

Klaus Giel

PÄDAGOGISCHE VERANTWORTUNG UND DIE VERANTWORTLICHKEIT  
DES ERZIEHERS\*

Inhalt

- I. Zur geschichtlichen Herleitung aus der Kultur des Barock 1
- II. Das Problem der pädagogischen Verantwortung 3
  - 1. Entfremdete Vernunft 3
  - 2. Pädagogik als Vernunftpraxis 4
- III. Die Verantwortlichkeit des Erziehers 5
- IV. Das Problem der Legitimierbarkeit pädagogischer Antizipationen 7
- V. Versuche zum Begriff des Interesses 9
  - 1. Der Ansatz in der »Jugendkultur« 9
  - 2. Das Interesse. Versuch einer Beschreibung 10
- VI. Forderung einer pädagogischen Organisationslehre als Theorie der Praxis 14
- VII. Schluß 15

I. Zur geschichtlichen Herleitung aus der Kultur des Barock

Um seinen Einsatz in dem thematischen Rahmen zu finden, wie er durch den besonderen Anlaß vorgezeichnet ist, wird der Schulpädagoge sich vergegenwärtigen müssen, daß Herr *Bollnow* in einer Reihe von Veröffentlichungen (und besonders in einer noch nicht erschienenen Vorlesung) die These vertreten hat, daß die Wurzeln des selbständigen pädagogischen Denkens in der Kultur und Philosophie des Barock liegen.<sup>1</sup> Das ist u.a. auch deshalb bemerkenswert, weil heute ganz allgemein die Aufklärung als das „pädagogische Jahrhundert“ gilt; und es ist um so bemerkenswerter, als Herr *Bollnow*, noch ehe sie in Mode gekommen war, die historische Bedeutung der Aufklärung herausgearbeitet und ihren Vernunftbegriff gegen die Metaphysiker unter seinen Verächtern leidenschaftlich verteidigt hat.

Die Ausdifferenzierung und Verselbständigung des pädagogischen Denkens hängt aufs engste mit der Radikalisierung der Friedensproblematik im Denken des Barock zusammen. Vor dem Hintergrund des Dreißigjährigen Krieges wird die Friedensfähigkeit des Menschen prinzipiell in Frage gestellt. Wo im Namen der Wahrheit Krieg geführt wird, kann die Annahme nicht gänzlich ausgeschlossen werden, daß die Welt von einem despotischen Herrscher regiert werde, und daß Haß und Zwietracht die letzten und eigentlichen Weltprinzipien seien. Wenn, wie *Comenius* in barocker Beredsamkeit beklagt, alles einstürze und in wildes Durcheinander geraten sei, wo an Stelle der Liebe und Lauterkeit Haß und Feindschaft, Krieg und Mord herrschen<sup>2</sup>, kann der Friede nicht ohne weiteres den Anstrengungen der Repräsentanten einer im ganzen korrumpierten Menschheit anheimge- [102/103] stellt werden. Das Leben müsse vielmehr im ganzen wieder dadurch in Ordnung gebracht werden, daß es sich in die vernünftig

---

\* Erschienen in: Johannes Schwartländer (Hrsg.), Die Verantwortung der Vernunft in einer friedlosen Welt. Philosophisch-pädagogisches Kolloquium aus Anlaß des 80. Geburtstags von Otto Friedrich Bollnow. Attempto Verlag Tübingen 1984, S. 102-122. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

<sup>1</sup> O. F. *Bollnow*, Die Pädagogik des Barock, in: Orientierungen zum pädagogischen Handeln. Festschrift für E. Höbn, hg. v. G. Seidel. Göttingen/Toronto/Zürich 1982.

<sup>2</sup> J. A. *Comenius*, Große Didaktik, in Neuer Übersetzung hg. v. A. Flitner. Düsseldorf/ München 1954, S. 18.

erhellte ursprüngliche Schöpfungsordnung einfügt, d. h. durch den vernünftig durchdrungenen Glauben. Das Problem des Friedens kann, so scheint es, nur im Rahmen der Theodizee thematisiert werden, der es vornehmlich um die vernünftige Erhellung des Bösen geht. Dies kann wiederum nicht einem trickreichen Wegrationalisieren des Übels gleichgesetzt werden; worum es wirklich geht, ist die Entdämonisierung des Bösen durch den Nachweis, daß dem Bösen kein metaphysisches Prinzip zugrundeliegt. Nichts ist aufgrund seiner metaphysischen Beschaffenheit unwiderruflich böse, daher muß die Entstehung des Übels vernünftig erhellt und kontrollierbar gemacht werden. Zur Entdämonisierung des Bösen ist jedoch die innere Glaubwürdigkeit der Vernunft vorausgesetzt. Das Vertrauen in die Vernunft kann allerdings nur in einem absolut gewaltlosen Verhältnis wiederhergestellt werden, in dem die Vernunft, keiner externen Bedingung unterworfen, sich rein aus ihr selber heraus entfalten kann. Daher muß das »absit violentia rebus« im Umgang mit Kindern, den hilflosesten Geschöpfen, eingelöst werden. Die Erziehung wird so als Modell der Gewaltlosigkeit inmitten einer friedlosen Welt beansprucht, d.h. als Einrichtung zur Wiederherstellung der Vernunft im Menschen, wo sie zum ungetrübten Spiegel der Schöpfungsordnung wird. Eine so verstandene Erziehung muß, um sich ohne gesellschaftliche Beeinflussung und ohne Trübung durch reale Machtverhältnisse entfalten zu können, ihre eigenen Organe und Einrichtungen schaffen. Schulen werden daher als religiöse Einrichtungen verstanden, die den kirchlichen ebenbürtig zur Seite treten.

Den Zusammenhang von Theodizee und Pädagogik weiter zu verfolgen, würde den gegebenen Rahmen sprengen, ihn zu vertiefen, meine Kompetenz übersteigen.<sup>3</sup> Zur angemessenen Entfaltung des Problems der pädagogischen Verantwortung in einer friedlosen Welt erscheint es indes angebracht, den angedeuteten Zusammenhang unter einer besonderen Perspektive zu vergegenwärtigen. Die Wiederherstellung der göttlichen Vernunft im Menschen kann nur durch eine wie auch immer geartete *Belehrung* realisiert werden.

Die hier postulierte Belehrung vermittelt allerdings nicht dies und das, Elemente der Künste und Wissenschaften, sondern sie umgreift die Welt als Wirklichkeit der ganzen Menschheit und übersteigt so die Sonderinteressen von Individuen und Gruppen.<sup>4</sup> Die Entdämonisierung des Übels ist nur im Überschreiten des Partikularen möglich, wie auch umgekehrt die Perversion der Vernunft dort [103/104] beginnt, wo Partikularinteressen zu allgemeinen erhoben werden. Jedes Übel hat seine Funktion im Ganzen, ist darin »aufgehoben« und zum Guten gewendet. So hat, wie *Leibniz* lehrt, selbst noch der Sündenfall »sein Gutes«, das in der Erlösung und der darin beschlossenen Erhöhung des Menschen verwirklicht wurde.<sup>5</sup>

Daß nichts ausschließlich und absolut böse sein könne, ist allerdings nur in einer Welt denkbar, in der Wert und Bedeutung der Dinge nicht festgelegt sind. Der Zusammenhang, in dem die Dinge ihre Bestimmung offenbaren, ihre Eigenschaften zeigen, ist nicht vollendet: so ist die beste der möglichen Welten diejenige, die nicht determiniert ist. Das »Wesen« der Dinge kann daher auch nicht in letzter Evidenz gegeben sein. Es ist in den Verweisungen zu entfalten, die die Dinge in möglichen Zusammenhängen haben können. Der Weltzusammenhang, das ist der Inbegriff von Deutungs- und Verweisungszusammenhängen, in denen die Dinge aufgrund ihrer Verweisung charakterisiert werden. So stellt der *Orbis pictus* die Dinge in Kontexten dar, die kunstvoll ineinander gefügt sind. Die immer schon in Zeichen- und Verweisungszusammenhängen geordnete Wirklichkeit kann nicht von einem archimedischen Punkt aus begriffen werden. Daher kann es auch keine allgemeingültige Philosophie geben, die den Anspruch der Wahrheit ausschließlich für sich allein erheben könnte. Jede Philoso-

<sup>3</sup> Zur Bedeutung der Theodizee für die Ausbildung der abendländischen Rationalität: F. H. *Tenbruck*, Das, Werk Max Webers, in: KZfSS, 27 (1975).

