

Klaus Giel

Wie der Verstand zur Vernunft kommt Zur Rehabilitation des Begriffs der „Bildung“^{*,*}

- I. Einleitung: Die Antiquiertheit des Bildungsbegriffes 1
- II. Die Philosophie des Wissens 3
- III. Die Sprache als Ort des Wissens (Humboldt) 5
 - 1. Wissen: das Problem des Realitätsbezugs des Denkens 5
 - 2. Das „subjektive“ Moment im Wissen 6
 - 3. Die Sprache als *energeia*. Die „poetische Funktion“ der Sprache und die Redeformen 7
- IV. Die Rätselhaftigkeit des Wirklichen 9
 - 1. Die Inszenierung von Exempeln als eine Form der Verrätselung 9
 - 2. Die Rätselfrage 11
 - 3. Das Rätsel als korrumpierter Text 12
 - 4. Ob die „Natur“ in Rätseln spricht? 13
 - 5. Die Fraglichkeit der „Sache selbst“ 15
 - 6. Die Transformation der Begriffe und wie der Verstand zur Vernunft kommt 17
- Schluß: Vom Ethos der Bildung 19
- Literatur 20

I. Einleitung: Die Antiquiertheit des Bildungsbegriffes

Über „Bildung“ kann heute doch nur noch in Anfällen von Nostalgie geredet werden. Das innerlich ausgehöhlte Bildungsgetue wurde schon von Nietzsche eingesargt.

Als Grundbegriffe der Theoretischen Pädagogik haben die Ausdrücke „Bildung“ und „Bildsamkeit“ ihre Prominenz im Laufe des zwanzigsten Jahrhundert verloren. Im Rahmen einer von der Philosophie emanzipierten Erziehungswissenschaft wurden sie ersetzt – wohl auch verdrängt – von den empirisch ergiebigeren Konstrukten, die das Lernen beschreiben, seine Voraussetzungen und die strukturellen Bedingungen, von denen der Lernerfolg abhängt. Von Bildung ist in der Regel nur noch in den Wortverbindungen von Bildungsforschung und Bildungseinrichtungen die Rede. In diesen Wortverbindungen wird mit dem Ausdruck „Bildung“ die Fokussierung der empirischen Forschung auf das institutionalisierte Lernen und die institutionalisierte Erziehung bezeichnet. Als „gebildet“, soweit der Ausdruck überhaupt verwendet wird, gilt heute jemand, der sich über institutionalisierte Lernwege „Kompetenzen“ auf gesellschaftlich relevanten Gebieten erworben hat.

In der Fokussierung der empirischen Forschung auf die Bildungseinrichtungen ist freilich doch noch, wie von fernher, eine Erinnerung an den Bildungsbegriff bewahrt. Mit dem Konzept der Bildung versuchte nämlich die philosophisch orientierte Pädagogik den Selbstfindungsprozeß der heranwachsenden Generation im Kräftefeld der sozialen und kulturellen Wirklichkeit zu beschreiben. Im Unterschied zu der auf die einzelnen Institutionen polarisierten Aufmerksamkeit der Bildungsforschung vermeinte das philosophische Bildungskonzept,

* Unveröffentlichtes Manuskript (2005?)

die gesellschaftlich-kulturelle Bedingtheit des Erwachsenwerdens sozusagen *uno actu* und in seiner Totalität fassen zu können. Der Mensch, so die Theorie, ist das Wesen, dessen Lebensweise (Lebenspraxis) nicht von „Natur aus“ festgelegt ist. Die Auslegung der Lebenspraxis, die der Heranwachsende vorfindet, ist traditional vermittelt, mit Sanktionen bewehrt und daher stets mit der Gefahr verbunden, zu *der* menschlichen Lebensweise schlechthin verabsolutiert zu werden. Vor diesem Hintergrund wurde der Bildungsbegriff mit der Vorstellung der Emanzipation von der „bloßen“ Tradition und ihrer dogmatischen Verhärtung konnotiert. Der Anspruch der Emanzipation wurde daher als *raison d'être* von eigens zu schaffenden Bildungsinstitutionen reklamiert. Mit der Einrichtung solcher Bildungsinstitutionen wurde freilich der Emanzipationsanspruch immer auch konterkariert. Die Bildungsidee war daher von Anfang an mit einem inneren Widerspruch belastet, der sie dem Verdacht aussetzte, den Teufel mit Beelzebub austreiben zu wollen. Dieser innere Widerspruch war, wenn der Emanzipationsanspruch aufrecht erhalten werden soll, nur in der Begrifflichkeit der dialektischen Logik aufzulösen. Nach dieser Logik wird die Emanzipation des Individuums von den gesellschaftlichen und psychischen Zwängen durch die Konfrontation mit den objektivierbaren, aus den Zufälligkeiten des gesellschaftlichen Lebens extrahierbaren, essentiellen geistigen Werten angestoßen. So avancierte der Lehrplan zum Organon der Emanzipation. Die Kanonisierung von Anforderungen, denen der Edukand ausgesetzt wird, ist allerdings nur unter der Voraussetzung der transzendentalen Verfassung des menschlichen Geistes gerechtfertigt, aufgrund deren Wert und Bedeutung der gesellschaftlichen Prozesse und der geschichtlichen Ereignisse, die diese Prozesse auslösen und in Gang halten, beurteilt werden können. Der Einzelne ist durch diese transzendente Verfaßtheit seines Geistes immer schon mit der Gesellschaft vermittelt, so daß eine Kanonisierung von Anforderungen immer auch im Namen und unter der Zustimmung des „Höheren Selbstes“ des Edukanden geschieht. Um zu verhindern, daß die Eigeninteressen der gesellschaftlichen Mächte die Kanonisierung beeinflussen, war der Staat mit der Lehrplankompetenz zu betrauen, da der Staat allein in der Lage schien, die Heranwachsenden vor der Proselytenmacherei der Gesellschaft zu schützen.

2. Zu einem Grundbegriff der Theoretischen Pädagogik und zum strukturbildenden Moment der Bildungsorganisation ist der Bildungsbegriff, der ursprünglich in der politikfreien Landschaft der spekulativen Philosophie entwickelt wurde, erst in der Weimarer Republik avanciert. Das ist kein Zufall. Die Bismarcksche Reichsgründung konnte nach dem Ersten Weltkrieg in weiten Kreisen nicht mehr als der wahre Gründungsakt der Nation anerkannt werden. Die alle „Stände“, Schichten und „Stämme“ umfassende Staatsnation mußte nach deren Verständnis erst gebildet werden. So wurde unter dem Leitbegriff der Bildung der Erziehung die Aufgabe und die Kraft zugeschrieben, die neue Verfassung mit geistigem Leben zu erfüllen. Unter Zugrundelegung des Bildungskonzeptes konnte der neue Staat als die nationalstaatliche Verwirklichung der Reichsidee verstanden werden, d. h. als Ort der Versöhnung von Politik (Macht) und Geist. Die Bildungstheorie jedenfalls geriet so zur theoretischen Unterfütterung der Nationalpädagogik, die eine neue, alle Glieder der Volksgemeinschaft umfassenden Lebenspraxis versprach. Politik und Pädagogik sind nach dieser Theorie nur Artikulationsweisen dieser einheitlichen Lebenspraxis.

3. Der Bildungsbegriff wurde im Geist des Deutschen Idealismus konzipiert, der sich als die begrifflich-systematische Entfaltung der Vernunft verstanden hatte. Mit diesem Vernunftssystem glaubte man, die Wirklichkeit im Ganzen umfassen und auf den Begriff bringen zu können. Die auf den Begriff gebrachte Wirklichkeit ist, den idealistischen Voraussetzungen nach, allgemein zugänglich: das Wissen wird so zum Bindeglied einer allein durch die Vernunft zusammengehaltenen Gesellschaft. Die in der Geschichte entstandenen Formen der Vergemeinschaftung sind in der wissensintegrierten Vernunftgesellschaft aufgehoben.

Der im Geiste und der Begrifflichkeit des deutschen Idealismus konzipierte Bildungsbegriff war jedoch schon in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts an der gesellschaftlichen Realität gescheitert. Die Gesellschaft hatte sich – für jedermann sichtbar – der menschlichen

Verfügbarmacht entzogen, und in gleicher Weise war die Geschichte der menschlichen Deutungshoheit entglitten. Die gesellschaftlich-kulturelle Realität wurde als eine dem Menschen fremd gegenüberstehende Macht empfunden, und die Geschichte als Verhängnis. Zu dieser Entfremdung der Wirklichkeit, in der der Mensch sich selber fremd geworden war, haben die Wissenschaften nicht unwesentlich beigetragen. Die Wissenschaft war zum Beruf geworden; und das darin geförderten „Wissen“ war längst nicht mehr das Medium eines allgemeinen Austausches und das Organ der Welterschließung. In einem Aufsatz „Gibt es noch eine akademische Bildung?“ schreibt Andreas Flitner im Jahre 1964: „Zu Humboldts Zeiten war Wissenschaft zugleich auch immer schon Bildung. Alles Forschen mündete ein in die philosophische Fragen nach dem Wesen des Wissens und nach der Natur des wissenden Menschen. Heute hat Wissenschaft weithin mit Bildung nichts mehr zu tun. Wo heute eine mathematische Formel entwickelt, eine chemische Verbindung analysiert, eine Lautverschiebung untersucht wird, da ist das philosophische Wissen und die Beziehung auf den Menschen durch die wissenschaftliche Aufgabe selbst nicht mehr gegeben.“¹ Das von den Wissenschaften geförderte Wissen – ein anderes gibt es nicht – verliert seine bildende Funktion in dem Maße, in dem seine Bedeutung innerhalb des professionalisierten Forschungsprozesses wächst. Es stiftet zwar „Communities“, aber keinen vernünftigen, jedermann offenstehenden Austausch. Damit geht die Abwertung des „bloßen“ Wissens in der pädagogischen Provinz einher und die Suche nach einer genuin pädagogischen Sinngebung des „Lernstoffes“. Die Fragen nach dem „Bildungswert“ der Heimatkunde, der Naturwissenschaften, der Mathematik usw. wurden zu Leitthemen des pädagogischen Diskurses. So wurde der pädagogische Sinn des bereitgestellten Wissens in der „praktischen Anwendung“ gesucht, am Lerngewinn und den Kompetenzen, die in der „Aneignung“ des zum Lernstoff degradierten Wissens als Ziele des pädagogischen Handelns ausgewiesen und der wissenschaftlichen Kontrolle unterzogen werden können.

