

Klaus Giel

Studien zu einer anthropologischen Didaktik

Teil II

Die Vergessenheit des Lehrens in der Didaktik

1. Die Didaktik als Bildentwurf des Menschseins 1
2. Die produktive Leistung der Anschauung 2
3. Die Problematik des Bildungsideals 9
4. Die Sinnrichtungen Sprangers und das Problem der kategorialen Bildung 13

1. Die Didaktik als Bildentwurf des Menschseins

In dem Bestreben, Antworten auf die veränderten kulturellen und sozialen Verhältnisse zu finden, ist die Didaktik in den letzten Jahren zu neuem Leben erwacht. Insbesondere hat die glückliche Wortprägung vom exemplarischen Lehren und Lernen die didaktische Diskussion neu entfacht. Überdies wurde der Didaktik in den neu auf- bzw. ausgebauten Pädagogischen Hochschulen eine eigene Stätte geschaffen. Dies blieb wiederum nicht ohne Folgen für die Konzeption des Begriffes vom exemplarischen Lehren und Lernen. Sicher hat die eigene Tradition der Lehrerbildung mit dazu beigetragen, daß das „Exemplarische“ in den Kanon der altherwürdigen didaktischen Prinzipien eingeordnet wird. Man übersieht zu häufig, daß die gesamte Didaktik durch das Exemplarische zu einer grundsätzlichen Neubesinnung gezwungen wird. Mit einem Wort: Die theoretische Didaktik ist in der Gefahr, den echten Fund, der mit dem Exemplarischen geglückt ist» wieder zu verbergen, statt ihn vollends zu enthüllen.

Daß man das Exemplarische voreilig mit den geläufigen Kategorien der Didaktik einzufangen versucht, hängt indes noch mit einer ganz eigentümlichen Entwicklung der theoretischen Didaktik zusammen. Dieser Entwicklung ist, um sie nur einmal sehr summarisch zu kennzeichnen, der Rückgriff auf Spranger eigen, der verbunden ist mit einer unausgesprochenen Abwendung von W. Flitner. Diese Entwicklung ist keineswegs durch ein Zusammentreffen zufälliger Umstände bedingt. Man hofft vielmehr durch den Rückgriff auf den neukantianisch gedeuteten Dilthey, eine feste, womöglich zeitlose Grundlage zu finden, von der aus auch eine Antwort auf die Fragen unserer Zeit möglich wird. Diese Entwicklung hat, wie genauer gezeigt werden muß, im Begriff der „kategorialen Bildung“ ihren legitimen Ausdruck gefunden.

Allen didaktischen Richtungen und Strömungen – das Exemplarische mag vorläufig noch ausgeklammert bleiben – ist die Frage nach den Sinnrichtungen des Daseins eigentümlich, in denen das menschliche Dasein sich erfüllt. Mit der Freilegung solcher Sinnrichtungen hofft man, sowohl die Unterrichtsfächer als auch die darin verankerten Lehrarten (Methoden) begründen zu können. Unter diesen Sinnrichtungen versteht man Formen der Lebensführung, in denen der Mensch alle Lust und alles Leid des Lebens, das beglückende Gefühl des gelungenen Werkes und die Trostlosigkeit des Scheiterns erfahren kann. Auf der einen Seite werden in diesen Sinnrichtungen die „Gegenstände“ in einer irreduziblen Weise zugänglich (verstehbar), wodurch zugleich auf der anderen Seite Verstehensmöglichkeiten erschlossen werden. Mensch und Welt sind in ihnen unlösbar verbunden: die Gegenstände sind genau das, als was sie einer solchen Sinnrichtung erschlossen werden (Welt), und nur dasjenige „zählt“ am Menschen, was im Ringen mit der Wirklichkeit als geistiges Auge geöffnet wurde.