<sup>4</sup> Vgl. dazu: K. *Schaller*, Die Pädagogik des *Johann* Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert. Heidelberg <sup>2</sup>1967, S. 156 ff.

<sup>5</sup> G. W. *Leibniz*, Causa Dei. Neu übersetzt, eingeleitet und erläutert v. K. Kindt. Berlin 1947, S. 55 ff.

phie hat nach Leibniz ihr Wahres.<sup>6</sup> Darin liegt der gewisse Eklektizismus des Barock begründet, die Hochschätzung der Gelehrsamkeit und des Gelehrten in der Gestalt des Polyhistor. Aus Gründen, die mit der Unmöglichkeit eines archimedischen Punktes zusammenhängen, darf kein Ereignis, wie insbesondere Vico herausgestellt hat, auf eine als eindeutig ausgegebene Ursache zurückgeführt werden. Ursachen »gibt« es nur in der argumentativen Durchdringung von Ereignissen. Daher spielt die Rhetorik und darin wieder die Topik eine wichtige Rolle. Für den gelehrten und belehrenden Dichter des Barock wird die Amplifikation zum leitenden Stilprinzip, das durch »die wiederholte Betrachtung und Beleuchtung des behandelten Motivs aus verschiedener Perspektive, das Variieren und Umkreisen der Hauptidee«<sup>7</sup> realisiert wird. Die Belehrung führt gerade nicht zur Reduktion auf einen oder wenige Gesichtspunkte - das geschieht im Leben ohnehin -, sondern sie sucht die Vielfalt der Aspekte.

Was hat nun aber die amplifizierende, dem topischen mehr als dem kritisch- [104/105] reduzierenden Denken<sup>8</sup> verpflichtete Belehrung mit der Friedensproblematik zu tun?

Die im geforderten Lehrzusammenhang zu aktualisierende Form des Denkens steht nicht mehr unter der Leitidee des Disponierens über die Dinge, d.h. ihrer Entdeckung unter den Bedingungen des effizienten Handelns. Unter der ausschließlichen Leitung dieses disponierenden Denkens schaffen wir uns unsere Welt, bei deren Konstitution die Partikularinteressen eine entscheidende Rolle spielen. Die so verfaßten Eigenwelten kollidieren notwendigerweise miteinander. Darüber hinaus sind die Eigenwelten eitel, weil sie aus der Anmaßung hervorgehen, mit der wir uns zum Weltprinzip erheben. In dieser Vermessenheit liegen die wahren Triebfedern des reduzierenden, auf Machtzuwachs und Verfügungsgewalt bedachten Denkens.

Die amplifizierende Belehrung findet ihr gleichermaßen belebendes und begrenzendes Prinzip in der Individualität des Menschen. Von hier aus gesehen wird der Unterricht zur Einrichtung, in der der einzelne zu seiner Individualität finden kann, deren Bestimmung sich in der Spiegelung des Universums aus einer besonderen Perspektive erfüllt.

## II. Das Problem der pädagogischen Verantwortung

### 1. Entfremdete Vernunft

Unser geschichtlicher Exkurs sollte lediglich daran erinnern, daß die Verselbständigung des pädagogischen Denkens nicht zuletzt aus der anthropologischen Vertiefung der Friedensproblematik hervorgegangen ist. Auf diese Weise wurde die Pädagogik als Teilbezirk einer umfassenden Vernünftigkeit verstanden, der die Wiederherstellung des ursprünglichen Zustandes der menschlichen Verhältnisse aufgetragen war.

In diesem Punkte sind wir durch Welten vom Denken des Barock geschieden.

Dem Barock war es noch möglich, den Zusammenhang von Mensch und Welt als einen vernünftigen, ja, als die Selbstausslegung der Vernunft zu denken. Die Selbstfindung des Menschen und die vernünftige Entfaltung der Weltgehalte bilden eine unauflösbare Einheit, aus der die zwar unergründlichen, aber in der Form des uni-versums aufeinander verweisenden Perspektiven der Schöpfung hervorgehen. Darin war die menschliche Kleinmut mit ihrer ängstlichen Selbst- [105/106] vergewisserung überwunden, der Mensch mit sich selber (seiner unergründlichen Bestimmung), mit den anderen (im Universum der individuellen Perspektiven) und mit Gott versöhnt. Uns hat sich demgegenüber, so scheint es, die Vernunft mit sich

<sup>6</sup> Vgl. dazu: H. Blumenberg, Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt 1981, S. 12.

<sup>7</sup> M. Szyrocki (Hrsg.), Poetik des Barock. Nachwort. Stuttgart 1977, S. 259.

<sup>8</sup> G. B. Vico, De nostri temporis studiorum ratione. Lateinisch-Deutsche Ausgabe. Darmstadt 1974, S. 31. Vgl. dazu: K. O. Apel, Die Idee der Sprache in der Tradition des Humanismus von Dante bis Vico. Bonn 1975, S. 318 ff.

selber entzweit. Selbstfindung und Entfaltung der Weltgehalte haben sich gegeneinander ver- selbstständig, und nur die letztere scheint noch in einem allgemein verbindlichen, vernünftigen Rahmen möglich zu sein. Die Selbstfindung hat sich in die Grenzzonen der verstehbaren, mit anderen teilbaren Wirklichkeit zurückgezogen, in die Intimität und Privatheit, »echte Gefühle« im Unverbindlichen suchend. Der Raum der Verbindlichkeit des Verstehens und Begreifens scheint auf das Konstruierbare beschränkt zu sein: man begreift, was man nach exponierbaren Mustern machen und nachmachen kann. Zwar liegen die Wurzeln des Konstruktivismus, der bei Vico seine klassische Ausprägung gefunden hat, auch im Barock: uns ist er jedoch zur Methode geworden, mit der sich die Vernunft über die Köpfe des Menschen hinweg als welterschaffende Potenz aktualisiert. Die Vernunft realisiert sich in ihren Werken, die zwar jederzeit und von jedermann rekonstruiert, aber niemals als Organe des menschlichen Selbstverständnisses angeeignet werden können: als Ausdruck, in dem sich der Mensch in seinen Möglichkeiten hervorbringt und begreift. Im Bezug auf den Menschen sind die Werke der Vernunft zu externen Bedingungen geworden, die er mit seinen Kräften »irgendwie« erfüllen muß, um an der Wirklichkeit vernünftig partizipieren zu können. In dieser Form beansprucht die Vernunft den Menschen in Leistungen (mit denen er die Bedingungen in objektiv meßbarer Weise erfüllt), in denen er aber nur vollzieht, was als Norm festgelegt ist.<sup>9</sup> Leistungszusammenhänge scheinen nur noch als Systeme denkbar zu sein: der Sinnbegriff wird auf den Systembegriff reduziert. Damit hängt es zusammen, daß die Vernunft nur noch in den Forderungen der Sachzwänge an den Menschen herantritt. Die institutionalisierte Erziehung erscheint als Sachwalterin und als Vollzugsorgan der Sachzwänge. Zumal sie als Funktion des Gesellschaftssystems nur dort gefordert zu sein scheint, wo sich die Wirklichkeit der unmittelbaren Erfahrung und der sich darin entfaltenden Begrifflichkeit entzieht; und sie scheint in der Erfüllung dieser ihrer systematischen Funktion die Entfremdung der Vernunft und die Kluft zwischen Vernunft und individueller Existenz zu vertiefen.