II. Die Philosophie des Wissens

Nach der von der idealistischen Philosophie durchdrungenen Theorie vermittelt sich „Bildung“ im und durch das Wissen: sie findet ihren Ausdruck im Wissen und auch ihre Vollendung darin. Als gebildet gilt jemand, der am Wissen partizipiert. Wissen, so scheint es, ist etwas „Objektives“, an dem man teilhaben kann, und insofern auch etwas allgemein Verbindendes. Fichte hat ein Leben lang um dieses Verständnis des Wissens als einem allgemeinstiftenden Objektiven gerungen. Seine Frage war nicht, wie man zum Wissen gelangt, sondern was das Wissen ist, „seinem inneren Wesen nach“² ist. Es liegt in der Konsequenz dieser Fragestellung, daß das Wissen (seinem inneren Wesen nach) Bedingungen an das Leistungsvermögen des Menschen stellt. Nicht ist das Wissen durch die Struktur des menschlichen Verstandes begründet; es ist nicht so, daß das Erkenntnisvermögen des Menschen sich im Wissen erschöpft und seine Erfüllung findet: Vielmehr gilt es zu begreifen, daß das Wissen eine eigentümliche Beanspruchung des Denk- und Erkenntnisvermögens darstellt. Darin liegt für Fichte die Ethizität des Wissens begründet, derzufolge das die Bedingungen des Wissens erfüllende Denken per se sittlich relevant ist. Ein sittlich neutrales Denken würde seine Bestimmung verfehlen. Die Antwort, die Fichte auf die Frage nach dem inneren Wesen des Wissens gibt, ist in hohem Maße spekulativ. Das Wissen, heißt es in der Wissenschaftslehre von 1810 (und öfter), sei das „Bild“ des Absoluten. Der, wenn man so will, „Seinscharakter“ des Wissens ist der einer reinen Beziehung. Das Bild verweist nämlich auf etwas, was es nicht selber ist. Es ist insofern nicht in dem begründet, worauf es nur eben verweist: es ist solum

¹ Andreas Flitner: Gibt es noch eine akademische Bildung? In: Deutsche Rundschau, 90. Jahrg. 1964, Heft 1, S. 23.

² Fichtes Werke, herausgegeben von Immanuel Hermann Fichte, Band II: Zur theoretischen Philosophie II. Berlin 1971, S. 696 ff.

ab esse. Ebenso gibt es das, worauf das Bild verweist, auch ohne das Bild: es verweist insofern auf etwas, das ist, was es ist, außerhalb jeder Beziehung. Will sagen: Das Bild, eben weil es, als reine Beziehung, kein eigenes Sein beansprucht, bezieht sich auf ein absolutes Sein, dessen Sein durch keine irgendwie geartete Relation zu einem anderen bestimmt ist. Dies vorausgesetzt, wie kann es dann zu so etwas wie Wissensinhalten kommen. Ohne direkt auf diese Frage einzugehen, kann doch schon soviel gesagt werden: Wie immer es zu Wissensinhalten kommen mag, so ist im Wissensinhalt, im Gewußten des Wissens, immer ein Absolutes gemeint, die Beziehung auf ein Sein, das zu seinem Sein des Wissens nicht bedarf. Damit haben wir einen ersten Blick auf die Ethizität des Wissens gewonnen: Der Mensch muß, wenn er am Wissen partizipieren will, die Wirklichkeit aus allen seinen Bedürfnissen, Wünschen, Interessen freigeben. Er muß, um zum Wissen zu gelangen, „ledig“ werden, wie es die Mystiker ausgedrückt hatten. Durch die Lösung aller Bindungen, die den Menschen an die Wirklichkeit fesseln, gewinnt er die Freiheit des Denkens. Das wirkliche Denken beginnt mit der Askese, und mit jedem wirklichen Denktakt wird ein Absehen (Abstraktion) von der Wirklichkeit, an die wir durch unser Sein gefesselt sind, vollzogen. Unsere Begriffe sind daher arbiträr und in nichts außer dem Denkvermögen selbst begründet. Das Denkvermögen aber gilt seit Descartes als ein reines Vermögen, das seine realitas hervorbringt. Die realitas des Denkens aber sind die operativen Muster, mit denen es sich selber hervorbringt und erfaßt. In diesen Mustern wird der Vollzug des Denkens entaktualisiert und in seine Funktionen zerlegt, d. h. der Vollzug wird als ein in sich geschlossener Zusammenhang artikuliert, in dem die unterschiedenen „articuli“ aufeinander verweisen. Die Verweisungen aber werden durch Zeichen realisiert und vermittelt. „Unser ganzes schlußfolgerndes Denken“, schreibt Leibniz, „besteht in nichts anderem als der Verknüpfung und der Ersetzung (substitutio) von Zeichen.“³ Das Denken hat eine symbolische, eine signifikative Existenz.

Mit dem Hinweis auf Descartes wird ein Problem sichtbar: Das Denken hat sich, in der Mathematik und der Logik, selbst zum Inhalt. Diese Denkinhalte haben jedoch keinen Bezug auf eine absolute, vom Denken losgelöste Wirklichkeit. Dies ist es, was Fichte an Schelling und indirekt auch an Hegel kritisiert. Die Denkinhalte, das im Denken hervorgebrachte Gedachte ist nicht schon per se mit einer Realität außerhalb des Denkens vermittelt. Das in Zeichen existierende Denken kann nicht mehr als Funktion eines seelischen Vermögens verstanden werden, in dem es in unvordenklicher Weise mit der Realität außerhalb des Denkens verknüpft ist. Eine überzeugende Lösung des Problems hat Fichte allerdings auch nicht. Es ist hier nicht der Ort, die Argumentation Fichtes im einzelnen zu verfolgen. Nur soviel: Das Denken wird von Fichte von vornherein als Strukturmoment des Wissens eingeführt, das als Bild einer an sich bestehenden Wirklichkeit definiert ist. Es steht daher unter dem Anspruch des Bildmachens. Das heißt: die formalen Strukturen und Muster, die das Denken aus sich selbst heraus entfalten kann, haben den Charakter der generativen Muster (Schemata) von Bildern, in denen das an ihm selbst Verborgene sichtbar wird. Das Denken erzeugt die formalen Strukturen, in denen die Wirklichkeit sichtbar wird. Die durch Bilder sichtbar gewordene Wirklichkeit, die, nach der Fichteschen Konstruktion, nicht an ihr selbst sichtbar ist, deren Wahrnehmung aber auch nicht relativ ist zu Interessen oder Bedürfnissen; diese ohne Bezug zu vorgegebenen Standpunkten jedermann zugänglich gewordene Wirklichkeit, ist die als Welt erschlossene Wirklichkeit. In diesem Sinne hatte Fichte im Wissen den Ort der Welterschöpfung gesehen. Im Denken wird die Wirklichkeit zur Anschauung und damit zur Welt gebracht: darin liegt seine eigentümliche Produktivität. Doch genau dies ist der Punkt, an dem Fichtes Denken in die Metaphysik abhebt. Es gehört nämlich zur eigentümlichen Bestimmtheit des Bildes, daß es das darin Gezeigte von einem dunklen und diffusen Hintergrund abhebt. Darin unterscheidet sich die bildhaft vermittelte klare Vorstellung von den Begriffen. Begriffe setzen das darin

³ Gottfried Wilhelm Leibniz: Die philosophischen Schriften. Herausgegeben von C. J. Gerhardt. Berlin/Halle, Band VII, S. 31.

Vorgestellte in Beziehung zu etwas davon Unterschiedenem, Diversem. Das Bild löst demgegenüber das darin Gezeigte aus allen Bezüglichkeiten und zeigt es in einer unbedingten, absoluten Weise. In seiner Bildlichkeit stößt das Denken somit nach der Auffassung Fichtes ins Unbekannte, Unbegangene vor: es entbirgt etwas und bringt es ein in die Offenheit und Zugänglichkeit der Welt. Damit wird dem Denken aber eine Kraft zugeschrieben, deren Potentialität sich nicht aus der signifikativen Existenz des Denkens erklären läßt. Die Produktivität des Denkens ist für Fichte daher der Hinweis auf einen Ursprung, der sich dem Denken entzieht, sich denkend nicht mehr erfassen läßt. In der Weltschöpfung des Wissens ist ein immerwährender Ursprung wirksam, eine *vis entificativa*: Die Weltschöpfung des Wissens bleibt ein Spiel vor der unergründlichen Realität Gottes.

III. Die Sprache als Ort des Wissens (Humboldt)

1. Wissen: das Problem des Realitätsbezugs des Denkens

Das Problem des Realitätsbezugs des Denkens, das – *solutum ab esse* – durch nichts außer ihm selbst in seinem Vollzug bestimmt ist, bleibt damit ungelöst. Humboldt hat an dieser Stelle mit seiner Sprachphilosophie, die weit mehr ist als eine philosophische Beschäftigung mit der Sprache, neu angesetzt. Als guter Leibnizianer hält er daran fest, daß das Denken in Zeichen und Zeichenbeziehungen, in denen es sich auf sich selber und auf nichts außer ihm bezieht, existiert. Für ihn gibt es jedoch ein Zeichen“system“, das unbeschadet dessen, daß die Zeichen in einem Verweisungszusammenhang immanent definiert sind, über sich selbst hinausweist: die Sprache.

Humboldt hat das Problem der Vermittlung des Denkens mit der Realität im Medium der Sprache unter dem Aspekt des Artikulationssystems der Sprache eingehend untersucht. Dies soll im Folgenden mit wenigen groben Strichen nachgezeichnet werden. Die Elemente der Sprache, die Laute, werden von Humboldt als „reine“ Zeichen eingeführt. Rein sind die Sprachzeichen insofern, als in den artikulierten Lauten jeder nur denkbare Bezug auf einen bezeichneten Inhalt abgeschnitten ist.⁴ Die artikulierten Laute sind weder unmittelbare Gefühlsausdrücke, noch haben sie eine wie auch immer geartete „symbolische“ Bedeutung. Sie sind auch keine Anzeichen, in denen sich etwas ankündigt, noch sind die Laute Bildzeichen, die schematisch andeuten, worauf sie verweisen; und sie haben auch keine pragmatische Bedeutung, in der sie Handlungssituationen strukturieren. Ihre Funktion als Sprachzeichen ist innersprachlich in einem System von Differenzen (Phonemen, würde man heute sagen) definiert. Sprachen sind schon aufgrund ihres Lautsystems voneinander unterschieden. Und ebenso ist die Bedeutungsfunktion (Wert) der Wörter durch sprachimmanente Abgrenzungen bestimmt. In diesen Abgrenzungen wird der mögliche Gebrauch der Wörter begrenzt. Erst durch den Gebrauch werden die Wörter auf Gegenstände und Sachverhalte bezogen: darin erst konstituiert sich der Bedeutungsinhalt des Wortes. Der Sprachgebrauch ist zumeist pragmatisch, durch Vorhaben bestimmt, die den Handlungssituationen Gezüge und Profil verleihen: die Wörter werden darin zur Artikulation des situativen Zusammenhangs verwendet. Durch die sprachliche Artikulation erscheint der Bewandtniszusammenhang als Sinnzusammenhang, d. h. als sprachlich artikulierter Zusammenhang. Durch den praktisch oder pragmatisch vermittelten Realitätsbezug werden Wörter, die zunächst nur durch ihren signifikativen Wert definiert sind, mit Bedeutung, d. h. jetzt mit artikulierte Sinn aufgeladen. Dabei handelt es sich aber immer um einen „außersprachlichen“ „Sinn“, einen nicht durch die Sprache selbst konstituierten Zusammenhang. Davon unterschieden sind Formen der sprachlichen Sinngebung,

⁴ Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt 1960 ff., Band III, S. 391.

also Zusammenhänge, die die Sprache stiftet. Dabei kann es sich um einen durch grammatische Regeln bestimmten Sprachgebrauch handeln. Das grammatische Regelwerk einer Sprache bestimmt, wie Humboldt sich ausdrückt, deren „Charakter“: das Regelwerk verleiht dem Sprachgebrauch eine Beständigkeit, die ihn situations- und interaktionsunabhängig macht. Die nach grammatischen Regeln hervorgebrachten rein sprachliche Sinneinheiten sind Sätze. Richtige Sätze sind nicht schon von sich aus wahr; die Übereinstimmung des im Satz Ausgesagten mit der Realität muß eigens, durch Wahrheitstests beigebracht werden. Sätze sind demnach nur bedingt wahr. Der Satz ist so gesehen die Form der Tatsachenaussage. Allerdings: Tatsachen, unbeschadet dessen, daß es sie gibt und daß sie unabhängig von Sätzen bestehen, werden doch erst durch die Form des Satzes aus der in praktisch-pragmatischen Vorhaben erschlossenen und gedeuteten Wirklichkeit herausgerissen. Tatsachen „gibt“ es nur in der Form des Satzes: der Satz ist die Gegebenheitsweise von Tatsachen. Tatsachenfeststellungen sind Weisen, in denen das Denken auf etwas unabhängig vom Denken Bestehendes bezogen ist. Um Wahrheitstests entwerfen zu können, muß die Handhabbarkeit des Satzes herausgestellt werden: sein operativer Kern: die Begriffe und die Beziehungen, in denen sie im Satz zueinander stehen.