Im Grunde genommen ist die Rede von Sinn“richtungen“ bereits ein Pleonasmus, denn der „Sinn“ (etwas ist Sinne haben) ist als solcher schon ein bestimmtes Gerichtetsein. „Der aktuelle Sinn meint immer etwas, er ist auf einen Gegenstand gerichtet, der Ausdruck: ich meine etwas in dem oder in des *Sinne* bezeichnet demnach sowohl mein *Meinen* wie das *Gemeinte*; wenn die Sprache diesen Unterschied grade verschwinden läßt, so leitet sie dadurch an, eine äußerst wichtige philosophische Erkenntnis zu vollziehen; sie lehrt die unaufhebbare Wechselwirkung zwischen dem denkenden Ich und des von ihm Gedachten festzuhalten; beides ist schlechterdings untrennbar verbunden.“¹

Die eben erwähnte Entwicklung in der Didaktik manifestiert sich in einer veränderten Auffassung dieser Sinnrichtungen. W. Flitner sieht in ihnen Lebensformen, die sich in der Geschichte als Gestalten des abendländisches Menschseins herausgebildet haben. Diese Lebensformen sind jeweils in einer ganz konkreten geschichtlichen Situation entstanden und haben sich eben darin als echte Antworten auf die Situation erwiesen, daß sie „bestimmend“ geworden sind für die künftige Entwicklung. Die geschichtliche Entwicklung, so könnte man auch sagen, ist nicht über sie hinweggegangen, sondern hat sie allererst in ihrer vollen Potenz erschlossen. Die geschichtliche Entwicklung selbst hat sie in ständig neuen Zügen gezeichnet und in neuen Modifikationen hervorgebracht. Die geschichtliche Entwicklung selbst erscheint so als die ständige Erneuerung und Verjüngung ihres eigenen Ursprungs, in der Gestalt dieser Lebensformen gelingt es Flitner, so könnte man seine lebens- und geschichtsphilosophische Konzeption auf einen Nenner bringen, die Ursprünge und Quellen der geschichtlichen Entwicklung in der Geschichte selbst zu fassen. Es bedarf, um die Ursprünge der Geschichte zu fassen, keiner Negation der Entwicklung: sie liegen nicht „vor“ der Entwicklung, so daß die Geschichte selbst nur als Entfernung von den wahren Ursprüngen verstanden werden kann.

Daß die Geschichte nicht auf einen außergeschichtlichen Ursprung ihrer selbst überfragt werden kann, bedeutet, daß der Mensch sich nicht über die Geschichte erheben und auf einen Standpunkt jenseits aller Geschichte stellen kann. In seinem Selbstverständnis kann der Mensch sich weder auf das absolute Sein hin (ontologisch differenzierend) überschreiten noch auf ein absolutes Bewußtsein. Der Mensch „erreicht“ sich selber nur, indem er Fuß faßt in der Geschichte, d. h. die geschichtlich gewordenen Möglichkeiten der Daseinsführung als die Quellen seines eigenen Lebens erschließt. Das menschliche Selbstverständnis wird gerade darin produktiv (und dadurch erst im vollen Sinne zum Verständnis), daß es gewordene Möglichkeiten: als Möglichkeiten ergreift es sie aber nur dadurch, daß es sie in neuen Modifikationen hervorbringt, gleichsam neue Züge in das Vorhandene einzeichnet. Dies bedeutet aber auch umgekehrt: Nur insofern der konkrete, gegenwärtige Mensch sich aus der geschichtlichen Vergangenheit versteht, wird diese Vergangenheit selbst eine produktive Kraft. Im Selbstverständnis des Menschen werden die „Kräfte“ der Vergangenheit aus ihrer dumpfen Lästigkeit befreit. Sie werden nur dadurch als Möglichkeiten erschlossen, daß sie gleichsam in eine konkrete Lebensführung versammelt werden: daß ihnen durch die bewußte Aneignung im Leben eine „Stoßrichtung“ in die Zukunft verliehen wird. Diese Zusammenhänge hat neuerdings F. Kümmel überzeugend dargestellt: „Alle menschliche Schöpferkraft, auch wo sie ursprünglich auftritt und sich damit begnügt, vorliegende Möglichkeiten aufzugreifen oder das schon Vorgegebene nur umzuschaffen, ist gebunden an die Übernahme von Kulturgehalten, die in der Kette der Tradition weitergereicht werden. Ein rezeptives Verhältnis zur Tradition ist die Voraussetzung aller eigenen Produktion, auch wenn diese dann gegen das Überkommene sich kehren sollte. In gleichem Maße eröffnet die Tradition erst die jeweiligen neuen Möglichkeiten und gewinnt damit wesentlichen Anteil am Schaffensprozeß selbst. Die Offenheit der Tradition für neue Möglichkeiten darf dabei nicht in der Weise verstanden werden, daß Ihre Lücken einen Spielraum des Neuschaffens eröffneten und allmählich aufgefüllt wür-