Zwar wird, im Unterschied zum Barock, die Friedlosigkeit nicht mehr metaphysisch im Bilde eines despotischen Gottes vorgestellt, dafür aber radikaler im Bilde einer dämonischen, lebenzerstörenden Zivilisationsvernunft und der darin - nicht zuletzt durch die institutionalisierte Erziehung - erzeugten Ängste. [106/107]

## 2. Pädagogik als Vernunftpraxis

Der Friede in unserer Welt ist längst schon nicht mehr nur eine Frage zweckmäßiger Maßnahmen zur Stabilisierung gesellschaftlicher Ordnungen. Es geht um die Chancen des Überlebens einer mit sich selbst entzweiten Menschheit. Die Frage des Überlebens rückt - zum ersten Male in dieser Dringlichkeit - die Menschheit in ihrer Ganzheit, als Gattung, in den Blick. Das Friedensproblem umfaßt das Menschsein in allen seinen Verhältnissen und Dimensionen und wird so zum Medium einer neuen, von keiner Schwärmerei überhöhten Anthropologie.<sup>10</sup> Es wäre daher nur ein Symptom grenzenloser Dummheit, wollte man das Friedensproblem auf pädagogische Fragestellungen im engeren Sinn reduzieren. (Wie und unter welchen Gesichtspunkten die »Friedenspädagogik« aufzubauen ist, welches ihre speziellen Aufgaben sind, ist ein noch nicht gelöstes Problem). Insofern allerdings das Problem des Friedens mit dem der Hoffnung zusammenhängt, rührt es, vor allem dann, wenn man das Verständnis von Hoffnung zugrundelegt, das Bollnow in seiner Anthropologie entwickelt hat<sup>11</sup>, an die Frage der inneren Möglichkeit einer Erziehung, deren Aufgaben sich nicht ausschließ-

<sup>9</sup> Zu diesem Verständnis von Leistung: *O. F. Bollnow, Dilthey und die Phänomenologie*. Unv. Mskr. 1983.

<sup>10</sup> Vgl. dazu: *C. F. v. Weizsäcker, Der Garten des Menschlichen. Beiträge zur geschichtlichen Anthropologie*. München 1977, S. 35 ff.

<sup>11</sup> *O. F. Bollnow, Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus*. Stuttgart 1955, S. 81 ff

lich mit der soziologischen Kategorie der Reproduktionsfunktion begründen lassen. Im Rahmen der Friedensproblematik wäre somit die Pädagogik als Vernunftpraxis gefordert. Damit kann nun freilich nicht gemeint sein, daß die gesamte Erziehung als eine solche Vernunftpraxis ausgelegt werden müsse: die Erziehung kann sich nicht von ihren gesellschaftlichen Aufgaben dispensieren wollen. Sie erschöpft sich nur nicht in der Wahrnehmung dieser Aufgaben.

Unter Vernunftpraxis wäre als erstes ein situationsübergreifender Zusammenhang von Handlungen zu verstehen, die vernünftig legitimierbar sind. Sofern die Handlungen jedoch einen vernünftigen Zusammenhang bilden sollen, können sie nicht im Hinblick auf Forderungen gerechtfertigt werden, die außerhalb des Vernunftzusammenhanges begründet sind. Der postulierte Zusammenhang, in dem die Vernunft als handelnde gefordert ist, müßte ein in sich sinnvoller sein, in dem sich die Bedeutung der Interventionen aus der Art ergibt, in der sie, aufeinander verweisend, den Zusammenhang artikulierend hervorbringen, in dem sie stehen. Das würde auch bedeuten, daß die Handlungen im Rahmen des sinnvollen Zusammenhangs auf eine Ordnung bezogen sind, an deren Herbeiführung sie mitwirken. Die Rechtfertigung ist hier nur im Vorgriff auf die antizipierte Ordnung möglich. Zu verantworten sind die Folgen von Handlungen (des Tuns und [107/108] Unterlassens), deren Sinngehalt sich aus der Vorwegnahme der künftigen Ordnungen ergibt.<sup>12</sup> Die Verantwortung rückt so gesehen die Handlung in den Horizont der Geschichte. Dazu kann niemand aufgrund seiner gesellschaftlichen Stellung verpflichtet werden. Wer im Vorgriff auf die humanere Ordnung handelt, handelt sozusagen stellvertretend für die Menschheit. In Anlehnung an *J. König* hat *R. Dahrendorf* dieses Handeln im Begriff der »repräsentativen Tätigkeit« gefaßt.<sup>13</sup> Repräsentative Tätigkeiten werden im Namen derer vollzogen, die sich nicht artikulieren oder sich nicht artikulieren können: sie enthüllen daher immer erst den Auftrag, dem sie entsprechen. Als Auslegung einer Vernunftpraxis ist das erzieherische Handeln in ausgezeichnetem Sinne repräsentativ. Es bezieht seine Legitimität im Vorgriff auf das erfüllte Leben des »künftigen Mannes«.<sup>14</sup> Wie sind solche Antizipationen auch und gerade dann möglich, wenn sie nicht durch gesellschaftliche Karrieren vermittelt sind? Damit ist die Frage nach den Rahmenbedingungen angeschnitten, in denen die Erziehung sich als pädagogische Praxis entfalten kann. Sie schließt die Frage nach der Möglichkeit der Übertragbarkeit von pädagogischer Verantwortung, d. h. die nach der Überführbarkeit pädagogischer Verantwortung in Zuständigkeitsverantwortung (Verantwortlichkeit) ein.

### III. Die Verantwortlichkeit des Erziehers

Normalerweise gilt, daß man nur im Rahmen von gesetzten Ordnungen zur Verantwortung gezogen werden kann, wenn in der Folge einer Handlung oder Unterlassung Ansprüche verletzt worden sind, die im Rahmen dieser Ordnung geltend gemacht werden können.<sup>15</sup> So kann man nur von demjenigen zur Verantwortung gezogen werden, dessen Ansprüche verletzt worden sind, oder von seinem im Rahmen der Ordnung dazu befugten Vertreter. Zur Verantwortung scheint das Tribunal mit seinem eigentümlichen Szenarium zu gehören. Dabei geht es um die Zurechenbarkeit von Handlungen und ihrer Folgen, d. h. darum, ob der Handelnde mit diesen Folgen hat rechnen, sie ins Kalkül stellen müssen. Die Verantwortung selbst wird als Beibringen von Argumenten vollzogen, mit denen dargelegt wird, ob man unter den obwaltenden Umständen die Mittel so [108/109] gewählt hat, daß mit den Nebenwirkungen, die

<sup>12</sup> Vgl. dazu: *W. Schulz*, Philosophie in der veränderten Welt. Pfullingen 1972, S. 630 ff.

<sup>13</sup> *R. Dahrendorf*, Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie. Frankfurt 1979, S. 194 ff.

<sup>14</sup> *J. F. Herbart*, Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet (1806). Sämtliche Werke, hg. v. *K. Kehrbach*, Bd. 11. Langensalza 1887, S. 26.

<sup>15</sup> Zum folgenden: *H. Lipps*, Die Wirklichkeit des Menschen. Frankfurt 1954, S. 72 ff.

man zu verantworten hat, nicht gerechnet werden konnte. Die Apologie darf nicht zur Explikation der Absicht oder Intention mißbraucht werden, d.h. die Nebenwirkungen dürfen nicht als die in Kauf zu nehmenden Folgen einer sittlich einwandfreien Absicht oder Gesinnung ausgegeben werden.

Worauf es hier ankommt: in der Verantwortung übernimmt man sich als Zurechnungssubjekt in dem speziellen Sinne, daß man auf das Maß seiner Möglichkeiten, gestaltend in die Welt einzugreifen, zurückgebracht wird. Darin liegt beschlossen, daß der Verantwortliche nicht nur Vollzugsorgan einer Funktion ist; das Maß seiner Möglichkeiten bemißt sich vielmehr daran, wie weit er sich in einer von Zufällen durchsetzten Wirklichkeit behaupten und sich infolgedessen mit seinen Handlungen identifizieren kann.

Gleichwohl gilt, daß im Rahmen vorgegebener und gesetzter Ordnungen die Verantwortung immer eine zugemutete ist. Es gibt keine totale Verantwortung, deshalb kann auch niemand Subjekt seiner Welt sein. So scheint das verantwortliche Handeln auf Institutionen angewiesen zu sein, durch die schon im voraus entschieden ist, welches die Hauptzwecke der Handlungen sind und welches die Nebenzwecke. Die Spielräume des Handelns werden nicht zuletzt durch die bereitgestellten Mittel abgesteckt, in denen sich die Kultur, der »objektive Geist« der Institutionen verwirklicht: die Möglichkeiten der Kommunikation und die Strukturen des Sinnerlebens. Was in der Schule Hauptsache ist, wird von vornherein durch die Mittel und Organe der Schulkultur bestimmt, durch die Lehrpläne und deren Auslegung in den Schulbüchern, durch das Mobiliar und den »Medienpool«, durch die Erfahrungsgrundsätze der Lehrer und dem darin gespeicherten kollektiven Gedächtnis des Berufsstandes, durch die Geschichte eines Lehrerkollegiums, und durch vieles andere mehr. Wofür Lehrer zur Verantwortung gezogen werden können, ist jedenfalls institutionell geregelt, ebenso, welches die »berechtigten« Ansprüche der Kinder sind und wer sie auf welche Weise geltend machen kann. Auf die gleiche Weise ist von vornherein bestimmt, welche Nebenwirkungen nicht ins Blickfeld gerückt und zum Gegenstand rechenschaftsablegender Diskurse gemacht werden können. Auf diese Weise kann schon die Wahrnehmung von Verletzungen verhindert werden. Mit vorgegebenen Interpunktionsregeln werden Konflikte in vorgezeichneter Weise ausgeleuchtet: Disziplinkonflikte werden in der Regel auf Verhaltensstörungen der Kinder zurückgeführt. Die Handlungsspielräume legen Forschungsinteressen fest und Strukturen der Rezeption und Verwertung von Forschungsergebnissen. Dies alles ist bekannt; es ist daher nicht nötig, diese Zusammenhänge weiter auszuführen.