2. Das „subjektive“ Moment im Wissen

Das Wissen, um jetzt zu unserem eigentlichen Gegenstand zurückzukommen, beruht auf wahren Sätzen und Satzverbindungen, die allerdings nur notwendige Voraussetzungen, aber keine zureichende Bedingungen des Wissens sind. Ein System von wahren Sätzen definiert ein Lehrgebäude oder eine Theorie, deren Gültigkeit nicht davon abhängt, ob sie in das Wissen einer Person oder einer Gemeinschaft integriert sind. Im Wissen wird ein näher zu bestimmendes Verhältnis zu den wahren Sätzen realisiert. Um als Elemente des Wissens gelten zu können, muß zu den Sätzen noch ein wie auch immer geartetes „subjektives“ Moment hinzukommen, ein Wissender, der von der Wahrheit überzeugt oder durchdrungen ist. Die Tradition hatte dieses Verhältnis in dem Kriterium der Gewißheit zu objektivieren versucht. Als gewiß haben Sätze gegolten, die jedem Zweifel standhalten. Das sind Sätze, die unbedingt wahr sind: also Sätze, in denen die Aussage mit der Realität des Ausgesagten zusammenfällt, in denen, wie in der Anschauung, die Sache selbst präsent ist, so als sagte sie sich selber aus. In diesem Sinne hatte Fichte nach einem ersten unbedingt wahren Satz gesucht, der als Prinzip dem gesamten Wissen vorangestellt werden kann. Diesen Satz, in dem die „Sache“ sich selbst aussagt, glaubte er in dem Satz „Ich bin Ich“ gefunden zu haben. Allerdings hatte der „späte“ Fichte bereits die Frage nach einem ersten unbedingten Satz als Überdehnung der logischen Möglichkeiten erkannt. Aus sich selber heraus gelangt das Denken zu keiner Gewißheit und zu keinem Wissen. Daher versuchte er auf dem umgekehrten Weg das Denken als Strukturmoment des Wissens, des Bildes des Absoluten, zu begreifen. Aufgrund seiner Bildlichkeit wird es zum anschauenden, also spekulativen Denken, in dem die transzendente Logik aufgehoben ist.

Die philosophische Bedeutung der Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts liegt nicht zuletzt darin, daß sie den Schritt in die transzendente Logik nicht mitvollzogen hat. Im Insistieren auf der Reinheit der formalen Logik erst kommt die Sprache als Organ des Denkens in den Blick.

Doch in welchem Sinne ist die Sprache das Organ des Denkens, und, worauf es in unserem Zusammenhang besonders ankommt: Wie, auf welche Weise läßt die Sprache das Denken an der Realität zu-grunde gehen.

So viel vorweg: Nach Gewißheiten im Sinne von unbedingten Wahrheiten kann – von der Theologischen Dogmatik abgesehen – im nachidealistischen, nachmetaphysischen Denken nicht mehr gefragt werden. Vom Zu-Grunde-Gehen des Denkens kann jetzt nur noch im Sin-

ne des „Einleuchtens“ die Rede sein, in dem Verhältnisse durchsichtig werden. Darin wäre dann wohl auch das „subjektive“ Moment des Wissens zu suchen. Aber was ist damit gemeint, wenn es heißt, daß Sätze oder Satzverbindungen ohne weitere Begründung „einleuchten“? Und was und womit trägt die Sprachphilosophie Humboldts zum Verständnis der Wendung „es leuchtet etwas ein“ bei?

3. Die Sprache als *energeia*. Die „poetische Funktion“ der Sprache und die Redeformen

Wissenschaftliche Aussagen, Forschungsergebnisse sind wahr oder nicht wahr, d. h. sie sind überprüfbar und wiederholbar aufgrund der objektiven und technisch objektivierten Verfahren, in denen sie gewonnen wurden. Ob sie auch einleuchtend sind, ist im bezug auf ihre wissenschaftliche Gültigkeit und ihren Wahrheitsgehalt bedeutungslos. Einleuchtend sind sie nicht aufgrund ihrer wissenschaftlichen Objektivität, die nicht darauf angewiesen ist, daß sie irgendwem einleuchtet. Uns geht es hier nicht um die Frage der „objektiven“ Wahrheit, sondern des „subjektiven“ Durchdrungenseins von einer Wahrheit, die einem ein „Licht aufsteckt“. Was somit ansteht, ist das Problem des Aufklärungspotentials von wissenschaftlichen Erkenntnissen. Es geht hier also nicht um den praktischen Wert von Wahrheiten: wir fragen vielmehr nach dem Aufklärungspotential von objektiven Wahrheiten, also danach, wann und unter welchen Bedingungen die Wahrheit von Aussagen auch einleuchtet: unmittelbar, nicht aufgrund ihrer praktischen Bewährung. Was ist das zur Wahrheit Hinzukommende, wenn es nicht erst durch ein Werturteil, das seine praktische Bedeutung feststellt, zuerkannt werden muß. Einleuchtend ist ein Zusammenhang, in dem eine Feststellung, mit der man nichts anzufangen wußte, zum Reden gebracht wird. Der Zusammenhang enthüllt, was die festgestellte Tatsache „eigentlich“ besagt. Der Zusammenhang läßt die Tatsache in einem besonderen Licht erscheinen: die Aussage bleibt dieselbe, und nur durch den Ort, den sie im Zusammenhang einnimmt, erhält sie eine zusätzliche Bestimmung. Dieser Ort ist eigentlich eine inhaltslose Leerstelle, die es nur im Gefüge des Zusammenhanges „gibt“. Der Zusammenhang ist in der Regel fingiert und „ausgedacht“: die Tatsache ist sozusagen das Fenster zur Realität außerhalb des Zusammenhanges. Dies ist die Grundkonstellation der Kriminalgeschichte. Auch dort wird eine an ihr selbst sperrige Tatsache durch die Erzählung, in der sie eine tragende Rolle spielt, erhellt.

Der Hinweis auf den Kriminalroman enthält zwei Momente, die in unserem Zusammenhang wichtig sind. Einmal: Die Frage des Einleuchtens stellt sich an rätselhaft erscheinenden Feststellungen, mit denen man nichts anzufangen weiß, die einem nichts besagen. Für den wissenschaftlichen Laien sind wissenschaftliche Aussagen, an deren Gewinnung er nicht beteiligt ist, rätselhaft und nichtssagend. Und zum andern zeigt der Hinweis auf die Kriminalgeschichte, daß rätselhafte Feststellungen in einem wie auch immer gearteten fingierten Zusammenhang – einer Erzählung in unserem Beispiel – zum Reden gebracht werden müssen. Das Beispiel des Kriminalromans hat eine weitere Perspektive eröffnet, von deren Verfolgung wir uns eine Annäherung an den epistemischen Gehalt, das Aufklärungspotential wissenschaftlicher Ergebnisse versprechen. Die sperrigen Tatsachen können, wie unser Beispiel gezeigt hat, in einem poetischen Sprachgebrauch, der Erzählung zum Beispiel, zum Reden, zur Sprache gebracht werden. Die Erzählung erschließt einen Sachverhalt, indem sie die Bedeutung der darin gefaßten Tatsache im Aufbau der Erzählung ermittelt. Wir sind damit auf eine eigentümliche Form des Sprachgebrauchs gestoßen. Erzählen, Beschreiben, Erörtern sind Weisen des Sprachgebrauchs, die nicht primär von den Intentionen und Absichten des Erzählers bestimmt sind. Natürlich kann der Redner die Erzählform wählen, um etwas mitzuzuteilen: wenn er aber erzählen will, ist er an einen Typus des Redens gebunden, den er nicht erfinden kann, an eine Redeform, die sich nicht vom Zweck des Erzählens herleiten läßt. Gleichzeitig ist in diesen Redeformen ein jeweils eigentümlicher Bezug zur Realität aufgenommen. In der Erzäh-

lung werden Begebenheiten und Ereignisse gefaßt, in der Beschreibung Beschaffenheiten oder Zustände, in der Erörterung werden Gedanken artikuliert und in Form gebracht. Das Spezifikum dieser Redeformen liegt jedoch darin, daß in der Erzählung Geschichten erzählt werden; und die Beschreibung ist eine Weise, in der etwas als es selbst erkannt wird (zum Beispiel der mit abhanden gekommene Koffer). Die Beschreibung ist keine additive Aneinanderreihung von Eigenschaftswörtern, sie stellt vielmehr heraus, wie sich etwas abhebt von allen Exemplaren seiner Art und von allen Kontexten, in denen es vorkommt. Es ist die Bildhaftigkeit einer Sache, auf die es die Beschreibung anlegt, in der sie sich, losgelöst aus allen Bezügen, zeigt. Und die Erörterung bringt einen Gedanken in die Form, in der er nachvollziehbar und kritisierbar wird. Durch die Artikulation der Erörterung wird ein Gedanke als ein in sich bestehender Zusammenhang aus dem Strom der Einfälle herausgelöst.

So sehr es aber immer Geschichten sind, die erzählt und Gedanken, die artikuliert werden, gilt doch auch umgekehrt, daß die Geschichte nur in der Erzählung existiert, der Gedanke in der artikulierenden Erörterung und die Bildhaftigkeit einer Sache in der Beschreibung. Es „gibt“ nicht die Geschichte, die in der Erzählung nur eben reproduziert wird. Allerdings: Im bezug auf die Geschichte kann eine Erzählung gut oder mißlungen sein. Die Geschichte figuriert dabei als ein generatives Muster der Erzählung; so wie das Spiel (game) das generative Muster der Partien ist, in denen es gespielt (play) wird. Daraus folgt: In den genannten Redeformen liegt ein Sprachgebrauch vor, in dem die Sprache nicht als Instrument zur Erreichung eines Zweckes verwendet wird. Es sind dies Formen, deren Angemessenheit sich nicht am Effekt bemißt.

Unter der Bezeichnung „Künste“ (artes) hat die Rhetorik zwei Arten von Handlungsmuster, in denen verschiedene Verrichtungen zur Einheit einer in sich zusammenhängenden Handlung organisiert werden, unterschieden: die Poietischen und die Praktischen Künste. Die Poietischen Künste finden ihre Vollendung in einem Werk (opus), das, durch seine Funktion (usus) definiert, ge- und verbraucht wird. Im Gebrauch wird es der reißenden Zeit anheimgegeben, dem Verfall und Verschleiß. Die Praktischen Künste sind demgegenüber solche, die auf die Aktualisierung und nicht auf den Erhalt, eines vorausgesetzten Werkes gerichtet sind. Ihr Sinn erschöpft sich nicht in der Hervorbringung oder Instandhaltung eines Werkes; sie entreißen es vielmehr dem Strom der Zeit und verhelfen ihm zu einer die Zeit überdauernden Präsenz. Die Praktischen Künste umfassen die Auf- und Ausführungskünste, die Schauspielkunst, die Musikausübung u. dgl. mehr. Sie klammern gleichsam die Entstehungsbedingungen eines Werkes ein, lösen es ab vom artifex und seinen Lebensumständen und entbergen das an ihm, worin es sich selber präsentiert und gegenwärtig bleibt. Der actor wird zum Sprachrohr des Werkes, das durch den Künstler hindurch seine Aktualität und Wirksamkeit entfaltet. Das Können des Künstlers geht in der Wirkung des Werkes zu-grunde.

