie ist „die wissenschaftlich-systematische Behandlung der allgemeinen Ordnungen des Gesellschaftslebens, ihrer Bewegungs- und Entwicklungsgesetze, ihrer Beziehungen zur natürlichen Umwelt, zur Kultur im allgemeinen und zu den Einzelgebieten des Lebens und schließlich zur sozial-kulturellen Person des Menschen. Eine solche allgemeinste Abgrenzung wäre dann zu erweitern durch die spezifischen systematischen Probleme der allgemeinen Soziologie; diese bearbeitet sowohl die soziologischen Grundbegriffe und Grundprozesse, die den verschiedenen Teildisziplinen gemeinsam sind, wie auch die Fragen der Integration einzelner Wirklichkeitsgebiete in das Totalphänomen des Lebenszusammenhanges gesellschaftlicher Erscheinungen.“<sup>89</sup>

Wie wird nun aber das Ganze des menschlichen Daseins, wissenschaftlich zugänglich, anders

<sup>87</sup> A. Gehlen, a. a. O., S. 191 f.

<sup>88</sup> A. Gehlen, a. a. O., S. 113.

<sup>89</sup> R. König, in: Das Fischer-Lexikon „Soziologie“, hrsg. v. R. König, Fischer-Bücherei 1958, S. 7.

gefragt, wie konstituiert sich das „Soziologesein des Soziologen“ oder so etwas wie die soziologische Vernunft? Eines hat sich hier schon klar abgezeichnet. Die produktiven Prozesse – und nur wenn man sie zu fassen vermag, bekommt man die Ganzheit des Lebens in den Griff – sind nicht mehr im Weltentwurf des konkreten Menschen beheimatet. Eben diesen konkreten Menschen muß die Soziologie überschreiten, nicht nur um Wissenschaft zu werden, sondern um ihr Forschungsfeld zu erreichen. Genauer gesagt: Die „Welt“ des Menschen, die dadurch bestimmt ist, daß sie keine natürlich gegebene Umwelt, sondern eine geschaffene Welt ist, wird erst deshalb zum wissenschaftlichen Problem, weil sie nicht mehr als Horizont, aus dem dem Menschen seine Möglichkeiten zuwachsen, erschlossen ist. Die Soziologie setzt genau da ein, wo die Weltansichten – es ist ja schon bezeichnend, daß man nicht ganz unbefangenen von Weltanschauungen reden kann –, die persönlichen Überzeugungen ihre produktive Kraft verloren und sich dogmatisch verfestigt haben. Es gehört daher mit zum Auftrag der Soziologie, die Dogmen als Ideologien und die Überzeugungen als bloße ungeprüfte Meinungen zu entlarven. Indem sie aber die Weltanschauungen als unproduktiv, die eigentliche Gestaltung der Welt mehr hemmend als fördernd entlarvt, enthüllt sie zugleich das Vermögen, Überzeugungen und Weltanschauungen zu bilden als wesenlos und unproduktiv. Dieses Vermögen hat man von alters her die Freiheit des Menschen genannt. Diese Freiheit, die nicht mehr die Kraft hat, die Welt und den Menschen in ihr zu bilden, vermag bestenfalls noch ein traumhaftes, der Wirklichkeit entzogenes Innenleben auszubilden.<sup>90</sup> Dies besagt in unserm Zusammenhang: Die Soziologie klammert die Freiheit des Menschen nicht wie die übrigen empirischen Wissenschaften bloß aus als nicht zum Untersuchungsgebiet gehörend, sondern sie negiert sie als den Ursprung der Lebensgestaltung. Nur auf dem Hintergrund dieser total verinnerlichten Freiheit kann sie sich als Wissenschaft begründen, die von keiner philosophischen Konzeption getragen wird und daher auch mit Dilthey nichts mehr gemein hat.

Dies hat niemand deutlicher gesehen als Dahrendorf, der sich in der Konzeption seines Rollenbegriffs nicht an die „Anthropologie des Schauspielers“, sondern an Musils „Mann ohne Eigenschaften“ anknüpft. Nur die verinnerlichte Freiheit ermöglicht es überhaupt, den Menschen zu „entwickeln“, eine Modellvorstellung von ihm zu entwickeln, die auf der einen Seite keine idealtypische Konstruktion ist und auf der anderen Seite den Menschen nicht nur als besonderen Anwendungsfall einer anderwärts erprobten wissenschaftlichen Methode sieht. Dies eben macht ja das eigentliche methodische Problem der Soziologie aus, daß das Verhalten des Menschen nicht natürlich bedingt und durch Instinkte gesichert ist, und daß doch zugleich in ihm kein noch auszutragendes Welt- und Selbstverständnis enthalten ist. Das Verhalten, das die Soziologie erklären, d. h. verständlich machen muß, ist dasjenige, das nicht mehr als originäres Sich-einrichten in der Welt unmittelbar verständlich ist und das doch auf der anderen Seite nicht natürlich ist.