In den institutionell vermittelten Handlungszusammenhängen sind es die »ungewollten Nebenwirkungen«, wie sie sich durch besonders gelagerte Umstände und [109/110] Konstellationen ergeben, die im strengen Sinne verantwortet werden müssen. Daher kann man auch nur innerhalb bestimmter Bereiche zur Verantwortung gezogen werden: mit der Kompetenz wird Verantwortung übertragen, mit der Zuständigkeit Verantwortlichkeit festgelegt.<sup>16</sup>

Inzwischen ist jedoch, aufgrund der zunehmenden Potenzierung des gesellschaftlich vermittelten Handelns, die Handlungsfähigkeit in prinzipieller Weise in Frage gestellt worden. Es fragt sich z.B., wie lange die Natur die Wirkungen unserer Eingriffe absorbieren können. Unsere Ratlosigkeit vor der Frage nach den Grenzen, des Handelns hängt wohl damit zusammen, daß die Anthropologie unserer Kultur den Menschen im ganzen als handelndes, seine Wirklichkeit in Handlungen aufbauendes Wesen verstanden hat. Um diese Anthropologie hat sich immer wieder eine religiöse Aura gebildet. Handelnd realisiert der Mensch sich nicht nur selber; in seinen Handlungen legt der Mensch die schöpferischen Kräfte der Natur frei und vollendet so das Werk der Schöpfung. Vor diesem Hintergrund erscheint nur die rationale Auslegung und Organisation des Handelns legitimationsbedürftig; das Handeln selber ist

---

<sup>16</sup> Vgl. dazu: R. Spaemann, *Zur Kritik der politischen Utopie*. Zehn Kapitel politischer Philosophie. Stuttgart 1977, S. 167 ff.

durch die Hervorbringung der menschlichen Wirklichkeit per se legitimiert. Es ist daher auch heute noch beinahe unmöglich, die Durchführung des Machbaren zu verhindern. Dies gilt auch für die Pädagogik. So haben wir uns, wenn immer es um den Auf- und Ausbau pädagogischer Institutionen gegangen ist, auf die Natur des Kindes berufen. Die Schule verspricht die natürliche Lehrart, die sich ausschließlich auf die Lernfähigkeit und die Intelligenz der Kinder begründet; selbst noch die Propaganda für das Frühlesen hat sich auf die unausgeschöpfte und verkümmerte Lernkapazität der Kinder berufen.

Die naive Sicherheit, mit der die Pädagogik auf den Dank des Mannes gesetzt hat, ist uns inzwischen allerdings verloren gegangen, nicht zuletzt deshalb, weil die von der Erziehung Betroffenen sich zu wehren und gegen die Erziehung zu immunisieren beginnen. Wie immer diese vielfach beschriebenen Erscheinungen erklärt werden mögen; die Herbartsche Frage, mit welchem Recht der Erzieher ein kindliches Gemüt in seinem Frieden<sup>17</sup> stören dürfe, stellt sich mit größerer Dringlichkeit, auch deshalb, weil wir *Herbarts* Antwort: »>Du wirst es einst verdanken< spricht der Erzieher zum weinenden Knaben«<sup>18</sup> so nicht mehr übernehmen dürfen. Darin scheint nun aber auch die merkwürdige Paradoxie begründet zu sein, die darin liegt, daß sich die Erziehung um so mehr hinter Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften verschanzt, je weniger sie sich auf die [110/111] Natur oder die Zustimmung der Kinder berufen kann. (Das Schulmonopol des Staates ist ein Problem für sich.)

#### IV. Das Problem der Legitimierbarkeit pädagogischer Antizipationen

Die Problematik der pädagogischen Verantwortung liegt im Zukunftsbezug der pädagogischen Interventionen. Die Frage stellt sich allerdings nicht mehr in der alten Form, mit welchem Recht nämlich ein gegenwärtiger Moment einem künftigen geopfert werden dürfe, sondern wie pädagogische Antizipationen prinzipiell möglich sind. *Herbart* konnte im Kinde noch den zukünftigen Mann sehen. Das war, alles in allem genommen, möglich, weil das Leben von typischen Lebensbahnen in seinem zeitlichen Verlauf gegliedert war. Im Rahmen geschichtlich entstandener Lebensformen war es, aufgrund ihrer zeitlichen Gliederung in Etappen – man war Lehrling und Geselle, Schüler und Student – möglich, das eigene Leben nach dem Muster typischer Biographien zu entwerfen und zu verstehen. Auf diese Weise konnte jeder Augenblick und jedwede Verrichtung vor dem Hintergrund des Lebensganzen gedeutet werden. Das Zukünftige war schon in der Gegenwart, vor allem auch durch die Gegenwart der Erwachsenen in der Rolle des Meisters oder einer anderen Form des Ausgeführtseins dessen, was in der Jugend begonnen wurde, präsent. In keinem Fall war die Zukunft bloß eine pädagogische Fiktion, sondern die wenigstens geahnte Zukunft, auf die hin die Gegenwart begriffen werden konnte.

Der offenkundige Zerfall dieser Lebensformen hat die Schulerziehung heute gleichermaßen prekär und notwendig gemacht. Wir glaubten den Verlust der Lebenskategorie der Bedeutung durch den Begriff der Qualifikation ersetzen zu können. Der Zukunftsbezug wird dabei gleichsam künstlich durch die hinzutretende Bewertung (Qualifizierung) von an sich wertneutralen Lernleistungen hergestellt. Dieser, wenn man so sagen kann, durch aufgesetzte Bewertungen künstlich hergestellte Zukunftsbezug ist nun aber mit zwei prinzipiellen Schwierigkeiten verbunden. Zum einen ist das Qualifikationsmodell von vornherein durch ein enormes Prognosedefizit belastet. Zum anderen aber wird die Zukunft hier gleichsam durch die Funktion ausgetrieben: der Wert der Lernleistung wird ausschließlich durch ihre Funktion in einem objektiven Systemzusammenhang bestimmt. Über den Wert der Leistung wird irgendwo verfügt. Daher können die Leistungen auch nicht mehr als Organe angenommen werden, in de-

<sup>17</sup> *F. Herbart*, a. a. O. (oben Anm. 14), S. 25.

<sup>18</sup> *F. Herbart*, a. a. O. (oben Anm. 14), S. 25.

nen der einzelne seine Fähigkeiten hervorbringt und sich in ihnen entwickelt. Die Lernleistungen werden um ihre geschichtliche Dimension verkürzt. Nun wird aber gerade durch die Ungeschichtlichkeit des Lernens die Zukunft zum drängenden [111/112] und bedrängenden Problem. Die Zukunft des Lernens, das ist jetzt nicht mehr das in der Gegenwart, wenn auch in verhüllter, aber eben deshalb reizenden, herausfordernden Form Anwesende, sondern das unvorhersehbar auf den Lerner Zustürzende. Die dem Einzelnen entglittene, nicht mehr gegenwärtige Zukunft wird unheimlich. Daraus scheint sich im Hinblick auf unsere Schuljugend zweierlei zu ergeben. Zum einen kann die unheimlich gewordene Zukunft nur noch mit Bedrohlichem besetzt werden, wobei das, wovon man sich bedroht fühlt, aufgrund der strukturellen Unheimlichkeit der Zukunft austauschbar wird. Die Zukunft und mit ihr die Jugend hat, wer etwas vorzeigen kann, das die Bedingungen der strukturellen Unheimlichkeit erfüllt; das kann der Atomkrieg sein, die Arbeitslosigkeit (als Symbol der Hoffnungslosigkeit), aber auch die Überfremdung durch die Ausländer. Dies führt zu einem Verlangen nach, absoluter und totaler Sicherheit und im Zusammenhang damit zu einer gewissen Wehleidigkeit. Mit der unheimlich werdenden Zukunft ist zum anderen strukturell das Sichklammern an die Gegenwart verbunden. Die zukunftslose Zeit zerbricht zu einem Diskontinuum von bedeutungslosen, aus der Zeit herausfallenden Jetztpunkten, in denen die Wirklichkeit allein noch gegeben sein kann: zwar nicht mehr in der Kategorie der Bedeutung, sondern in der Form eines rein ästhetischen Reizes, den man, wo er sich nicht einstellt, künstlich herbeiführen muß, um der Langeweile zu entfliehen. Unsere Hauptschüler sind zu Ästheten in der Spielart des Bastlers geworden.<sup>19</sup> Der starke Reiz kann vornehmlich dadurch erzeugt werden, daß man die Dinge gerade nicht in ihrer Alltagsbedeutung nimmt, sondern in unerwarteten, überraschenden Wendungen gebraucht. Solche ästhetischen Reize – der Spaß – stellen sich ein, wenn man Lampen und Erwachsene zum Bersten, kleine Kinder zum Weinen bringt u. a. m.