Die Redeformen, um die es hier geht, sind, wenn man sich an die Einteilung der Rhetorik hält, Praktische Künste: Es werden Geschichten erzählt, Gedanken artikuliert und darin zur Geltung gebracht, die Bildlichkeit einer Sache enthüllt, in der sie sich in dem zeigt, was sie losgelöst und unabhängig von den Kontexten, in der sie vorkommt, ist. Dabei handelt es sich allerdings um Praktische Künste besonderer Art. Wenn es nämlich wahr ist, daß die Geschichte, die erzählt wird, nur als generatives Muster der Erzählung innewohnt, als deren Entelechie und innere Form, dann sind die hier anstehenden Redeformen Weisen des Sprechens der Sprache (gen. subj.). Es ist die Sprache selbst (gen. subjectivus und objectivus), die spricht und gesprochen wird. Die Qualität der Erzählung hängt, wie Romanautoren bezeugen, immer auch davon ab, wie sehr es den Erzählern gelingt, die Sprache zu Wort kommen zu lassen.

Wie auch immer: Es gibt also offensichtlich Redeformen, in denen die Sprache nicht als Instrument verwendet wird; ein Sprachgebrauch, der in der Art der Praktischen Künste der gesellschaftlichen Konstruktion entzogen ist. In diesem Sinne hatte Humboldt die Sprache, unbeschadet dessen, daß sie immer auch langue, ergon ist, als enerergeia, als tätig-wirkende be-

griffen. Diese Redeformen sind distinkte „Einheiten“, in denen das Sprechen der Sprache (gen. subj.) sich artikuliert und die Sprache als *energeia* hervortritt. Es sind dies der Sprache innewohnende Formen des Sprachgebrauchs, Formen, in denen die Sprache sich (*energeia*) selber artikuliert. Die Sprachphilosophie Humboldts findet in diesem Sinne ihren krönenden Abschluß in einem Lob der Prosa. Darin beschreibt er den „Sprachtypus“, d. h. die Erzeugung von typisch unterschiedenen Redeformen. Die sprachliche Bedeutung der Grammatik (Charakter der Sprache) erfüllt sich in den Redeformen.

In diesen artikulierten Redeformen kann „etwas“ distinkt gefaßt und kontext- und interaktionsunabhängig mitgeteilt werden. So werden Mitteilungen über Abwesendes unter Abwesenden möglich. Die Artikulation solcher Mitteilungsformen hat Jakobson als die „poetische Funktion“ der Sprache beschrieben. „Die Einstellung auf die Botschaft als solche, die Ausrichtung auf die Botschaft um ihrer selbst willen, stellt die *poetische* Funktion der Sprache dar ... Indem sie das Augenmerk auf die Spürbarkeit der Zeichen richtet, vertieft diese Funktion die fundamentale Dichotomie der Zeichen und Objekte.“⁵ Und auf diese Dichotomie bezogen, auf die wir im Folgenden eingehen müssen, heißt es bei Jakobson weiter: „Der Vorrang der poetischen Funktion vor der referentiellen löscht den Gegenstandsbezug nicht aus, sondern macht ihn mehrdeutig.“⁶

In der Hervorbringung von kontextunabhängigen Mitteilungsformen werden zunächst die pragmatische Anwendung der Sprache auf die Realität außer Kraft gesetzt. Der normal übliche Realitätsbezug der Sprache wird dadurch ausgesetzt und die Realität sozusagen freigegeben (*solutum ab esse*). In diesem Sinne war bei Jakobson von der Dichotomie der Zeichen und Objekte die Rede.

Die Freigabe der Wirklichkeit, von der oben die Rede war, das *solutum ab esse*, ist in der Selbstbezüglichkeit der poetischen Funktion der Sprache begründet. Was immer unter dieser „Freigabe“ zu verstehen sein wird, um eine transzendierende Setzung kann es sich schon aufgrund der Selbstbezüglichkeit nicht handeln. Daraus folgt: Die Wirklichkeit wird darin gerade nicht als das hyletische Moment der Erscheinungen freigegeben, und die Redeformen sind nicht mit Kategorien gleichzusetzen: sie haben keine konstitutive Bedeutung. In ihrer Selbstbezüglichkeit haben die Redeformen keine Macht über die Wirklichkeit. In diesem Sinne freigegeben, wird die Wirklichkeit sozusagen in die Unverfügbarkeit entlassen. Die „Freigabe“ der Wirklichkeit in die Unverfügbarkeit ist jetzt das Problem.

IV. Die Rätselhaftigkeit des Wirklichen

1. Die Inszenierung von Exempeln als eine Form der Verrätselung

Die Rede von der Freigabe der Wirklichkeit ist allerdings irreführend insofern, als sie den Eindruck einer aktiven Leistung vermittelt. In Wahrheit verhält es sich doch so, daß uns die Wirklichkeit auf rätselhafte Weise entgleitet, wo man sie zu fassen und in Form zu bringen versucht. Die Erfahrung macht jeder, der eine Begebenheit, die ihm widerfahren ist, in die Form einer erzählbaren Geschichte zu Papier zu bringen, oder einen Gegenstand, mit dem man alltäglich umgeht, zu beschreiben versucht; und selbst die Gedanken entgleiten einem, wo man sie in gehöriger Weise fassen und mitteilen möchte. Nichts auf der Welt ist so aufdringlich wie ein leeres Blatt Papier, auf dem man in Form bringen soll, was einen bewegt. In der Aufdringlichkeit des leeren Blattes wird das Entgleiten der Realität zum Ereignis, und das leere Blatt wird zum Symbol dieses Entgleitens.

⁵ Roman Jakobson: *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971*. Herausgegeben von Elmar Holenstein und Tarcisus Schelbert. Frankfurt/Main 1979, S. 92 f.

⁶ A. a. O., S. 110.

In der Aufdringlichkeit des leeren Blattes wird einem bewußt, daß man sich im alltäglichen Besorgen des Nächstliegenden immer schon in Gewohnheiten eingesponnen hat, hinter denen die Wirklichkeit verborgen ist. Ohne diese Gewohnheiten ist zwar kein Durchkommen in der immer komplizierteren Lebenswirklichkeit. Und selbst wo mit den „habits“ kein Durchkommen mehr ist, wo Störungen und unerwartete Schwierigkeiten auftreten, findet man Möglichkeiten des Sich-Arrangierens vor. In der Regel verhält es sich so, daß man ausdrücklich auf die hinter den Gewohnheiten verborgene Wirklichkeit gestoßen werden muß: durch unbequeme Fragen, vor die man sich, wie Augustinus in der Frage nach der Zeit, gestellt findet; oder in den künstlichen Inszenierungen von Exempeln, mit denen irritierende Erscheinungen auf- und vorgeführt werden. Solche Inszenierungen sind das Kernstück der didaktischen Kunst, die den Unterricht als einen Handlungsraum *sui generis* konstituiert.

Die Inszenierung von *Exempla* wirkt als eine Art *epoché*, durch die eine bestimmte Art des Urteilens – wie Husserl sich ausdrückt – „eingeklammert“ oder zurückgehalten wird.

Was dabei zurückgehalten wird, sind Urteile wie sie in jeder Wahrnehmung mitvollzogen werden. Dabei werden die unmittelbar gegebenen „Sinnesdaten“ (Empfindungen) nach den in einem kulturellen Milieu geltenden Selektions-Regeln als Merkmale genommen, aufgrund deren dem sinnlich „Gegebenen“ das „Sein“ zugesprochen wird, als das es in einem Kollektiv (an)erkannt wird. Die Fläche, die sich vor meinem Fenster ausbreitet, gilt aufgrund der zum Merkmal erhobenen vorherrschenden grünen Farbe als Wiese. Dieses urteilende Zusprechen von Sein hat eine ungeheuer entlastende Funktion. Das Urteil macht die Dinge und Erscheinungen handhabbar. Allein, man fällt den Dingen und den Ereignissen damit sozusagen ins Wort. Der sinnliche Eindruck, in dem sie auf uns wirken, wird dabei unterbrochen und nicht auf den Begriff gebracht, sondern auf einen Nenner, der anzeigt, als was er zu gelten hat: es wird ihm ein Wert zuerkannt.

Die *epoché*, von der mit bezug auf die Inszenierung von Exempeln die Rede war, betrifft allerdings nur die wertenden Urteile, nicht die Husserlsche „Generalthesis“ oder das Seinsvertrauen im ganzen. Nur die Selbstverständlichkeit des begriffslos wertenden Urteilens wird in den konkreten Szenen erschüttert, indem die Inszenierung vorführt, wie Urteile über ein und dieselbe Erscheinung nicht zusammenpassen: daß das gefrorene Wasser als Schnee weiß und als Eis durchsichtig erscheint. Dabei sind die einzelnen Urteile durch die unmittelbare Wahrnehmung gedeckt, und die divergierenden Urteile können, wie in unserem Falle, auch nicht durch praktische Erfahrungen in Einklang gebracht werden. Die Verlegenheit, in die solche Inszenierungen versetzen können, hat Plato im Bilde des Zitterrocheneschlages beschrieben. Man fühlt sich vor den Kopf geschlagen, düpiert, zumal man keinen Grund hat am Zeugnis der Sinne zu zweifeln: wohl aber an seinem Verstand. Das Zusammenbestehen von widersprüchlich-divergierenden Urteilen hat Nikolaus von Kues auf die Formel der „*coincidentia oppositorum*“ gebracht. In dieser Verwirrung der Urteile ist etwas „da“, was sich doch gleichzeitig entzieht: es kündigt sich etwas darin an, was doch gleichzeitig verborgen bleibt. Die *docta ignorantia* des Cusanus wurde, wie mir scheint, zu Recht als Wissen des Nichtwissens (gen. subj.) wiedergegeben. Im Nichtwissen steckt, wenn auch zunächst verborgen, ein Wissen, das im Nichtwissen und durch es hindurch gegeben ist: im Wissen des Nichtwissens weiß man um eine Wirklichkeit, die unserer Verfügbarkeit entzogen ist. Die verborgene Wirklichkeit ist gleichwohl, wenn auch in rätselhafter Weise „da“; will sagen: es „gibt“ sie nur in der Form des Rätsels, in der sie sich entzieht. Die *docta ignorantia* wurde nicht zufällig von Cusanus selber als eine „*scientia aenigmata*“ bezeichnet.⁷

Die *docta ignorantia* in ihre letzten religiösen Tiefen zu verfolgen, ist hier nicht der Ort.

Die Inszenierung von Exempeln erscheint als eine Weise der Verrätselung. (Mit dieser Verrätselung entgeht der Unterricht der Notwendigkeit des direkten Fragens, das aggressiv und

⁷ Cusanus, Werke 33,17; 241,5.

mit Bloßstellungen verbunden ist. Bodenheimer hat mit Recht von der „Obszönität der Frage“ gesprochen.⁸ In unserem Zusammenhang wird jetzt der Frage nachzugehen sein, wie das im Rätsel Verborgene „da“ ist.