¹ J. Stenzel, Sinn Bedeutung, Begriff, Definition. Ein Beitrag zur Frage der Sprachmelodie. Darmstadt 1958, S. 13.

den. Tradition ist selbst gar kein fester Bestand überlieferter Güter, die als Erbe der Vergangenheit nur der Zukunft eine begrenzte Offenheit belassen würden: das freie Verhältnis zur Vergangenheit ist selbst eine offene Relation, in der das, was jeweils als Tradition angesprochen wird, von der Gegenwart her rückwirkend einem ständigen Wandel unterliegt und sich vermehrt oder mindert ... Der Kulturfortschritt stellt ja den Menschen nicht nur in immer neue Situationen und läßt ihn ihre Möglichkeiten ergreifen: sein Handeln verändert rückwirkend das Maß und den Umfang der Tradition selbst, die dadurch *als ganze* und nicht nur in ihrem jeweiligen Endpunkt an des Wandel teilbekommt und als rückwirkend verwandelte Tradition ihrerseits wieder neue Möglichkeiten freigibt. Tradition ist nicht eine Anhäufung erstarrter Lebensformen, an denen der Mensch ausbrechend sich immer neue Gehäuse geben müßte, sondern selbst die immer neu verwandelte, nie abgelegte Form des menschlichen Daseins.²

Man könnte die ganzen Überlegungen auch auf die Formel bringen, daß nur dasjenige Substanz am Menschen wird, was ihn in die Geschichte« hineinstellt. Was nicht irgendwie in der Geschichte „verankert“ wird, bleibt private Sorge oder verstiegener Bildtraum.

Die Geschichte ist also nicht die Wirklichkeit, in die der Mensch geworfen ist, die er als lästigen Druck oder gar als unentrinnbares Geschick dann empfindet, wenn er sich auf die Suche nach den eigenen Möglichkeiten begibt. Damit ist aber auch gesagt, daß man der geschichtlichen Bedingtheit der eigenen Existenz nicht dann bewußt wird, wenn man in eine ausweglose Lage geraten ist. Die Geschichte wird gleichsam nicht mit der Frage „wie konnte das bloß kommen?“ beigebracht, als ein Prozeß, der dem konkreten Menschen immer schon, entglitten ist und ihn daher in eine Lage versetzt, die nicht mehr als Situation bewältigt werden kann. Wie sehr gerade Flitner die Geschichte nicht als den Entstehungsprozeß der gegenwärtigen Lage begreift, geht auch aus der Tatsache hervor, daß das von der Geschichte »Ausgeschiedene« nicht in den Umkreis seiner Betrachtungen fällt, und wenn wiederum Spranger auch dies berücksichtigt wissen möchte, dann visiert auch er das „Ausgeschiedene“ von dem aus an, was in der gegenwärtigen Situation nicht bewältigt ist. Es ist in diesem Zusammenhang nicht belanglos, daß Spranger als Beispiel für das Ausgeschiedene die Ökonomisierung der Volksschule nennt. „Beschränkt man sich auf das Hauptthema: die allmähliche Aufschichtung von Bildungsgütern, so ist aber auch auf den Vorgang der *Wiederausscheidung* bereits aufgenommener Bildungsziele zu achten. Eine wichtige Bewegung dieser Art werde ich beim Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert zu erörtern haben: die Ökonomisierung der Volksschule, die unmittelbar vor ihrem Reifestadium wieder rückgängig gemacht worden ist. Sie ergreift zwar nur einige Zweige der werdenden Elementarschule, vorzugsweise die Armenschule. Diese aber, die um rund 1700 auftritt, muß man im Gesamtstammbaum als einen wichtigen Neuanatz bewerten.“³

Wir dürfen also feststellen, daß Flitner die Geschichte aus dem Sinnhorizont des gegenwärtigen Lebens anvisiert: nur dasjenige an der Geschichte wird bedeutsam, was das Sinnganze des gegenwärtigen Lebens artikuliert and sichtbar macht.