Diese Erwägungen legen allesamt den Schluß nahe, daß die Soziologie als Wissenschaft ihren „realen“ Ursprung in dem fehlenden oder unproduktiv gewordenen Welt- und Selbstverständnis des konkreten Menschen hat. Das Bedürfnis nach einer wissenschaftlichen Soziologie entsteht, wo die Diltheyschen Voraussetzungen nicht mehr intakt sind. Aber gerade insofern die Soziologie das fehlende Lebensverständnis in ihrem Ansatz voraussetzt, rückt sie in den Vergleichshorizont mit der Transzendentalphilosophie. Insofern die Soziologie die Dunkelheit und Erklärungsbedürftigkeit des Verhaltens entdeckt, überfragt sie es auf seine Gründe hin. Was nun aber als Grund beigebracht werden soll, ist dasjenige, woraus das Verhalten seine Sicherheit gewinnt, d. h. die „Welt“, in die es gehört. („Welt“ und „Grund“ müssen hier ganz streng genommen werden, weil die Soziologie das Verhalten nicht auf natürliche Ursachen hin befragen kann.) Was gerade die Soziologie im Hinblick auf das weder durch natürliche Instinkte gesicherte noch in konkreten Weltentwürfen ermöglichte Verhalten entdeckt, ist die „Gesellschaft“ als Inbegriff von mitmenschlichen Beziehungen und kulturellen Prozessen.

---

<sup>90</sup> Vgl. dazu auch: A. Gehlen, die Seele im technischen Zeitalter, a. a. O., S. 51 ff.

(Wenn beispielsweise Gehlen die moderne Malerei analysiert, schafft er sich dadurch ein Organ, das ihm einen eigentümlichen Zugang zum Leben in der modernen Gesellschaft gewährt. Und nur insofern die Malerei auf die „Welt“, in der allein sie sich so ausbilden konnte, überfragt wird, wird sie selbst verständlich.)

Es ist in diesem Zusammenhang bezeichnend, daß die Soziologie sich auf der Suche nach einer Elementarkategorie mit den tatsächlichen „sozialen Beziehungen“, den vorhandenen „Gruppen“ oder dem „sozialen Handeln“ nicht zufrieden gibt. Im übrigen ist schon die Wahl des Wortes „Elementarkategorie“ bezeichnend: Es geht hier nicht um die Beschreibung einer bewährten Methode, sondern um die Auffindung von allen Methoden zugrundeliegenden Weisen des Ansprechens, die das Faktische auf einem „elementaren“ Hintergrund sichtbar machen. In Frage steht hier letztlich das „Element“, in dem der Soziologe sich als solcher immer schon bewegt, aus dem heraus ihm dann auch die Methoden im einzelnen zuwachsen. „Die Mehrzahl neuerer Soziologen hat geglaubt, das Bedürfnis nach einer analytischen Elementarkategorie dadurch befriedigen zu können, daß sie entweder mit L. von Wiese den Begriff „sozialer Beziehungen“ oder mit Max Weber den „sozialen Handelns“ zugrunde legten. Indes ist es nicht schwer zu sehen, daß beide Kategorien unser Problem im Grunde unberührt lassen. Die Rede von „sozialen Beziehungen“ oder „sozialem Handeln“ ist kaum weniger allgemein als die von „dem Menschen“ und „der Gesellschaft“. Die Frage nach den Elementen „sozialer Beziehungen“ und „sozialen Handelns“ bleibt offen; denn es ist ja gerade eine Frage nach den Bausteinen der Vermittlung von Einzelem und Gesellschaft, also den Kategorien, mit denen die Beziehungen zwischen Menschen in Gesellschaft oder das gesellschaftlich geprägte Handeln von Menschen sich beschreiben lassen.“<sup>91</sup> Die Gesellschaft, das soll hier allein festgehalten werden, wird im Hinblick auf das unverstehbar gewordene Verhalten des Menschen als „Welt“ im vollen Sinne des Wortes entdeckt, in der das Verhalten seinen eigentlichen Ort hat. Als Welt ist sie nicht *causa efficiens*, sondern das eigentliche Wesen und Sein des Verhaltens: sie ist das „Andere“, doch das Andere des Menschen. „Wenn es eine Erklärung für die späte Geburt einer Wissenschaft von der Gesellschaft gibt, so liegt es nahe, diese in der Allgegenwart ihres Gegenstandes zu suchen, der seine Beschreibung und Analyse noch in sich einbezieht. Die Soziologie hat es mit dem Menschen im Angesicht der ärgerlichen Tatsache der Gesellschaft zu tun. Der Mensch, jeder Mensch, begegnet dieser Tatsache, ja ist diese Tatsache, die, obschon sie sich unabhängig von bestimmten Einzelnen denken läßt, ohne bestimmte Einzelne doch eine bedeutungslose Fiktion wäre.“<sup>92</sup> In der Soziologie, die treffend einmal als das Soziologesein des Soziologen bestimmt wurde, übersteigt also der Mensch sein unmittelbares Verhalten (und nur in diesem Übersteigen wird der Mensch zum Soziologen) auf seine „Welt“ hin, um es von dort her als gesellschaftliches sichtbar zu machen.