Die Verrätselung, das Reden in Rätseln wird in der Rhetorik unter dem Begriff der Tropen abgehandelt. Im tropischen Sprachgebrauch wird die „ursprüngliche“ Bedeutung eines Wortes erweitert. Der Bezug zur „Eigenbedeutung“ (proprietas) des Wortes kann sogar ganz abgeschnitten und das Rätsel zur allegoria obscurior verdichtet werden. In einem der Schillerschen Rätsel erscheint das Schiff als Vogel, als Fisch, als Elefant, als „kriechendes Gewürm“, das doch auf „festen Füßen“ steht. Das Rätsel kann aufgrund der verdunkelnden Redeweise zum Gesellschaftsspiel werden, oder auch, wie im Turandot, zum Spiel auf Leben und Tod.⁹ Die „Dunkelheit“ des Rätsels kann die einer gewollten Verdunkelung sein, die das Rätsel zur Falle oder zum „Netz“ (griphos) macht; im Orakelspruch oder den Gesichten der Seher ist die Dunkelheit die des Geheimnisses, das nur, indem es sich verhüllt, offenbar ist: als nicht auszulotende Tiefe. Die rätselhafte „Dunkelheit“ ist dabei keine gewollte Verstellung, sondern ein Ausdruck für das Wissen des Nichtwissens: als die Versprachlichung von „etwas“, was jenseits der Sagbarkeit liegt. Am Rätsel wird also die Grenze der Sprache deutlich: gleichzeitig aber wird die Grenze überschritten, sprachimmanent, d. h. sie wird überschritten und im Überschreiten bewahrt. Aber das ist das Problem, mit dem wir uns im Folgenden zu befassen haben.

2. Die Rätselfrage

Durch die verrätselnde Verstellung sowohl als auch ganz besonders durch die Tiefe anzeigende Dunkelheit stellt das Rätsel den Wortlaut des Gesagten in Frage. Das Rätsel ist eine Fragestellung, und die Lösung des Rätsels liegt in der Antwort auf die Frage, die es stellt. Die Form des Rätsels ist nun allerdings eine besondere Art Fragen zu stellen. Fragen haben normalerweise ihren Ort in der gesellschaftlichen Kommunikation und dienen der Information. Der Nichtwissende wendet sich darin an jemanden, in dem er einen vertrauenswürdigen Informanten sieht. Mit der Frage definiert der Fragende sein Informationsbedürfnis, grob gesagt, seine Wissenslücke. Der Befragte versteht die Frage allerdings nur vor dem Hintergrund eines allgemein zugänglichen „Wissensbestandes“ der Gesellschaft. Nur im Hinblick auf den „Wissensschatz“ einer Gesellschaft kann der Befragte, der ja sonst nichts über den Fragenden zu wissen braucht – über dessen Lebensgeschichte, seine sonstigen Defizite oder Vorzüge – ermessen, wonach gefragt ist. Und ebenso bemißt die Wissenslücke des Fragenden sich am allgemeinen Wissensstand der Gesellschaft. Der Fragende weiß, daß das Wissen, das er braucht, vorhanden ist, und daß es jemand gibt, der weiß, was er wissen möchte. Unmögliche Fragen sind solche, die sich hinsichtlich dessen, was man wissen kann, verschätzen: daher können Kinderfragen so enervierend sein. Wie auch immer: Fragen sind normalerweise Formen, in denen der Wissensbestand einer Gesellschaft in Umlauf gesetzt wird, und der Wissensumlauf funktioniert im Modell des Marktes, nach dem auch der Wert des Wissens gemessen wird. Die Frage hat hier den Status des sozialen Handelns: sie ist ein Element des wertbestimmten gesellschaftlichen Verkehrs. Die Sprache wird dabei nur eben gebraucht, in einer durch den gesellschaftlichen Verkehr bedingten Funktion.

Die Frage kann allerdings auch in der Funktion einer Elementarform der sozialen Interaktion auftreten. Sie gibt den Interagierenden Anlaß, sich nach eigenem Gutdünken zu zeigen, etwas von sich selber preiszugeben. „Wie geht es Dir?“, ist eine solche Frage. Die Atmosphäre der

⁸ Aron Ronald Bodenheimer: Warum? Von der Obszönität des Fragens. 5. Aufl. Stuttgart 1999.

⁹ Vgl. dazu A. Jolles, Einfache Formen, Tübingen 1974, S. 132 f.

Interaktion bemißt sich an den Fragen, die darin zugelassen sind und nicht als taktlos-aufdringlich oder gar verletzend empfunden werden.

Die Frage, die sich in der Form des Rätsels stellt, ist von den oben genannten Fragen gänzlich unterschieden. Gemessen an den „normalen“ Fragen, die ihren festen Ort im gesellschaftlichen Verkehr oder in der sozialen Interaktion haben, ist die Rätselfrage bodenlos. Auch in dem Sinne, daß der Räseltext keine Hinsicht auf einen „Gegenstand“ (Thema) formuliert, die in den Fragewörtern wer?, was?, wann? usw. aufgenommen werden könnte. Nun ist allerdings, wie Gadamer¹⁰ überzeugend herausgearbeitet hat, in einem gewissen Sinne jeder selbständige, in sich geschlossene Text die Explikation einer Fragestellung. Man versteht den Text nur, wenn man die Fragestellung, die darin behandelt wird, erfaßt.¹¹ Der Kunst der Auslegung liegt die Annahme zugrunde, daß der Text eine dem ersten Blick verborgenen Sinn enthält, der gerade nicht durch eine feststehende Ordnung des Fragens, nach den vorgenannten Fragewörtern aktualisiert werden kann. Die der Scholastik verpflichtete Didaktik hat bis in das neunzehnte Jahrhundert hinein an eine feststehende Ordnung des Fragens geglaubt, in der die kategoriale Verfassung des Denkens aktualisiert wird. Erst das Fehlen einer solchen Ordnung macht die Textauslegung zur Kunst. In diesem Sinne betont Gadamer, daß man einen Text nur versteht, wenn man die Frage, die er behandelt, erfaßt; aber die Frage muß aus dem Text selber, der eine Antwort auf die Frage gibt, erschlossen und rekonstruiert werden. Der Sinn eines Textes, durch den er sich als ein in sich geschlossenes, verselbständigtes Ganzes gibt, liegt in der dynamischen Verschränkung von Frage und Antwort.

3. Das Rätsel als korrumpierter Text

An dieser dynamischen Verschränkung gemessen erscheint das Rätsel als ein korrumpierter Text. Der (Räsel-)Text, darin liegt ja seine besondere Fraglichkeit, gibt keine Antwort, aus der die Frage zu erschließen wäre. Greifbar wird die Zerstörung des Textes darin, daß er wie ein einziger Tropus erscheint, während die ursprünglichen Wortbedeutungen erhalten bleiben können. In dem Schiller-Räsel ist der Vogel als Vogel und die Spinne als Spinne gemeint; nur der Sinn des Ganzen ist verkehrt. Was durch den Räseltext in Frage gestellt ist, ist der Text selber.

Die Verkehrung des Textes ist weder auf die Verwendung der Sprache in praktischen Konzeptionen und Vorhaben zurückzuführen noch auf das „Sprechen der Sprache“ (energeia), sondern auf unverständbare Eingriffe, die entweder auf purer Willkür beruhen oder aber, wie in den „dunklen“ Reden, auf einer höheren Macht. So kann der Eingriff als Versteckspiel realisiert werden oder als das dunkle Raunen einer höheren Macht, die durch den trunken Ergriffenen hindurch spricht.

Im Rahmen unserer Überlegungen werden wir im weiteren Verlauf nur noch die Form des dunkeln Rätsels, des aenigmas im engeren Sinne verfolgen. Das in Orakelsprüchen, Weissagungen und Visionen realisierte Rätsel ist keine pragmatische Redeform, in der die Sprache in einem nicht willkürlich zerbrochenen Text transzendiert, überschritten wird. Im Zerbrechen des Textes wird das Unsagbare zum Ereignis. Die Frage, die der zerbrochene Text selber ist, wird nicht, wie es in „normalen“ Texten der Fall ist, beantwortet und damit zufriedengestellt, aufgehoben. Es gibt darauf keine eindeutige Antwort, bei der die Frage sich beruhigen könnte. In paradoxer Formulierung könnte man sagen: Die Antwort auf die dunkle Rätselfrage liegt in der Dynamisierung und in der rückwirkenden Verstärkung der Fraglichkeit des Räseltextes. Die Faszination der dunklen Rätsel liegt ja gerade darin, daß sie Antworten verheißen, in de-

¹⁰ Hans-Georg Gadamer, Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) Tübingen 1960 u. ö.

¹¹ A. a. O., S. 351 ff.

nen jedoch immer nur die Frage selbst am Leben erhalten bleibt. In diesem Sinne hat Nostradamus seine Interpreten über die Jahrhunderte hinweg in Atem gehalten. Wie dem auch sein mag: Die Fraglichkeit der Rätselfrage geht immer dann verloren, wenn das Bemühen um die Herstellung eines sinnvollen Textes aufgegeben wird. Die in den dunklen Rätseln realisierten Fragen sind daher als Fragen elementar, d. h. sie sind auf keine Antwort gerichtet, die nicht selber wieder Grund des Fragens wäre. Der Seher braucht den vernünftigen Interpreten, und die Vision wird blind, wo sie ihre Kraft, Interpreten zu inspirieren, verliert. So hat es Plato im *Timaios* beschrieben: „Vielmehr kommt es dem Verständigen zu, die Aussagen, welche die Sehergabe und die göttliche Besessenheit im Schlafe oder im Wachen gemacht hat, sich in das Gedächtnis zurückzurufen und zu deuten und alle Erscheinungen, die gesehen wurden, durch nüchterne Überlegung zu unterscheiden, in welcher Weise und wem sie etwas bevorstehendes oder vergangenes oder gegenwärtiges Gutes oder Übles anzeigen. Dem aber, der von Sinnen war und noch in diesem Zustande verharret, kommt nicht die Aufgabe zu, über seine Gesichte und eigenen Aussprüche zu urteilen, sondern mit Recht und von jeher behauptet man, es komme allein dem Vernünftigen zu, das ihm Obliegende zu tun und sich selbst zu erkennen“ (*Timaios* 72 a). Die Vernünftigen seien die „Dolmetscher der rätselvollen Stimme und Erscheinung“, die mit Recht „Verkünder von Wahrsagenden“, nicht aber Seher genannt werden dürften (*Timaios* 72 b).

4. Ob die „Natur“ in Rätseln spricht?

Ob allerdings die Vernunft auch der Visionen bedarf, das ist die weiterführende Frage, der im Folgenden nachgegangen wird.

Visionen, Orakelsprüche und Prophetien gehören, wird man mit Recht einwenden, der religiösen Sphäre an, an die das philosophische Denken nicht heranreicht. In den Bemerkungen zu den dunklen Rätseln ist es uns auch nicht um den Realitätsgehalt von religiösen Phänomenen gegangen, sondern um die Struktur von „Texten“, in denen die wie auch immer gearteten Grenzen der Sprache im Zerbrechen von Texten zum – dann doch wieder – sprachlichen Ereignis werden: wo also im Zerbrechen der Texte ein sprachlicher Bezug zu einer – zunächst – unzugänglichen Realität aktualisiert wird. Solche (Rätsel-)Texte bringen Fragen hervor, die, wie wir es genannt haben, als Fragen elementar sind.