Nun haben wir aber zu fragen, wie die Geschichte in den Sinnhorizont des gegenwärtigen Daseins fallen kann. Wenn man, wie es hier stillschweigend geschehen ist, unter dem Sinn dasjenige versteht, was sich jeweils in dem konkretisiert, was Bedeutung für das menschliche Dasein erlangt, dann geht es in der Frage nach dem Sinn immer auch um die Frage nach der „Ganzheit“ des menschlichen Daseins. Wie kann nun aber die Frage nach der Ganzheit des menschlichen Daseins sinnvoll gestellt werden, wenn das Leben in dieser Frage nicht auf eine „eigentliche“ und extreme Möglichkeit überfragt werden soll? Wie kann also die Frage nach

² F. Kümmel, Kulturanthropologie; in: A. Flitner, Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen. Verlag Quelle & Meyer Heidelberg 1963, S. 176 (Pädagogische Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts, Bd. 23).

³ E. Spranger, Zur Geschichte der deutschen Volksschule. Heidelberg 1949, S. 13.

der Ganzheit des Daseins gestellt werden, wenn mit dieser Ganzheit etwas gemeint ist, was sich in der Wirklichkeit konkret erfüllt. Worum es in der Frage nach der Ganzheit des menschlichen Daseins geht, ist keine extreme Möglichkeit des Daseins, durch die es sich aus dem Verfangen- und Verwobensein in die Wirklichkeit befreit, um dadurch seines eigentlichen Könnens ansichtig zu werden, sondern um die Art und Weise, wie die Wirklichkeit im Leben selber anvisiert ist, so daß sie als bedeutungsvoll erscheinen kann. Es geht darin um dasjenige, was man im Eingewobensein in die Wirklichkeit immer schon übersprungen hat, um die immer schon und meist „unter der Hand“ vollzogene Einstellung zur Wirklichkeit, durch die im voraus die Art unseres Umgangs, des Erfahrens und Erlebens bestimmt ist. Weil man diese Einstellung gleichsam immer schon unter der Hand vollzogen hat, kann man sich ihrer nur bewußt werden. Damit soll nur das reflexive Verhältnis zu ihr angedeutet werden: man verfügt nicht eigentlich über die Sinn Ganzheit, sondern bewegt sich immer schon in ihr. Hans Lipps würde sagen, man könne sich auch bei dieser Einstellung nur „betreffen“, womit nicht nur die Epoché angesprochen wird, die bei allem Bewußtwerden am Werk ist, sondern auch dies, daß man immer irgendwie hineingeraten, daß sie einem gleichsam unterlaufen ist, wo man doch in eigener Anstrengung und Auseinandersetzung sie hätte aneignen müssen. Das Bewußtsein ist daher für H. Lipps in seiner Wurzel Schuldbewußtsein, weil man sich nur dessen bewußt werden kann, was man sich nicht als Möglichkeit angeeignet und erschlossen hat. Es sind freilich immer nur einzelne Hinsichten und Einstellungen, deren man sich bei H. Lipps bewußt werden kann. In der Frage nach dem Sinn Ganzen geht es Flitner letztlich um den Inbegriff aller Einstellungen und Hinsichten. Und noch in einem anderen Punkte ist das Bewußtwerden, um das es hier geht, von dem Lipps'schen unterschieden. Betreffen kann man sich nur bei etwas, was keine Möglichkeit mehr ist, was irgendwie »fertig« ist und keine Zukunft mehr hat. Im Betroffensein findet man sich auf etwas, was ohne mein Zutun so ist, wie es ist und daher perfekt ist, zurückverwiesen. Man findet sich auf etwas zurückverwiesen, was grundsätzlich nicht in die eigene Lebensgeschichte aufgenommen werden kann, was diese vielmehr als Hypothek belastet. Flitner hingegen geht es um die echten Quellen der Lebensführung, die in ihr allererst erschlossen werden. Das Bewußtsein dieser Quellen soll im echten Sinn ein Verständnis sein.

Doch hier müssen wir genauer werden und vor allen Dingen die Frage, wie man so etwas wie die eigene Lebensgeschichte in ihrer Ganzheit zu Gesichte bekommen kann, entschlossen aufgreifen.