Wenn unsere Interpretation wirklich in den Kern der Sache gedrungen wäre, müßte die Soziologie heute als die neue Form der *prima philosophia* verstanden werden. Dagegen wehren sich aber gerade die besonnensten ihrer Vertreter. Die Soziologie möchte nichts anderes als Soziologie sein, nicht mehr als Erneuerung der Menschheit und der Wissenschaften verstanden werden. Es muß dabei allerdings berücksichtigt werden, daß die Eigentümlichkeit der soziologischen Überstiege darin besteht, daß dem menschlichen Können der Boden entzogen wird. Die „Welt“, die der Soziologe erreicht, ist nicht mehr der Ursprung des Verhaltenkönnens, und daher kommt die Soziologie auch nicht mehr auf die wirklichen Möglichkeiten der Freiheit zurück. Die Welt, die die Soziologie erreicht, ist, wiewohl sie in vollem Sinne „Welt“ ist, doch eine solche von Fakten und tatsächlichen Prozessen. In dieser Welt wird das „Sein“ des Menschen im vollen Sinne produziert (nicht natürlich bedingt), ohne daß der Mensch sich darin noch als Urheber dieses seines produzierten Seins verstehen könnte. Dieses sein produ-

<sup>91</sup> R. Dahrendorf, *Homo sociologicus*, a. a. O., S. 11.

<sup>92</sup> R. Dahrendorf, a. a. O., S. 10.



ziertes Sein „trifft“ den konkreten Menschen, der sich nicht mehr als Urheber seiner Produkte verstehen kann, in der Form von Bedingungen, auf die hin er ständig in Anspruch genommen wird. Daß die gesellschaftlichen Tatsachen grundsätzlich nur als Bedingungen erscheinen können, macht die Gesellschaft erst zur „ärgerlichen Tatsache“. Die Gesellschaft erscheint dem konkreten Menschen in der Form von anonymen Erwartungen, deren Erfüllung nicht mehr durch das Vertrauen, das ein anderer konkreter Mensch ihm entgegenbringt, ermöglicht wird, denen er sich daher versagen oder vor denen er versagen kann. „Soziale Rollen sind Bündel von Erwartungen, die sich in einer gegebenen Gesellschaft an das Verhalten der Träger von Positionen knüpfen.“<sup>93</sup> Während es für Kant letztlich doch die eigene Vernunft war, die das Verhalten des konkreten Menschen auf selbstgesetzte Bedingungen hin in Anspruch nahm, wird es nunmehr eine völlig anonyme Vernunft, die die Bedingungen stellt. Von hier aus gesehen könnte man die Soziologie eine nach außen gestülpte Transzendentalphilosophie nennen.

Daraus ergibt sich nun das eigentümliche Verhältnis der Soziologie zur Schulpädagogik. Die anonymen Erwartungen, in denen uns die ärgerlichen Tatsachen unseres sozialen und kulturellen Seins bewußt werden, sind gerade dadurch in ihrer Anonymität bestimmt, daß sie nicht mehr in den je eigenen Willen aufgenommen werden können, d. h. in der Erfüllung dieser Erwartungen findet das menschliche Dasein nicht mehr *seine* Erfüllung. Eben dies ist von R. Musil gemeint, wenn er schreibt: „Ein Landesbewohner hat mindestens neun Charaktere, einen Berufs-, einen Rational-, einen Staats-, einen Klassen-, einen geographischen, einen Geschlechts-, einen bewußten, einen unbewußten und vielleicht auch noch einen privaten Charakter; er vereinigt sie in sich, aber sie lösen ihn auf, und er ist eigentlich nichts als eine kleine, von diesen vielen Rinnsalen ausgewaschene Mulde, in die sie hineinsickern und aus der sie wieder austreten, um mit anderen Bächlein eine andere Mulde zu füllen. Deshalb hat jeder Erdbewohner auch noch einen zehnten Charakter, und dieser ist nichts als die passive Phantasie unausgefüllter Räume; er gestattet dem Menschen alles, nur nicht das eine: das ernst zu nehmen, was seine mindestens neun anderen Charaktere tun und was mit ihnen geschieht; also mit anderen Worten, gerade das nicht, was ihn ausfüllen sollte.“<sup>94</sup> Damit soll nicht nur angedeutet werden, daß die Soziologie das gesellschaftliche Sein des Menschen nicht als Möglichkeit erschließt, sondern daß sie den Menschen selber nur in der Form von Lehren erreicht, innerhalb deren das soziale Verhalten des Menschen möglich wird. Der gesellschaftliche Mensch in der Sicht der modernen Soziologie ist dadurch bestimmt, daß er sich ständig in der Irre befindet. Die Gesellschaft wird in der Sicht der Soziologie notwendig zu einer Erziehungsgesellschaft, wobei man sich die Erziehung lediglich in der Form der Lehre denken kann. Der konkrete Einzelne und die Gesellschaft können also nur in der Form der Lehre „vermittelt“ werden. Weil das soziale Verhalten kein Können mehr ist, das man sich erwerben kann, werden die Schulen zur Stätte der Initiation.