Bei der Erörterung dieser Problemlage hat sich – als Nebenprodukt sozusagen – ergeben, daß der Eigen-Sinn von Texten, aufgrund dessen sie eine mediale Zwischenwelt konstituieren, in der dynamischen Verschränkung von Frage und Antwort begründet ist. Im Grunde genommen ist jeder selbständige Text, insofern er die unmittelbare Kommunikation unterbricht, ein Rätsel. Er bricht mit mehr oder minder großen Fremdheit in die Eigenwelt des Lesers ein. In einem gewissen Ausmaß wird der Leser von dem Text in Frage gestellt: Im Sinne der Rilkeschen Forderung „Du mußt Dein Leben ändern!“¹² findet der Leser von einem anderen her, der Antwort nämlich, die er sich nicht selber geben kann, zu sich selber. Auf ähnliche Weise wird auch der Autor vom Text in Anspruch und in Dienst genommen. Der entstehende Text enthält daher auch für den Autor eine Lehre, die zu entfalten er auf die Auslegekunst sich verwiesen findet.

Wenn nun aber der Text sich unter den Händen des Autors verselbständigt, dann ist er ohne Zweifel doch auch – nicht ausschließlich, aber auch – das Ergebnis von Eingebungen und vom Ergriffensein des Autors. Dann läge der Unterschied zum Seher und Propheten nur darin, daß der Autor immer auch und zugleich der vernünftige Interpret seiner Eingebungen ist. Und auf die Auslegekunst bliebe der Autor nur insoweit angewiesen, als kein Text die endgültige Antwort auf die Frage ist, die er stellt: So wäre der Text auch nur ein Organ, das eine Frage,

¹² Rainer Maria Rilke, *Archaischer Torso*.

über jede mögliche Auslegung hinaus als das offenhält, worin die Auslegekunst ihren Grund findet.

Allerdings: In seiner Entstehung hat der Text, insoweit er immer schon die Auslegung einer Eingebung ist, die ursprüngliche, sich im Zerbrechen der Rede zeigende Fraglichkeit hinter sich gelassen. Der Text, insoweit er die Emendation eines korrumpierten Textes darstellt, hat gewissermaßen seinen Anfang in sich aufgehoben und eingeholt.

Mit der Inszenierung von Exempeln wird, wie wir ausgeführt haben, ein Ausschnitt der Wirklichkeit eingeführt, der nicht in die „immer schon verstandene Welt“ integriert ist. Die Inszenierung stellt sich insofern als eine Weise der Verrätselung dar, die ihren Grund in den Erscheinungen selbst hat. Die Verrätselung, eine Kunstform zwar, scheint hier von den Phänomenen selbst gedeckt und also mehr als ein bloßes Gesellschaftsspiel zu sein. Man könnte also sagen: In der Inszenierung spricht die „Natur“, d. h. die nicht integrierte Wirklichkeit, in Rätseln zu uns.

Allein, ist es die „Natur“, die in Rätseln spricht, wenn sie uns rätselhaft erscheint? Ist, was uns rätselhaft erscheint, nicht vielmehr einer Redeform, der des Rätsels nämlich, geschuldet, in der die Sprache in ihrer poetischen Funktion „Mitteilungen“ bildet? Kann demnach unsere Behauptung, wonach im Zerbrechen der Texte die Sprache sich selbst auf das Nicht-sagbare transzendiert, aufrecht erhalten werden?

Die Rätselhaftigkeit einer Erscheinung zeigt sich doch nun aber darin, daß uns die Begriffe fehlen, um die Verschiedenheit der Urteile über ein und dieselbe Sache fassen zu können. Die Urteile sind hier in einer begriffslosen Weise verschieden: sie fallen nur eben zusammen. Daher machen rätselhafte Erscheinungen, wie wir bereits angedeutet haben, betroffen. Plato hat diese Betroffenheit mit einem Zitterrochen Schlag verglichen (Menon, 84a f.). Im Betroffenwerden fühlt man sich dabei ertappt, etwas aufgrund von gewohnten Einstellungen und Erwartungen nicht wahrgenommen, sich keine Zeit dafür genommen zu haben. Man wird dabei auf etwas Übergangenes zurückgeworfen: Die Betroffenheit ist so gesehen ein Affekt, der die Reflexion einleitet. Die Reflexion ist jedoch – durch einen Affekt ausgelöst – keine gegenständliche Intention. Man findet sich darin nicht in dem, was man ist und wie man sich vorzeigen möchte. Vielmehr ist die reflexive Bewußtwerdung eine Art epoché, in deren Vollzug die Einstellung, in der man etwas übergangen hat, ausgesetzt (inhibiert) wird. Man wird durch sie wie in einen Anfang versetzt, der jedoch nicht als Prinzip ergriffen werden kann: schon eher als Aufforderung, in ein neues Verhältnis zur Wirklichkeit zu treten. So ist das Bewußtwerden durch rätselhafte Erscheinungen in Analogie zum Wecken zu sehen. Wie im Wecken, in dem das Wachwerden auf das Wecken hin geschieht, geschieht das Bewußtwerden auf etwas, die rätselhafte Erscheinung nämlich, hin. Insofern das Wachwerden vom Wecken her und auf es hin geschieht, könnte man sagen, das Wecken ist die dem Wachwerden innewohnende Ursache, das darin Wirkende. Das will sagen: Die Veranstaltungen des Weckens, die Geräusche, die Berührungen und die anderen Unternehmungen werden zu einem Wecken dann und nur dann, wenn jemand wach wird. Sie sind, was sie sind, Geräusche usw. und nicht schon per se ein Wecken. Von „Wecken“ kann demgegenüber nur mit Bezug auf das Wachwerden die Rede sein: und wenn davon die Rede ist, dann nur als der im Wachwerden wirkenden Ursache.¹³ Wie das Wachwerden sich vom Wecken her versteht, so das Betroffensein von der rätselhaften Erscheinung; die Fraglichkeit der Erscheinung ist die im Betroffensein wirkende Ursache, und nur als diese zu denken möglich.

Die Fraglichkeit rätselhafter Erscheinungen ist weder durch selbständige Texte vermittelt noch durch gesellschaftlich definierte Sprechakte. Sie hat auch nicht den Status einer wissenschaftlich-theroretischen Fragestellung, in der die Lücken der Theorie beschrieben werden. Sie ist vielmehr, wie wir bereits angedeutet haben, mit der Aufforderung verbunden, eine

¹³ Josef König: Sein und Denken. Studien im Grenzgebiet von Logik, Ontologie und Sprachphilosophie. Halle/Saale 1937, S. 41-51.

neue Einstellung zu finden: Einer Einstellung allerdings, mit der nichts darüber ausgemacht ist, wie sich die „Dinge“ zu zeigen haben; in der also keineswegs eine Grundlegung des Sich-Zeigens der Wirklichkeit vollzogen wird.

Von da aus gesehen ist die Fraglichkeit rätselhafter Phänomene gerade darin von der wissenschaftlichen Fragestellung unterschieden, daß sie die theoretische, seinlassende Haltung, die den Dingen nicht ins Wort fällt, initiiert. In der Fraglichkeit rätselhafter Phänomene liegt demnach die Wurzel der theoretischen Haltung.

Das beinhaltet zweierlei: Zum einen ist die theoretische Einstellung keineswegs in der wie auch immer gearteten „geistigen Natur“ des Menschen begründet. Sie entspringt vielmehr einer tiefergehenden Wendung, einer Art metanoia, die Rilke in dem Postulat „Du mußt Dein Leben ändern!“ beschworen hatte. Man muß der Fraglichkeit der Erscheinungen standhalten, sich auf sie einlassen, um ihr entsprechen zu können. Das ist äußerst unbequem und immer mit Versagensängsten verbunden. Hier begeht die Schule viel zu häufig den Fehler, die Schüler allzusehr mit Informationen zu bedienen. Was dann zu einem, wie man es nennen könnte, kulinarischen Lernen führt, das sicher effektiver ist und auch mehr „Spaß macht“ als das nachfassende, bohrende Fragen.¹⁴ Im Aushalten der Fraglichkeit der Erscheinungen wird man immer zu sich selbst aufgerufen: man hat darin vor sich selbst zu bestehen. Darin kündigt sich die ethische Dimension der theoretischen Haltung an.

Zum andern aber ist die Theorie kein reines, auf dem Affekt des Staunens beruhendes Anschauen, in dem unsere Vorstellungen und Begriffe von den Dingen und ihren Verhältnissen mit ihrem „Gegebensein“ zur Deckung kommen. Die Phänomenalität der Wirklichkeit, ihr Sich-Zeigen liegt in der Fraglichkeit, mit der sie sich immer auch entzieht und Bedingungen an uns stellt, die wir allererst ermitteln müssen. Die Phänomenalität in diesem Sinne ist demnach im Begriff der Sachlichkeit zu beschreiben und die Adaequatheit liegt in der Sachgerechtigkeit (in der Art und Weise, in der wir den Anforderungen, die die Dinge an uns stellen, gerecht werden).

Die der Fraglichkeit innewohnende Herausforderung kann, nach dem Vorigen, nur durch die Wiederherstellung des im Rätsel zerbrochenen Textes bestehen. Die Aufgabe der Wiederherstellung des Textes ist die einer Dekodierung. Darin muß der „Sinn“, in dem die Wörter, entgegen ihrer ursprünglichen Bedeutung, im Rätsel gebraucht sind, aus dem Verweisungszusammenhang, in dem sie zueinander stehen, erschlossen werden. Das aber bedeutet: die Wendung, in der sie im Rätsel gebraucht sind, muß aus ihrer Zeichenfunktion, in der sie aufeinander bezogen sind, eruiert werden. Die Dekodierung erweist sich somit als eine durch Zeichen vermittelte Operation: als (rein formales) Denken. So ist es also das Denken, das die in den korrumpierten (Rätsel)Texten sich ankündigende Realität zur Sprache bringt; wie umgekehrt in der Wiederherstellung von Texten das Denken, ohne die Vermittlung technischer Geräte und Apparaturen, zum Sein-Denken wird.

5. Die Fraglichkeit der „Sache selbst“

Nach unserer Beschreibung stellt sich das Rätsel als korrumpierter Text dar; und die Lösung wird durch die Wiederherstellung des korrumpierten Textes erbracht. Wir haben unsere Aufmerksamkeit auf die Inszenierung von Exempeln als einer besonderen Form der Verrätselung gerichtet. Dabei handelt es sich zwar auch um eine Kunstform des Rätsels, aber einer solchen, die sozusagen von der Sache her gedeckt erscheint, so daß sich das Rätsel von der Sache her stellt. Die Fraglichkeit der Sache ist die dem Bewußtwerden innewohnende Ursache, von der her das Bewußtwerden sich sozusagen herleitet. „Das“, woher das Bewußtwerden geschieht,

¹⁴ Zunächst sträuben sich die Schüler gegen Wagensehns „Methode“ des „exemplarischen Unterrichts“. Das bohrende Nachfassen „nervt“.

ist allerdings nicht als Tatbestand zu beschreiben: es ist nicht unabhängig vom Bewußtwerden zu fassen und nur als die dem Bewußtwerden innewohnende Ursache. Das Bewußtwerden versteht sich von der Sache her, und die „Sache“, so wie hier davon die Rede ist, ist nur als das im Bewußtwerden Wirkende, das im Wecken des Bewußtseins Weckende. „Sache“, d. i. demnach die Art und Weise, in der die Wirklichkeit sich als fraglich darstellt. Im Begriff „Sache“ wird der, wenn man so will, ontologische Status der Wirklichkeit umschrieben, der Wirklichkeit nämlich, die nicht, um verstanden werden zu können, auf ein dahinterliegendes, hinterweltliches „Sein“ überschritten werden muß. Sache ist das Gegebensein des Wirklichen, das sich im Gegebensein immer auch entzieht.