2. Die produktive Leistung der Anschauung

In unserem alltäglichen Leben, in dem wir in den Kontext der Wirklichkeit eingewoben sind, bewegen wir uns zumeist im Besorgen des Zunächstliegenden. Das Leben entgleitet einem in die Mannigfaltigkeit der Bezüge, durch die wir mit der Wirklichkeit verbunden sind. Gerade weil diese Bezüge uns immer schon entglitten sind, empfinden wir uns selbst als „Stück“ dieser Wirklichkeit, das nur „äußerlich“ von anderen Stücken getrennt oder mit ihnen in Beziehung gesetzt ist. Wir suchen alles, wie Humboldt einmal bemerkt, als von „äußeren“ Kräften bewegt zu begreifen, und daher geschieht es, daß wir zugleich ihre Vollständigkeit und ihre Unabhängigkeit verkennen, und statt ihre organische Form durch innere Fülle bestimmt zu glauben, sie durch äußere Grenzen beschränkt halten.“⁴ Was im Verwobensein mit der Wirklichkeit immer schon übersprungen ist, ist der innere Zusammenhang aller Begebenheiten, die, weil der innere Zusammenhang fehlt, als äußerlich bedingt erscheinen oder als etwas, in das man bloß hineingeraten ist, dessen man sich daher nur als „vertaner Möglichkeit“ bewußt

⁴ W. v. Humboldt, Geschichte des Verfalls und Unterganges der griechischen Freistaaten. Werke in fünf Bänden, hrsg. v. A. Flitner und K. Giel, 2. Aufl. Darmstadt 2002, Band III, S. 192.

werden kann. Zu diesem inneren Zusammenhang gelangt man freilich nicht, wenn man die Ereignisse und Erlebnisse auf die „höhere Einheit“ des Bewußtseins bezieht. Die Einheit des Bewußtseins ist als solche schon aus den Begebenheiten herausgesetzt: die Ereignisse und Erlebnisse tragen nichts zur Konstitution der Einheit des Bewußtseins bei. Wenn wir vom inneren Zusammenhang der Begebenheiten sprachen, dann meinten wir in Abhebung von der eben charakterisierten Einheit eine „Ganzheit“, die die einzelnen Begebenheiten nicht aus sich heraussetzt, sondern die, im Unterschied zur Einheit, nicht unabhängig ist von ihren konkreten Ausformungen und Erfüllungen. Eine solche Ganzheit wird aber nur sichtbar als geschlossene Gestalt. Auf unsere gegenwärtige Problematik angewandt bedeutet dies: Die Sinnganzheit des Daseins kann nur in der Form von Gestalten des Menschseins sichtbar werden.

Aber hier fragt es sich sofort, wie man so etwas wie die ganzheitliche Gestalt des Daseins sichtbar machen kann, zumal die Sinnganzheit gerade mit innerer Notwendigkeit am meisten verborgen ist, wenn man ungebrochen daraus lebt. Nur wenn diese Sinnganzheit gleichsam nicht mehr intakt ist, wird man sich ihrer als etwas bewußt, was seine Möglichkeit überholt hat. Der Anthropologe, der diese Sinnganzheit ans Licht bringen will, steht damit vor der gleichen Schwierigkeit, vor der der Geschichtsschreiber Humboldts gestand hat. „Das Geschehene ist aber nur zum Theil in der Sinnenwelt sichtbar, das Uebrige muß hinzu empfunden, geschlossen, errathen werden. Was davon erscheint, ist zerstreut, abgerissen, vereinzelt; was dies Stückwerk verbindet, das Einzelne in sein wahres Licht stellt, dem Ganzen Gestalt giebt, bleibt der unmittelbaren Beobachtung entrückt. Sie kann nur die einander begleitenden und aufeinander folgenden Umstände wahrnehmen, nicht den innern ursachlichen Zusammenhang selbst, auf dem doch allein auch die innere Wahrheit beruht.“⁵ Auch der Anthropologe muß hier im eigentlichen und strengen Sinne produktiv werden wie der Geschichtsschreiber Humboldts: Mit der nackten Absonderung des wirklich Geschehenen ist aber noch kaum das Gerippe der Begebenheit gewonnen. Was man durch sie erhält, ist die nothwendige Grundlage der Geschichte, der Stoff zu derselben, aber nicht die Geschichte selbst. Dabei stehen bleiben, hieße, die eigentliche, innere, in dem ursachlichen Zusammenhang gegründete Wahrheit einer äusseren, buchstäblichen, scheinbaren aufopfern, gewissen Irrthum wählen, um noch ungewisser Gefahr des Irrthums zu entgehen. Die Wahrheit alles Geschehenen beruht auf dem Hinzukommen jenes oben erwähnten unsichtbaren Theils jeder Thatsache, und dieses muss daher der Geschichtsschreiber hinzufügen. Von dieser Seite betrachtet ist er selbstthätig, und sogar schöpferisch, zwar nicht indem er hervorbringt, was nicht vorhanden ist, aber indem er aus eigener Kraft bildet, was er, wie es wirklich ist, nicht mit blosser Empfänglichkeit wahrnehmen konnte, Auf verschiedene Weise, aber ebensowohl, als der Dichter, muss er das zerstreut Gesammelte in sich zu einem Ganzen verarbeiten.“⁶