Wir haben behauptet, daß die Schulerziehung angesichts des Zerfalls der historischen Lebensformen prekärer, aber auch dringlicher geworden sei. Dringlicher deshalb, weil die Strukturen der Selbstfindung nicht mehr selbstverständlich vorgegeben sind. (Diese Tatsache stellt eine zusätzliche Belastung des Generationenverhältnisses dar.)

Wir reden hier in voller Absicht von Selbst- und nicht von Identitätsfindung und knüpfen damit an eine Unterscheidung an, mit der O. F. Bollnow in seinen letzten, noch nicht veröffentlichten Beiträgen zur Dilthey-Forschung die Bedeutung des »Selbst« als einer grundlegenden Lebenskategorie herausgestellt hat. In der Kategorie des »Selbstes« eignen wir uns unser Leben als wirkungsgeschichtlichen Zusammenhang an. In diesem Zusammenhang wird die Wirkung von Ereignissen durch ihre Deutung (in der Erinnerung) erschlossen: die Wirkung nicht als etwas [112/113] Abgeschlossenes aus dem Lebenszusammenhang herausgestellt (verdrängt), sondern als verfügbare Vergangenheit mitgeführt. (Dagegen wird im Begriff der Identität, der, auf Wiedererkennen des insofern Gleichbleibenden gerichtet, das Unwandelbare aus dem Strom der Zeit herausgehoben.)

In Anbetracht des Zerfalls der überkommenen Lebensformen, von dem die Rede war, scheint der Lebensgeschichte als der Form, in der man das eigene Leben erfährt, eine besondere – eine pädagogische Bedeutung zuzukommen. Lebensperspektiven können, so scheint es, nur noch durch die geschichtliche Aneignung des eigenen Lebens gewonnen werden. In diesem Sinne beginnen auch unsere Hauptschüler in der Weise nach sich selber zu fragen, daß sie ihre Geschichte aus den Geschichten ihrer Erinnerungen und denen ihrer Angehörigen aufzubauen versuchen. Das ist kein narzißtischer Umgang mit sich selber; vielmehr suchen die jugendlichen sich selber, ihre Lebensbahn und ihre Möglichkeiten, wie man durch Selbstzeugnisse belegen kann, ganz ernsthaft in ihrer Geschichte, die sie immer erst in eigener Anstren-

---

<sup>19</sup> Zum Begriff des Bastlers: C. Lévi-Strauss, *Das wilde Denken*. Frankfurt 1968, S. 29 ff.



gung hervorbringen müssen.<sup>20</sup> Wenn sich das eben Ausgeführte als ausbaufähiger Gedanke festhalten ließe, müßte die pädagogische Praxis Funktion eines lebensgeschichtlichen Hilfs- und Zubringerdienstes erfüllen. Die pädagogische Praxis hätte Erfahrungen und Erlebnisse in der Erinnerung lebendig zu halten und Antizipationen – Fröbel würde »Ahnungen« sagen – zu evozieren. In gewissem Sinne müßte der Pädagoge der Archileser der unter seiner Mithilfe entstehenden Lebensgeschichten sein, er müßte, um weniger präventiv mit Pestalozzi zu reden, dem heranwachsenden Menschen beim Haschen nach sich selber Handreichung bieten. Wie kann dies ohne jede Gewalttätigkeit verantwortlich geschehen? Ich möchte im Zusammenhang dieser Frage auf *Herbarts* Begriff des Interesses zurückgehen.

## V. Versuche zum Begriff des Interesses

### 1. Der Ansatz der »Jugendkultur«

Es ist zwar nicht möglich, *Herbarts* Versuch, die Unterrichtslehre vom Begriff des Interesses her aufzubauen, im Zusammenhang unserer Erörterungen neu zu durchdenken. Das ist hier schon deshalb nicht zu leisten, weil der Begriff des Interesses in der pädagogischen und psychologischen Literatur kaum nennens- [113/114] werte Beachtung gefunden hat. Gleichwohl können wir nicht gänzlich darauf verzichten, wenigstens in Annäherungen und nur eben andeutungsweise auf den Begriff des Interesses einzugehen, zumal wir ihn im Rahmen unserer Ausführungen, wie wir gleich noch einmal verdeutlichen wollen, in eine exponierte Stelle gerückt haben. Es war bereits in einem sehr unbestimmten Sinne vom ästhetischen Grundcharakter der Jugendkultur die Rede, von dem darin aktualisierten Verlangen nach »starken Reizen« und seiner Tendenz zum subversiven Unterlaufen der in pragmatischen Kontexten gedeuteten Wirklichkeit. Die Dinge werden mehr oder weniger gewaltsam aus den vertrauten Verwendungszusammenhängen gerissen. Das Problem der »ästhetischen Gewalt« in der Jugendkultur wäre einer eigenen Untersuchung wert; hier war nur an die bekannte Tatsache zu erinnern, daß »die« Jugendkultur (die es in dieser allgemeinen Form natürlich nicht gibt) in besonderer Weise durch Stilformen geprägt ist, d.h. durch die überraschenden, nach Auffälligkeit strebenden Wendungen, mit denen die vertrauten Sachen sekundären Ordnungen eingefügt und darin umgedeutet werden.<sup>21</sup> Diese Umdeutung ist insofern radikal, als dem Vertrauten in den parasitären Ordnungen eine reine Zeichenfunktion zugewiesen wird, die mit der »ursprünglichen« Bedeutung nichts zu tun hat. Dadurch wird in eindringlicher Weise auf die »Wertlosigkeit« der Sachen verwiesen, die als Abfall und Kulturmüll gerade noch für den Bastler gut sind. Darin liegt eine gewisse Verabsolutierung der Stilformen und des rhetorisch-figurativen Sprachgebrauchs. In der figurativen Verwendung des bloßen »Sprachmaterials« im Jargon der Jugendlichen kommt eine bemerkenswerte Kreativität und eine beachtliche Fähigkeit zur Pointierung zum Ausdruck. Die kreativen Neuschöpfungen beziehen sich allerdings selber wieder auf Figuren und Wendungen: sie zitieren und leben aus Anspielungen und Überbietungen.

Die Schulpädagogik pflegt in der denkbar ungeschicktesten Form auf diese Erscheinungsweisen der Jugendkultur zu reagieren, indem sie die sich darin manifestierenden Kräfte der Phantasie, des Witzes und der Intelligenz direkt auf die Mühlen des Schulbetriebes zu leiten versucht. So gut diese Bemühungen auch gemeint sein mögen, werden sie doch von den jugendlichen selber als Ausbeutung ihrer noch verbliebenen Möglichkeiten zur Selbstdarstellung

<sup>20</sup> Mir liegen eine Reihe von Lebensgeschichten vor, die von Hauptschülern in Kirchheim-Ötlingen im Rahmen von Schul- und Unterrichtsversuchen entstanden sind. Die Versuche werden von Herrn *U. Scheufele* durchgeführt und von meinem Kollegen Prof. Dr. A. Heller betreut.

<sup>21</sup> Vgl. dazu: *J. Clarke* u. a., *Jugendkultur als Widerstand*. Milieus, Rituale, Provokationen, hg. v. A. Honneth, R. Lindner und R. Paris. Frankfurt 1979.

verdächtig. In Interviews haben Hauptschüler immer wieder zum Ausdruck gebracht, daß sie sehr wohl eigene Interessen haben, daß die Schule aber etwas anderes daraus mache, wenn sie sich ihrer annähme.