Im Bewußtwerden von der Sache her wird man sich der Machtlosigkeit über die Dinge inne. Im Menon (80a - 80e) wird diese Machtlosigkeit mit den Ausdrücken des Zitterrochenschlages und der Verwirrung glänzend beschrieben. Aus eigener Kraft ist dabei nur schwer weiterzukommen: auch Sokrates muß helfend eingreifen. Er übernimmt, wo der „Knabe“ nicht mehr weiterweiß, die Gedankenführung in einer geometrischen Demonstration, in der das konstruktive Denken sich in „reiner“ (nicht durch Dinge vermittelter) Anschauung vollendet. Die Zustimmung zu den einzelnen Denkschritten, die jeweils eingeholt wird, ist durch die geometrische Figur vermittelt. Auf die Interpretation der Geometrie-Lektion, die Sokrates selber vornimmt, können wir uns hier nicht weiter einlassen. Was sich aber an diesem klassischen Beispiel zeigt, ist das Folgende: Das im Zitterrochenschlag eingeleitete Bewußtwerden ist der „Ort“, an dem die Wissenschaft in das Leben eingreift. Sie kann das aber nur aufgrund der theoretischen Einstellung, die im Bewußtwerden gefordert ist. Auf dem Boden der theoretischen Einstellung erst erhalten die von den Wissenschaften geförderten Fachkenntnisse den Status des Wissens. An diesem Punkt berühren sich unsere Ausführungen mit den Untersuchungen von Edward Craig¹⁵ und – im Anschluß an ihn – Rainer Enskat¹⁶ zur Frage des „authentischen Wissens“, die ebenfalls von einer Interpretation der Menon-Lektion ausgehen. Craig vertritt die These, daß der pragmatische Kern des Wissensbegriffs im Informationsbedürfnis und dem daraus resultierenden Bedürfnis nach einem guten Informanten beruhe. Craig, so Enskat, habe den Begriff des „guten Informanten“ überzeugend herausgearbeitet, vernachlässige aber die „epistemischen Potentiale“, die für die praktische Situation des Informationssuchenden durchaus bestimmend sind. Er fragt nach den Bedingungen, die gegeben sein müssen, wenn der Informationsbedürftige propositionale Gehalte, die ja nicht unbedingt im Gezüge seiner praktischen Vorhaben liegen, sich soll aneignen können. Es sei zwar richtig, daß, wie Craig hervorhebt, der Informationsbedürftige nicht die Zeit und wohl auch nicht das know how hat, sich die nötige Information zu beschaffen, daß er aber selber die Erfahrung gemacht haben müßte, wie man durch methodisches und instrumentalisiertes Vorgehen zu Erkenntnissen gelangt; er müsse also selber, wenn auch nur in Ansätzen und beschränktem Umfang über methodisch-technisches know how verfügen. Der Begriff des Wissens umfaßt demnach die Befriedigung des Informationsbedürfnisses durch die Aneignung auch von solchen Sachkenntnissen, die man sich nicht selber beschaffen kann. Es wird als Medium der Rückgewinnung eines den Umständen angemessenen Verhaltens verstanden, durch das man wieder Herr der Lage wird, in der man sich befindet. In der Verfügung über wissenschaftliche Fachkenntnisse wird nun allerdings die praktische Situation, die das Informationsbedürfnis hervorruft, immer auch überschritten. Man wird insoweit nicht nur aus einer Verlegenheit befreit und wieder Herr der Lage; diese wird vielmehr im Wissen, dessen Geltung nicht auf besondere Lagen begrenzt ist, überschritten. Das Wissen wird so gesehen zum Medium, in dem der Mensch sich, über seine Lagen hinaus, zum Subjekt erhebt. Die Subjektivität, wie immer man sie zu verstehen versucht, ist der Versuch, einen Standpunkt zu gewinnen, von dem aus

¹⁵ Edward Craig: Was wir wissen können. Pragmatische Untersuchungen zum Wissensbegriff. Frankfurt/Main 1993.

¹⁶ Rainer Enskat: Authentisches Wissen. Prolegomena zur Erkenntnistheorie in praktischer Hinsicht. Göttingen 2005.

ein einheitliches „Bild“ der Wirklichkeit zu gewinnen ist. In diesem Sinne gibt es den Standpunkt „der“ Wissenschaft oder von einzelnen Wissenschaften. So wie der Idealismus einen „absoluten“ Standpunkt gesucht hatte, von dem aus die Wirklichkeit im Ganzen zu fassen ist. Was die Suche nach einem festen Standpunkt angeht, haben die Wissenschaften den Idealismus beerbt; sie unterscheiden sich nur darin vom ihm, daß sie diesen Standpunkt nicht in der Struktur des Bewußtseins suchen, sondern in der instrumentierten Erfahrung.

6. Die Transformation der Begriffe und wie der Verstand zur Vernunft kommt

Unsere Ausführungen unterscheiden sich vom Idealismus dadurch, daß sie nicht nach der ontologischen Struktur des Bewußtseins fragen. Im Bewußtwerden, von dem hier die Rede ist, das sich von rätselhaften Erscheinungen her versteht, wird die Wirklichkeit nicht aufgehoben, sondern als die im Affekt der Bewußtwerdung wirkende Ursache gedacht. Wissenschaftliche Sachkenntnisse, auf deren Hilfe sich die Ohnmacht des Bewußtseins verwiesen findet, werden dementsprechend auch nicht als Medien der Selbstvermittlung der Subjektivität angeeignet, und erst recht nicht zur Lösung praktischer Probleme. Rätsel stellen sich nicht als praktische Probleme und ihre Lösung liegt nicht im praktischen Weiterkommen, sondern in der Emendation korrumpierter Texte. Die Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse, über deren Gewinnung und Geltung man orientiert sein sollte (darin stimmen wir mit Enskat überein), liegt darin, daß sie zu sagen ermöglichen, „woran es liegt, daß ...“ (der Schnee und der Bierschaum weiß erscheinen), und „wo der Hase hier im Pfeffer liegt“. Dies hat zur Voraussetzung, daß die wissenschaftlichen Fachkenntnisse, in unserem Fall der Optik, in den Räseltext eingespeist werden. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse werden darin als „fruchtbare Momente“, als gestaltbildende, Zusammenhang stiftende Momente in den Text integriert. Sie werden nicht angewandt, sondern im strengen Sinne einem Bedeutungswandel unterzogen: Wert und Bedeutung der integrierten Erkenntnis bemißt sich nicht aus ihrer Stellung im Lehrgebäude einer Wissenschaft oder ihrer Funktion im Forschungsprozeß, sondern aus ihrer Funktion im Aufbau eines erhellenden, lösenden Textes. In solchen Texten wird das Aufklärungspotential wissenschaftlicher Ergebnisse aktualisiert, zur Wirkung gebracht. Dieses aktualisierte Aufklärungspotential von Erkenntnissen ist im Begriff des Wissens gemeint. Insofern die Wirklichkeit darin erhellt wird, ist das Wissen das Medium einer beglückenden Erfahrung der Übereinstimmung unseres „geistigen Vermögens“ mit der Wirklichkeit, einer Erfahrung, die Kant in der Kritik der Urteilskraft beschrieben hat. Im Wissen erfassen wir so etwas wie die Vernunft des Wirklichen.

Im Bezug auf die „innere Form“ (Gestalt) sind Texte rekonstruierbar: ihre Allgemeingültigkeit liegt darin begründet, die im Unterschied zur Allgemeingültigkeit wissenschaftlicher Aussagen nicht relativ zu Verfahren und Methoden ist. Die wissenschaftlichen Methoden schließen die Sinnlichkeit der Erfahrung aus. Demgegenüber wird die Sinnlichkeit der Erfahrung, die an rätselhaften Erscheinungen zur Verwirrung des Verstandes führt, nicht ausgeschlossen, sondern, um ein Wort Goethes zu gebrauchen, belehrt. Insoweit der Text die Lösung eines Rätsels enthält, bringt er ans Licht, woran es liegt, daß ... Er enthüllt so gesehen den Erfahrungsgehalt der sinnlichen Erfahrung, dasjenige an ihr, was „eigentlich“ gesehen wird, wenn der Schnee weiß erscheint. Die Sinnlichkeit der Erfahrung wird somit rehabilitiert, indem ihr das Odium der Verwirrung des Verstandes genommen wird. In der durch Texte belehrten Sinnlichkeit konstituiert sich, nach der hier vertretenen Auffassung, die mit anderen geteilte Wirklichkeit als Welt.

Es sind zwei Gesichtspunkte, die es wert sind, besonders hervorgehoben zu werden. Zum einen: Die Welt, d. i., wie Paul Ricoeur sie genannt hat, das Ensemble von Texten. In diesem Sinne schreibt er: „Genauso wie sich der Text in seiner Bedeutung von der Vormundschaft der Intention seines Urhebers loslöst, so löst sich sein Bezug von den Grenzen des ostentati-

ven Bezuges. Für uns ist die Welt das Ensemble der durch Texte eröffneten Bezüge. So sprechen wir von der Welt der Griechen, nicht um in irgendeiner Weise die Situation derer zu bezeichnen, die dort lebten, sondern um die nichtsituativen und überdauernden Bezüge zu bezeichnen, die von nun an als mögliche Seinsweisen, als symbolische Dimensionen unseres Seins in der Welt verfügbar sind.¹⁷ Zu dem Ensemble von Texten, gehört auch, worauf wir nicht näher eingehen können, die Poesie im weitesten Sinne. Zum anderen aber: Sofern Texte die Sinne belehren, fungieren sie immer auch als Medien, in denen die Sinnlichkeit der Erfahrung nicht nur transparent, sondern aus dem Kerker des privaten Erlebens befreit und mitteilbar wird. Die mit anderen geteilte, vernünftige Wirklichkeit ist somit eine bewohnbare Welt, in der die Sinnlichkeit ihrer konstitutiven Bedeutung entsprechend zur Geltung kommt. Und nur diese bewohnbare Welt, in der Sinnlichkeit und Leiblichkeit einen angemessenen Ort finden, wird zum Aufenthalt (äthos) des Menschen.

Zu einer Quelle der vernünftigen Verständigung wird die Sinnlichkeit, wie sich an unserem Beispiel gezeigt hat, durch eine Metamorphose der Begrifflichkeit. Ohne diese Transformation der Begriffe, in der sie in die Texte eingespeist werden, bilden die Sinne eine weltlose Dispositionsmasse der Bedürfnisse und der gesellschaftlich vermittelten Interessen. In der Transformation werden die Begriffe in eine andere Form überführt, jedoch so, daß sie in der „neuen Gestalt“ noch erkennbar bleiben. Durch die Transformation wird, wie zu zeigen ist, die Begrifflichkeit nicht ausgelöscht, sondern nur in eine andere Form überführt, in der die „alte“ Form durchscheint. Wie aus dem Vorigen, seine Richtigkeit vorausgesetzt, hervorgeht, ist die Metamorphose der Begrifflichkeit der Vorgang der Inkarnation der Vernunft. Diese Inkarnation und nichts anderes wird im Begriff der Bildung gefaßt.