Wenn es nun aber tatsächlich zur Wesensbestimmung des animal sociale gehört, animal disciplinabile zu sein, kann der Mensch sozial nie im vollen Sinne mündig werden. Die Schulen bleiben notwendig hinter ihrer Aufgabe zurück, wenn man von ihnen verlangt, den sozial Mündigen an die Gesellschaft abzuliefern. Nun wird freilich der Soziologe einwenden, es bleibe der eigenständigen, von der Soziologie nicht berührten Kunst der Erziehung überlassen, den sozial mündigen Menschen, der seinen Beruf wirklich wählen und seine politische Freiheit sinnvoll gebrauchen kann, in die Gesellschaft einzuführen. Die Soziologie selbst wünscht am allerwenigsten den bloß noch Angepaßten, der notwendig zum Überangepaßten wird. Aber auch diese Erziehungsfreundlichkeit der Soziologie entstammt letztlich aus ihrem denkerischen Ansatz, der dem der Transzendentalphilosophie nicht unähnlich ist. Wie der Transzendentalphilosophie der „Vertrag“ zwischen Vernunft und Natur als unvordenkliches

<sup>93</sup> R. Dahrendorf, a. a. O., S. 21.

<sup>94</sup> Zit nach R. Dahrendorf, a. a. O., S. 52.

Ereignis im Rücken liegt, so kann auch die Soziologie nicht mehr erklären, warum der konkrete Mensch auf die Bedingungen der Gesellschaft eingeht. Auch sie setzt den Friedensschluß als schon geschehen voraus. Und gerade weil sie die „Vermitteltheit“ von konkret Einzelem und Gesellschaft immer schon voraussetzt, entdeckt sie den konkreten Menschen nur als den potentiellen Rebellen. Die Freiheit, die gleichsam aus dem sozialen Verhalten herausgeschlüpft ist, wird als Fähigkeit der Rebellion oder als Fähigkeit, Widerstand zu leisten wiederentdeckt. Es scheint so gesehen charakteristisch, daß die „Rebellion“ der Jugendlichen heute im bloßen Nein-sagen stecken bleibt. Dieses Nein-sagen ist nicht mehr der Aufbruch zu einem eigenen Aneignen und eigenständigen und produktiven Auseinandersetzen mit dem kulturellen und sozialen Leben.

Damit ist aber auch gesagt, daß die eigentliche Sozialisierung, in der der Mensch in der Gesellschaft seine ureigensten Möglichkeiten erschließt, gerade weil die Freiheit nur noch als Fähigkeit der Rebellion gedacht werden kann, zum unvordenklichen Ereignis wird. Die eigentliche Erziehung wird hier zur mythischen Vergangenheit: sie erscheint jedenfalls im Denken der Soziologie genau an der gleichen Stelle innerhalb des Systems, an der der Transzendentalphilosophie der Mythos erschien. Es liegt auf der Hand, daß diese Erziehung kein menschliches Können mehr sein kann. Man glaubt daher heute an die schrankenlose Macht der Erziehung und zugleich an die totale Ohnmacht des Erziehers. Selbst die Pädagogen sind dazu übergegangen, den Ereignischarakter der Erziehung zu betonen. Den Raum, den die Gesellschaft allzu bereitwillig der Erziehung zur Verfügung stellt, kann der Erzieher nur mit entblößtem Haupte betreten, um auf die Ankunft des Seins oder des zündenden Funkens zu warten. Natürlich gibt es die begnadeten Momente in der Erziehung, Bollnow hat den pädagogischen Sinn solcher Ereignisse beschrieben. Aber gerade er hat immer wieder betont, daß nicht die ganze Erziehung als Ereignis begriffen werden kann. Mit der Überbetonung des Ereignishaften könnten die Erzieher dazu verleitet werden, alles dem Zufall zu überlassen. Es muß also, gerade auch um des Ereignishaften willen, die Frage nach dem Können des Erziehers neu gestellt werden. Und hier scheint wiederum die Frage nach dem Können des Lehrers am dringlichsten zu sein.