Wiewohl es nach meiner Erfahrung schulpädagogisch nicht sinnvoll ist, das aufgreifen zu wollen, was sich in der »Szene« abspielt (um es womöglich noch auf [114/115] zugrunde liegende Bedürfnisse zu hinterfragen), muß sie doch den – wenn unsere Interpretation richtig ist – ästhetischen Grundzug dieser Erscheinungen zur Kenntnis nehmen. Dieser »ästhetische Grundzug« ist offensichtlich in der ungebundenen, aus den »vernünftig« normierten Zonen der Wirklichkeit nur eben ausgewiesenen und abgedrängten sinnlichen Energie begründet, die ihren Ausdruck in einer frei flottierenden Phantasietätigkeit sucht. Die Schule selbst ist zur Institution geworden, die die Sinnlichkeit im Namen der Vernunft aus der begreifbaren und für alle verbindlichen Wirklichkeit verbannt. Man pflegt dies mit dem Hinweis abzutun, daß unsere Wirklichkeit sich in abstrakten Formen aufbaue, mit deren Strukturen und Baumustern die Schule vertraut machen müsse. Das ist zwar unbezweifelbar richtig, geht aber am Kern der Sache vorbei. Unter Zeit- und Leistungsdruck gestellt, hat die Schule es versäumt, Formen auszubilden oder weiter zu entwickeln (*Wagenschein* ist ein einsamer Rufer in der Wüste geblieben), in denen die Abstraktionen der Wissenschaften als sinnvolle, verstehbare Reduktion einer ursprünglichen Komplexität gewonnen und angeeignet werden können. Die Reduktionen werden nicht als (in der strengen theoretischen Bedeutung des Wortes) sinnvolle Formen konstituiert, d.h. als durchaus kontingente Möglichkeiten der Verarbeitung von Komplexität, deren Produktivität und Mächtigkeit sich in einer beziehungsreichen Aufhebung und nicht in der kruden Negation des Komplexen, der konkret-sinnlichen Gehalte erweist. Der auf Wissensvermittlung bedachte Unterricht, der die Geschichtlichkeit des Erkenntnisprozesses leugnet und das Wissen als Ergebnis einer irgendwie »rein logisch« operierenden Vernunft anbietet, läßt die Schüler nichts von der Gestaltungsmächtigkeit wissenschaftlicher Abstraktionen erfahren: sie erscheinen den Schülern vielmehr als die Bedingungen einer über sie verhängten Bewährungsprobe.

Demgegenüber wäre der Unterricht als eine Art des Umgangs mit den Sachen zu konstituieren, der unter der Idee der Vielseitigkeit den Facettenreichtum der Welt hervortreten läßt. Unter der Idee der Vielseitigkeit hat *Herbart*, der sich damit in eine Tradition stellt, die von *Vico* entscheidend mitbestimmt wurde, dem Unterricht die Aufgabe der Bildung und Kultivierung von Interessen zugewiesen.

## 2. Das Interesse. Versuch einer Beschreibung

*Herbart* unterscheidet bekanntlich zwischen Interesse auf der einen und Begehren und Wollen auf der anderen Seite und führt als unterscheidendes Kriterium die Beziehung zum Gegenstand ein. Begierde und Wille disponierten über ihren Gegenstand, das Interesse hingegen hänge an seinem Gegenstand. Die Begierde strebe nach etwas Künftigem, wogegen das Interesse sich im Zuschauen entwick- [115/116] le, am angeschauten Gegenwärtigen haften und seine Erfüllung in der Erkundung des Gegenwärtigen finde, ohne doch im bloßen Wahrnehmen gleichsam zu ersticken. Das Interesse bringe seinen Gegenstand in einer bestimmten Weise zur Geltung, aufgrund einer ihm innewohnenden »Causalität«, die eine Art des Erkennens bewirke, dessen Lohn im Gelingen liegt, das zur Vertiefung des Interesses führt und neue Interessen anregt.<sup>22</sup>

In ähnlicher Weise hat *S. Rubinstein* die theoretische Bedeutung des Interesses hervorgehoben: »Das Bedürfnis ruft den Wunsch, über einen Gegenstand in bestimmtem Sinn verfügen zu können, hervor, das Interesse, ihn kennenzulernen. Die Interessen sind daher die spezifi-

<sup>22</sup> *F. J. Herbart*, a. a. O. (s. oben Anm. 14), S. 41

schen Motive der kulturellen und insbesondere der kognitiven Tätigkeit des Menschen. Der Versuch, das Interesse auf ein Bedürfnis zu reduzieren und es dabei ausschließlich als bewußtgewordenes Bedürfnis zu bestimmen, ist nicht stichhaltig.«<sup>23</sup> Von *Habermas* wurde der Begriff des Interesses zwar auch unter erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten eingeführt; allerdings mit der Absicht, die sich aus der gesellschaftlichen Verankerung ergebenden Motive des Erkennens zu enthüllen.<sup>24</sup>

Im allgemeinen, nicht-wissenschaftlichen Sprachgebrauch wird Interesse mit Motiv gleichgestellt. Es empfiehlt sich jedoch, Motiv und Interesse im Sinne *Herbarts* auseinander zu halten, schon deshalb, weil der Begriff des Motivs fester im wissenschaftlichen Sprachgebrauch verankert ist. Die Psychologie verwendet den Terminus Motiv im Sinne eines hypothetischen Konstruktes, mit dem zielgerichtetes Verhalten durch die Annahme einer überdauernden Antriebskraft erklärt wird. Motive gelten als latente Verhaltensbereitschaften, die meistens schon in der frühen Kindheit erworben werden. Interessen sind dagegen durch konkrete Gegenstände (oder Gegenstandsbereiche) und durch konkrete Tätigkeiten, an denen sie »hängen«, bestimmt. Losgelöst von ihrer Gegenständlichkeit, sind Interessen überhaupt nicht zu fassen, auch nicht im Sinne von Intentionen, die die Dinge von vornherein in ein bestimmtes Licht rücken. Umgekehrt können die Interessen auch nicht als die einsinnige Wirkung von Gegenständen begriffen werden, die dann aufgrund neutral feststellbarer Eigenschaften »interessant« erscheinen. Das Interesse und der interessante Gegenstand bilden eine Einheit, in der sich das eine am anderen und durch das andere hervorbringt: der interessante Gegenstand, an [116/117] dem sich das Interesse entzündet, ist sozusagen das Organ, mit dem das Interesse sich verwirklicht und in der Aktualisierung steigert. So gesehen ist das Interesse kein psychologischer Begriff, sondern, als eine spezifische Art der sinnhaften Vergegenwärtigung, eine hermeneutische Kategorie. Durch das Interesse sind Mensch und Sache in einer spezifischen Weise aufeinander bezogen. In diesem Sinne führt *Rubinstein* aus: »Darum nimmt das Interesse immer den Charakter einer doppelseitigen Beziehung an... Die >Gegenständlichkeit< des Interesses und seine Bewußtheit sind aufs engste miteinander verbunden, genauer gesagt, es sind zwei Seiten ein und derselben Sache.«<sup>25</sup> Das Interesse entzündet sich also an etwas, das nur in der aktuellen Bewegtheit und Erregtheit des Interesses interessant gefunden wird.

Interessant sind Sachen und andere Personen (um sich selber interessant finden zu können, muß man schon einen bedenklichen Zustand erreicht haben), aufgrund ihrer eigenartigen Unverfügbarkeit.

Interessant ist insofern, was aus dem Rahmen des Üblichen fällt, was sich nicht ohne weiteres unter geläufige Begriffe subsumieren läßt und sich nicht in die normalen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster einfügt. Sofern das irgendwie Ausgefallene interessant ist, scheint das Interesse sich an Fällen zu entzünden, die unseren Sinn für das, unvorhersehbar Mögliche anregen.<sup>26</sup> Auf diese Weise konnten die »Causes célèbres et intéressantes« des *François Gayot Pitaval* zu Organen der Anthropologie des achtzehnten Jahrhunderts werden.<sup>27</sup>

<sup>23</sup> *S. Rubinstein*, Die Interessen, in: H. Thoma (Hrsg.), Die Motivation des menschlichen Handelns. Köln/Berlin 1965, S. 136 f.