Worin besteht nun aber die Transformation der Begriffe, durch die sie zu Organen des „Sinnes für die Wirklichkeit“¹⁸ werden, in dem sich die Welt konstituiert? Begriffe, wie und wodurch sie auch immer gewonnen sein mögen, sind Synthesen von Merkmalen zu gegenständlichen Einheiten. Merkmale sind durch die Differenz bestimmt, in der sie gegeneinander (systematisch) abgegrenzt werden. Von der qualitativen Bestimmtheit der sinnlichen Gehalte wird dabei abgesehen. In der Form von Merkmalen wird den zu bloßen Sinnesdaten nivellierten sinnlichen Gehalten ein Wert zuerkannt, an der ihre Tauglichkeit zur Begriffsbildung gemessen wird. Begriffe werden in der Regel im Zusammenspiel von zwei Grundoperationen gebildet: Wahrnehmungen (Vorstellungen) werden auf der Grundlage bestimmter Merkmale zueinander in Beziehung gesetzt, von denen sie aufgrund anderer Merkmale spezifisch unterschieden werden. Diese Grundoperationen des Beziehens (Ineinssetzens) und Unterscheidens sind es, die bei der Einspeisung in Texte verwandelt werden, so zwar, daß sie als Beziehen und Unterscheiden erkennbar bleiben. Die sinnlichen Gehalte aber sind qualitativ, als diskret Unterschiedene bestimmt. Dies wird am Beispiel der Farben und Töne, soweit sie nicht als Merkmale in gegenständlicher Vermittlung wahrgenommen werden, deutlich: Nach Aristoteles¹⁹ können Farben und Töne an ihnen selbst, d. h. ohne gegenständliche oder kategoriale Vermittlung wahrgenommen werden. Musik und Malerei „leben“ gleichsam davon. Blau und Rot sind *als Farben* voneinander unterschieden und ebenso „c“ und „fis“ als Töne: Farben sind per se grün, blau oder rot. Dies gilt in entsprechender Weise auch für die Töne. Das besagt: Diskret Unterschiedenes kann nur in der Weise der Kompossibilität zueinander in Beziehung gesetzt werden; in eine Beziehung also, die die diskrete Bestimmtheit so zur Geltung

¹⁷ Paul Ricoeur: Der Text als Modell: hermeneutisches Verstehen. In: Verstehende Soziologie. Grundzüge und Entwicklungstendenzen. Herausgeber Walter L. Bühl. München 1972, S. 258 f.

¹⁸ Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt 1960 ff., Bd. I., S. 589.

¹⁹ Aristoteles: Werke in deutscher Übersetzung. Band 13: Über die Seele. Übersetzt von Willy Theiler. 2. Aufl. Darmstadt 1966, 418a und b.

bringt, daß die Beziehung sich im Zur-Geltung-Bringen des Diskreten erschöpft.³ Im Unterschied zu den Farben und Tönen sind die sinnlichen Gehalte der gegenständlichen Wahrnehmung in die gegenständlichen Deutungen der verstandenen Welt eingewoben. Man hört normalerweise das Starten eines Motorrads, das Rascheln der Zeitung, und man sieht die braune Fläche eines Tisches, das Weiß der Kreide und das Schwarz der Kohle. Das Qualitative der Sinnlichkeit, wo es nicht wie die Farben oder Töne in elementarer Form, ausschließlich im Gesehen- bzw. Gehörtwerden gegeben ist, muß immer erst entborgen, ja, wie sich zeigen wird, hervorgebracht werden: es ist eben nicht wie die Töne und die Farben des Malers als das „rein Gesehene“ oder „rein Gehörte“ in elementarer, unvermittelter Weise gegeben. Die sinnlichen Gehalte, die in der Alltagswelt oder in den Wissenschaften verborgen sind, kommen daher nur in der Abgestimmtheit und Komponiertheit eines Textes zum Vorschein. In der Stimmigkeit eines Textes liegt ein tropischer Sprachgebrauch begründet, der sich sozusagen von der Sache selbst her, die in dem Text zur Sprache kommt, ergibt, und nicht in einer sachlosen bloßen Rhetorik parasitär aufgesetzt wird. Die sinnlichen Gehalte, um die es hier geht, sind nicht benenn- und identifizierbar, und sie sind nicht auf Sinnesreize reduzierbar. Sie kommen vielmehr nur in den metaphorischen Wendungen des Textes zum Vorschein: die Metaphern sind die Organe einer immer schon transformierten Sinnlichkeit, in der die „alten“ Sinneserfahrungen durchscheinen. Die ungekünstelten Metaphern ergeben sich aber aus der Stimmigkeit des Beziehungsgefüges der Komposition, in dem ihr Gehalt verbürgt ist.

Schluß: Vom Ethos der Bildung

Der Grundgedanke, der die Weitläufigkeit des Vorangegangenen in einem Brennpunkt versammelt, läßt sich in die Form fassen: Bildung ist die Verwandlung der Wirklichkeit in eine mit anderen geteilten „Welt“. „Welt“, d. i. weder die „Lebenswelt noch die in einer einheitlichen Theorie der Erfahrung umgriffene Wirklichkeit, sondern die durch die Rehabilitierung der Sinne bewohnbar gewordene Wirklichkeit: die als Aufenthalt (äthos) des Menschen erschlossene Wirklichkeit, in der ein erfülltes Leben in Übereinstimmung mit sich selbst und der Welt möglich ist. Der Andere, von dem hier die Rede ist, ist der unverfügbare, nicht gesellschaftlich definierte, der insofern unvordenkbare Andere, in dem, wie es bei Humboldt heißt, „das Wort Wesenheit“ gewinnt.²⁰ Es ist der „Erwidernde“, der hörende und verstehende Andere, in dem die Sprache zu ihrer Wirklichkeit als *energeia* gelangt. Das Medium, in dem die Wirklichkeit mit unvordenklich Anderen geteilt wird, ist das Wissen, in dem die methodisch oder praktisch gewonnenen Kenntnisse auf die darin ermittelte Realität transparent werden. Das Wissen ist so gesehen die Weise, in der wir der uns im Ergriffen- und Betroffenwerden beanspruchenden Wirklichkeit entsprechen und ihr gerecht zu werden versuchen. In dieser Entsprechung versteht das Wissen sich von der Sache her als Antwort auf die Fraglichkeit der Wirklichkeit. „Sache“, d. i. die uns angehende, uns bewegende Wirklichkeit: das Worüber der Verständigung. In der sachlichen Verständigung werden Standpunkte aufgehoben und Ideologien eingeschmolzen. Sachlichkeit ist so gesehen das Ethos der Bildung, in dem eine sensible, wache Aufmerksamkeit für die Welt und die Anderen gefordert ist.

Näherhin hatten wir im Begriff der Sache das Wirken der Wirklichkeit zu verstehen versucht, das in Texten zum sprachlichen Ereignis wird. In den selbständigen Texten wird die Sinnlichkeit aus den Fixierungen der Begriffsbildung, der des Alltags und der Wissenschaften, gelöst. Die in den Texten transformierte Sinnlichkeit ist die Voraussetzung der im Ethos der Bildung geforderten Aufmerksamkeit. In der Transformation der Sinnlichkeit (der „Belehrung der Sin-

³ Goethe hat in der Farbenlehre versucht, die Kompossibilität der Farben aus den naturphilosophischen Prinzipien der Polarität, der Steigerung und Mischung abzuleiten.

²⁰ W. v. Humboldt, *Wer, e, a. a. O.*, Bd. III, S. 202.

ne“) wird der Verstand, d. h. das Ensemble der Begriffe, zur Vernunft gebracht, d. h. aus der Verbannung in den professionalisierten Sachverstand befreit.

Texte sind das Verbindende zwischen den Einzelnen und die Quelle der Verständigung. Das bloß Private wird in den Texten aufgehoben und zwar so, daß es als das Individuelle im Bezug auf die Verbindlichkeit der Texte zur Geltung kommt.²¹ Der „Ort“, an dem das Individuum am Ensemble der Texte partizipiert, ist das Gedächtnis (*memoria*): Darin wird die Bildung manifest. Texte gibt es nicht, es sei denn sie werden generiert. Das Gedächtnis wird so zum Ort, an dem die Welt generiert wird. Diesem Aspekt der Bildung sind wir nicht nachgegangen: er eröffnet ein neues, weites Feld.

Alles in allem: Bildung im Medium des Wissens ist eine nicht auf der Macht basierte Integrationsform und stellt so die Vernunft der Gesellschaft dar. Der von der Gesellschaft dafür bereitgestellte Raum ist die Schule, die nur, indem sie bildet, ihren gesellschaftlichen Auftrag erfüllt.

Literatur:

Aristoteles: Werke in deutscher Übersetzung. Band 13: Über die Seele. Übersetzt von Willy Theiler. 2. Aufl. Darmstadt 1966

Aron Ronald Bodenheimer: Warum? Von der Obszönität des Fragens. 5. Aufl. Stuttgart 1999

Edward Craig: Was wir wissen können. Pragmatische Untersuchungen zum Wissensbegriff. Frankfurt/Main 1993

Cusanus: Werke

Rainer Enskat: Authentisches Wissen. Prolegomena zur Erkenntnistheorie in praktischer Hinsicht. Göttingen 2005

Fichtes Werke herausgegeben von Immanuel Hermann Fichte Band II: Zur theoretischen Philosophie II. Berlin 1971

Andreas Flitner: Gibt es noch eine akademische Bildung? In: Deutsche Rundschau, 90. Jahrg. Heft 1, 1964

Hans Georg Gadamer, Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) Tübingen 1960 u. ö.

Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt 1960 ff.

Roman Jakobson: Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971. Herausgegeben von Elmar Holenstein und Tarcisius Schelbert. Frankfurt/Main 1979

André Jolles: Einfache Formen. Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz. 5. Aufl. (Studienausgabe) Tübingen 1974

Josef König: Sein und Denken. Studien im Grenzgebiet von Logik, Ontologie und Sprachphilosophie. Halle/Saale 1937

Ders.: Denken und Handeln. Aristoteles-Studien zur Logik und Ontologie des Verbuns. Herausgegeben von Mathias Gutmann und Michael Weingarten. Bielefeld 2005

Nikolaus von Kues: Die belehrte Unwissenheit. Übersetzt mit Vorwort und Anmerkungen herausgegeben von Paul Wilpert. Hamburg 1964

²¹ Friedrich Kümmel ist dem Verhältnis von Individuellem und Allgemeinem in seiner Bedeutung für das Wissen in einer überaus gründlichen Untersuchung zu Schleiermachers Dialektik nachgegangen. Vgl. Friedrich Kümmel: Zum Problem der Wissensbegründung in Schleiermachers Dialektik (erscheint im Verlag Königshausen & Neumann Würzburg 2007).

Friedrich Kümmel: Zum Problem der Wissensbegründung in Schleiermachers Dialektik. Unveröffentl. Manuskript, 2006

Gottfried Wilhelm Leibniz: Die philosophischen Schriften. Herausgegeben von C. J. Gerhardt. Berlin/Halle

Platon: Werke in acht Bänden. Griechisch und Deutsch. Herausgegeben von Gunther Eigler. Darmstadt 1972

Paul Ricoeur: Der Text als Modell: hermeneutisches Verstehen. In: Verstehende Soziologie. Grundzüge und Entwicklungstendenzen. Herausgeber Walter L. Bühl. München 1972