<sup>24</sup> *J. Habermas*, Erkenntnis und Interesse. Frankfurt 1968. Zur Auseinandersetzung aus pädagogischer Sicht: *J. Flügel*, Interesse. Ein pädagogischer Leitbegriff und seine Umkehrung, in: Mensch und Bildung. Jahrbuch der Fördergesellschaft für Forschung, Erziehung und Weiterbildung 1974. Stuttgart 1974, S. 59 ff.

<sup>25</sup> *S. Rubinstein*, a. a. O. (s. oben Anm. 23), S. 137.

<sup>26</sup> Zur logischen Beziehung des Falles: *H. Lipps*, Beispiel, Exempel und Fall und das Verhältnis des Rechtsfalles zum Gesetz, in: H. Lipps, Die Verbindlichkeit der Sprache, Frankfurt <sup>1</sup>1958, S. 47. Dazu: *K. H. Günther*, Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. Z. f. Päd., 15. Beiheft 1978.

<sup>27</sup> *E. Landgrebe*, Abgrund der Herzen. Geschichten aus dem alten Pitaval. Hamburg 1961.

Was an Fällen offensichtlich besonders interessiert, ist ihre Faßlichkeit. An ihnen bewähren sich oder scheitern unsere Begriffe und Theorien. Fälle können daraufhin interessant sein, daß sie Lücken in unserem Wissen hervortreten lassen und so zur Bildung neuer theoretischer Annahmen oder Konzeptionen herausfordern. Immer aber kommt es in bezug auf Fälle nicht nur auf das Wissen, seinen Umfang und seine systematische Ordnung an, sondern auf das Maß, mit dem jemand über das in seiner Geltung universelle Wissen verfügt, d. h. wie weit es jemand gelungen ist, das Instrumentelle der Wissenschaft (Terminologie, Methoden, Ergebnisse) in Sinnkategorien umzuwandeln, in deren Rahmen auch das Nichtpräparierte (das Konkrete in seiner vollen Komplexität) begriffen werden kann, so daß es möglich wird, sich im Unvermittelten zu orientieren. Fälle sind so gesehen die Stellen, an denen Einbildungskraft und Sensibilität in den Raum der ernsten Arbeit und der [117/118] Wissenschaften eingelassen werden; und die Kasuistik scheint umgekehrt der »Ort« zu sein, wo die Sinnlichkeit vom Fachwissen erhellt und kultiviert wird.<sup>28</sup> Dabei wird die Sinnlichkeit gerade nicht ausschließlich unter die Bedingungen von Fachbegriffen gestellt und nur zur Deckung von Merkmalen in Dienst genommen. An den interessanten Fällen operiert die Sinnlichkeit sozusagen in Zonen, die sich der Begrifflichkeit entziehen, so daß sie sich im kreativen Spiel der Analogien und Erinnerungen entfalten kann. Interessant scheint also dasjenige zu sein, dessen Bedeutung noch nicht feststeht, was in einem dichten Netz von Beziehungen, denen »man nachgehen müßte« verschlungen erscheint. In diesem Sinne hat *F. Schlegel* dem Interessanten lediglich provisorischen Wert zuerkannt.<sup>29</sup>

So scheint es, daß das Interesse zwar im Rahmen von Disziplinen, von Fach- und Arbeitsgebieten oder sonst in irgendeinem Sinn »fachlich« verfaßten, von Gesetzen oder Regeln durchdrungenen und in Fachsprachen organisierten »Gebieten« entstehen: Fälle setzen ganz allgemein Subsumtionsbegriffe voraus, an denen Konkretionen gemessen werden können. In dem Maße, in dem das Interesse auf Fälle gerichtet ist, ist es an dem zuständigen Fachwissen »interessiert«. Andererseits entzündet das Interesse sich an den konkreten Ausprägungen des Fachgebietes. Der Interessierte verfügt daher häufig über viel Detailwissen, läßt es aber an Ordnung und Systematik fehlen. Die Vernachlässigung der Systematik hat ihre Ursache allerdings immer auch darin, daß das Interesse in anderen Ordnungsstrukturen und -kategorien über das Wissen verfügt, wie wir bereits angedeutet haben. Interessen sind von den Personen nicht zu lösen: in den Interessen artikuliert sich die Affinität von Personen für spezielle Bereiche. Daher sind die Interessengebiete nie genau zu umschreiben und mehr als Richtungen, in denen sich die Sensibilität in unbestimmter Weise voraus ist gegeben, denn als logisch kohärente Zusammenhänge. So können Interessen »Nischen« und »Spielwiesen« innerhalb von Fachgebieten einrichten oder in den Grenzzonen von mehreren Fachgebieten operieren. Immer aber konstituiert sich das Interessengebiet als Betätigungsfeld des Amateurs, so viel Fachwissen dieser auch immer ins Spiel zu bringen vermag.

Zusammenfassend, allerdings nicht in dem Sinne der abschließenden Begriffsbildung, wäre zu sagen: Interessen artikulieren die Bereitschaft, sich auf das einzulassen, was vor dem Hintergrund einer fachlich geordneten Wirklichkeit als besondere Möglichkeit in Erscheinung tritt: mit speziellen Fragen, die den Ausnahmefällen gelten, über die man normalerweise hinweggeht, oder mit den Er- [118/119] scheinungen, die noch nicht in einem kohärenten Begriffssystem geordnet sind. Unter streng fachlichen Gesichtspunkten erscheint das bloß Interessante als das Unbedeutende, das man in Nebenbeschäftigung betreibt. So gesehen realisiert sich im Interesse weder eine gesellschaftliche Aufgabe noch eine moralische Pflicht. Man übernimmt sich in seinen Interessen auch weder in einer Rolle noch als Zurechnungssubjekt.

<sup>28</sup> Es ist sicher kein Zufall, daß die Kasuistik an den Höheren Fakultäten ausgebildet wurde. Vielleicht tut sich die Schule auch deshalb so schwer mit den Wissenschaften, weil sie in der Tradition der Artistenfakultät steht.

<sup>29</sup> *Fr. Schlegel*, Kritische Schriften, hg. v. W. Rasch. München o. J., S. 111.

Gleichwohl stellt das Interesse eine Art Herausforderung dar, die allerdings nur von dem wahrgenommen werden kann, der sie schon angenommen hat. Darin zeigt sich nur von einer anderen Seite, daß Interessen gewissermaßen anfangslos und keinem Argument zugänglich sind. Man kann nicht sagen, warum einen etwas interessiert, und man kann seine Interessen niemandem aufreden – so scheint sich etwas von der eigenen, unverfügbaren Individualität darin anzukündigen. Die spezielle Form, in der man sich in seinen Interessen findet, ist des näheren durch die Art der Herausforderung zu charakterisieren, die man in den Interessen angenommen hat. Dabei handelt es sich um eine Form, wie man sie sonst nur im Spiel antrifft. Folgendes ist gemeint: Im allgemeinen sind unsere Fähigkeiten durch normierte Leistungen vermittelt, und in dieser Form als meßbare Leistungsvermögen für uns und andere verfügbar geworden. (Im bezug auf die Bedingungen, unter denen Fähigkeiten in der Form von Leistungsvermögen in Erscheinung treten, können dann auch die psychischen oder physischen Faktoren des Leistungsvermögens bestimmt werden). Demgegenüber werden im Spiel, und, wie wir behaupten, durch Interessen Fähigkeiten gerade nicht unter festgestellten Bedingungen beansprucht. In unseren Interessen operieren wir unter Beanspruchungen, deren Bedingungen wir nicht kennen. Wir lassen uns darin auf Unverfügbares ein mit Fähigkeiten, für deren Leistungsvermögen es kein objektives Maß geben kann. Die eigenen Möglichkeiten werden hier immer nur im Gelingen erfahren, und darin, daß das Gelingen sich nicht im Erfüllen objektiver Bedingungen erschöpft, im Modus des Nicht-Ausgeschöpftseins. Im Gelingen erfahren wir unsere Fähigkeiten in der Form der Ermutigung, die sich in der Lust auf höhere Anforderungen ausdrückt, in einer Art »jouissance morale«, wie man in Anlehnung an die Spieltheorie von *J. Château* sagen könnte. Wir verfügen hier zwar über Möglichkeiten der sinnhaften Bewältigung des Unvorhersehbaren, jedoch in der Weise, daß diese Möglichkeiten über uns verfügen. Und weil wir nicht einsinnig über dieses Können im Sinne des jederzeit einsetzbaren Leistungsvermögens verfügen, sind die in der Form der Disponibilität gegebenen Möglichkeiten nur durch Grenzerfahrungen auszumessen. In der Unverfügbarkeit des Könnens scheint so etwas wie die Natur des Menschen auf, ein natürliches Maß seiner Möglichkeiten, das er allerdings selber erkunden muß. Diese Form der Selbsterkundung ist ihrer inneren Struktur nach nicht teleologisch auf eine endgültige [119/120] Feststellung angelegt: selbst das Scheitern oder Versagen vor konkreten Aufgaben kann deshalb nicht als definitiver Beweis des Unvermögens gelten. So haben Interessen auch im Prozeß der Selbsterkundung nur einen »provisorischen Wert«. Man wird durch sie in keiner Weise festgelegt, weder in seinen Fähigkeiten noch in seinem Charakter. In gewissem Sinne experimentiert man in seinen Interessen in spielerischer Weise mit sich selber. Darum können sie auch ohne jeden äußeren Grund erlahmen, wenn es nicht gelingt, im Sinne des Postulates der Vielseitigkeit, das Spiel der Verweisungen und Analogien, in dem das Interessante hervorgebracht wird, offenzuhalten.

Freilich können Interessen auch professionalisiert oder zum Hobby fixiert werden. In dieser Form verlieren sie dann etwas von ihrem provisorischen Charakter, an dem gerade der Pädagogik gelegen ist. Im strengen Sinn wird, wie Herbart hervorgehoben hat, durch die Fixierung das erzieherische Verhältnis beendet. Solche Festlegungen und Entscheidungen sorgfältig vorzubereiten, damit sie nicht überstürzt und kurzschlüssig vollzogen werden, gehört zu den Aufgaben der Erziehung.

## VI. Forderung einer pädagogischen Organisationslehre als Theorie der Praxis

Auf unsere Grundfrage, wie es legitimerweise möglich sei, Lebensperspektiven im Auftrag derer zu entwerfen, die sich selber erst im Horizont solcher **Möglichkeiten** zu verstehen und Aufträge zu erteilen vermögen, haben wir keine schlüssige Antwort gefunden. Mehr als den Hinweis, daß die pädagogische Grundfrage im Bezug auf die Möglichkeit der Selbsterkun-

dung in den Interessen konkreter ausgearbeitet werden müßte, haben unsere Ausführungen nicht erbracht. Im Erregen, in der Erweiterung und Vertiefung von Interessen läge, wie wir vermuten, die Produktivität der pädagogischen Praxis.

Unsere Überlegungen haben ferner ergeben, daß die pädagogische Praxis sich nur im Rahmen vernünftig organisierter Einrichtungen als verantwortliche Vernunftpraxis realisieren kann. Das Problem der pädagogischen Praxis ist daher das der pädagogischen Organisation, mit der die Praxis sich selber hervorbringt. Nur im Rahmen solcher Einrichtungen kann dann Verantwortung übertragen und in der Form der Verantwortlichkeit der Glieder der Organisation umrissen werden. Konkret könnte unsere Frage dann auch in der Form gestellt werden: Wie kann die Schule als Raum der Interessenbildung organisiert werden. Was nun aber die pädagogische Organisationslehre angeht, stehen wir wirklich erst am Anfang. Wir haben die Organisation immer nur den Verwaltungsfachleuten überlassen, um dann über die verwaltete Schule zu klagen. [120/121]

Das Problem der Interessenbildung liegt, wie wir angedeutet haben, darin, das Spiel der Analogien und Erinnerungen in einem Verweisungszusammenhang offen zu halten, der als ein zeitlicher in Erwartungen und Erinnerungen aktualisiert wird.

Üblicherweise wird der Schulplanung jedoch eine Zeitvorstellung zugrunde gelegt, die durch die industrielle Produktion vermittelt ist. Die Zeit wird darin als ein in Strecken vermessenes und geschätztes, außerordentlich kostbares Gut ge- und verbraucht. Die Knappheit der Zeit wird deshalb zum Grundproblem der Planung. Die Zeit steht nicht nur nicht unbegrenzt zur Verfügung; sie zerrinnt auch in sich selber. Jeder Moment, als Punkt auf einer unendlichen Linie vorgestellt, verschwindet unwiederbringlich, wenn er nicht in objektivierbaren und reproduzierbaren Leistungen ausgenutzt und konserviert wird. Auf die Schule bezogen, wird dieser Planungsansatz nicht nur nicht mit der Knappheit der Zeit fertig, er produziert sie geradezu (worauf wir hier nicht weiter eingehen können). Die auf Zeitnutzung eingeschworene Planung isoliert die Lehrplaninhalte. Darin liegt ihre eigentümliche Produktivität: sie ermöglicht zielbewußtes und zielstrebiges Arbeiten. Darin liegt aber zugleich auch ihre Grenze. Die isolierten Lernleistungen treten, da jede für sich Zeit verbraucht, in Konkurrenz zueinander. Jede Leistung verdrängt eine andere und muß sich gegen wiederum andere durchsetzen. Der Zusammenhang der heterogenen Schulfächer und -inhalte wird dem Schüler selbst überlassen. Ein systematischer, die Heterogenität der Fächer und Inhalte überwindender Zusammenhang ist gegenwärtig wohl nicht mehr denkbar. Was aber dringend notwendig erscheint, ist eine Schulplanung, die die rein diachrone Abfolge der Fächer und Themen zwar nicht widerruft, wohl aber so *komponiert*, daß eine zeitliche Ordnung in der Art von Texten sichtbar (d.h. lesbar) wird, in der die Inhalte, über ihre fachliche Ordnung hinaus, durch ihren Ort im Verweisungszusammenhang der Komposition in überfachlicher Weise interessant werden können. Wir müssen lernen, Pläne als Zeitpartituren zu schreiben.<sup>30</sup>

Wenn erste Erfahrungen nicht täuschen, ergibt sich die Vermutung, daß im Rahmen solcher Zeitpartituren es den Schülern möglich wird, ihre Schulaktivitäten in einem biographischen Zusammenhang zu sehen.

Es fragt sich allerdings, ob die Komposition der Inhalte der Phantasie und dem Einfall der Planer überlassen werden muß, oder ob es Regeln der Komposition gibt, wenigstens so etwas wie eine Harmonielehre. Das Problem, das sich hier stellt, ist das der Konvergenz von Fächern und Inhalten, das die klassische Lehrplantheorie im Begriff der Konzentration ausführlich behandelt hat. Im [121/122] Unterschied zur klassischen Lehrplantheorie kann es in der Frage der Konvergenz der Inhalte nicht um eine Zusammenfassung der Inhalte unter systematischen Gesichtspunkten gehen. Formal gesehen ist mit der Konvergenz der Fächer

---

<sup>30</sup> Vgl. dazu: G. G. Hiller, Ebenen der Unterrichtsvorbereitung, in: B. Adl-Amini/R. Künzli (Hrsg.), Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München 1980, S. 122 ff.

und Inhalte nach der Möglichkeit der Gliederung der gesamten Schulzeit in unterscheidbare Etappen gefragt, in denen jeweils ein erkennbarer Anfang mit einem erkennbaren Ende geschichtlich vermittelt ist. Der Schüler müßte im Rahmen solcher Etappen erfahren können, wohin das Begonnene führt. (Das Vorrücken in Schuljahren müßte in anderen pädagogischen Organisationsformen aufgehoben werden). Zur Bestimmung von Schuletappen, in denen die Schulzeit in der Form von Lebensabschnitten hervortreten könnte, wäre, so weit ich den gegenwärtigen Diskussionsstand zu überblicken vermag, an die Theorie der Lebensformen von A. Schütz anzuknüpfen<sup>31</sup>. Aber hier tut sich ein weites Feld auf.

## VII. Schluß

Eine gut organisierte Schule, die es vermöchte, Interessen als Medien der Selbstfindung zu kultivieren, ist sicher kein Allheilmittel gegen die Friedlosigkeit unserer Zeit. Keine Erziehung kann verhindern, daß die Jugend um das Leben, zu dem die Pädagogik ermutigt, mit all seinen Hoffnungen betrogen wird. Die Resignation wäre jedoch nicht einmal ein Ausweg.

---

<sup>31</sup> A. Schütz, Theorie der Lebensformen, hrsg. v. Ilfa Scrubar. Frankfurt 1981.