Um welche Art von Produktivität handelt es sich hier? Das Produkt des Humboldtschen Geschichtsschreibers ist seine Darstellung. Die Darstellung ist aber nur insofern ein echtes Produkt, Ausdruck und Manifestation einer schöpferischen Leistung, als darin nicht nur eben zusammengefaßt wird, was man ohnedies schon weiß. Sondern in der Darstellung vollendet sich vielmehr eine eigentümliche Form des Sehens, das nicht schon in unserem Verwobensein in die Wirklichkeit aktualisiert wird. Die Darstellung reißt daher etwas aus der Wirklichkeit heraus, was in ihr nicht gesehen werden kann. Das Sehen aber, von dem wir behaupteten, daß es sich in Darstellungen vollende, nannte man „reines Anschauen“, Humboldt nannte es auch das „idealische Sehen“. Was ist damit gemeint? Normalerweise „ist unser Sehen in den Umgang eingebunden. Man sieht den Dingen ganz unmittelbar Umgangsqualitäten an, die nicht auf optische Empfindungen reduziert werden können. Man sieht so ganz unmittelbar die feuchte Platte auf dem Tisch, die aufgerauhte Oberfläche, das Morsche eines Brettes usw. Das Sehen ist hier ganz und gar durch Umgangsqualitäten bestimmt and kann deshalb den Um-

⁵ W. v. Humboldt, Ueber die Aufgabe des Geschichtsschreibers, a. a. O., Bd. IV, S. 35

⁶ A. a. O., S. 37.

gang seinerseits lenken. Nur weil das Sehen hier vom Umgang getragen wird, und in dem, was es sieht, bestimmt ist, kann es im Umgang verifiziert werden. Produktiv allein ist hier der Umgang: er erschließt hier auch die Sichtbarkeit der Dinge. Das reine Anschauen aber löst sich aus dem Umgang. Nicht in dem Sinne, daß es sich auf einen absoluten Standpunkt jenseits der Wirklichkeit stellt wie das spekulative Sehen. (Ursprünglich war freilich auch das spekulative Sehen nicht auf einen archimedischen Punkt jenseits der Wirklichkeit angewiesen, sondern auf eine specula, einen erhabenen Punkt in der Wirklichkeit, einen Turm.) Das ideale Sehen löst sich nur in dem Sinne aus der Wirklichkeit, die zunächst durch unsere Umgangserfahrung«n strukturiert ist, daß es sich diese Wirklichkeit nicht mehr durch die leibhaften Erfahrungen vorgeben läßt. Herausgelöst aus der Erfahrung muß es, wenn es überhaupt Zugang zur Wirklichkeit finden soll, d. h. wenn ihm die Wirklichkeit nicht in ein Meer von optischen Empfindungen zerfließen soll, produktiv werden. Mit dieser Produktivität ist nicht gemeint, daß das Sehen sich nunmehr eine neue Welt schafft, sondern daß es sich gleichsam in eigener Anstrengung einen eigenständigen, von der leibhaften Erfahrung noch nicht ermöglichten Zugang zur Wirklichkeit bahnen muß. In der Form der reinen Anschauung schafft sich das Sehen einen eigenständigen, nicht reduzierbaren Zugang zur Wirklichkeit. Es hebt die Wirklichkeit in die reine Sichtbarkeit, die nicht mehr auf den leibhaften Erfahrungen beruht. Es zeigt die Wirklichkeit, wie sie als „bloß“ Gesehene ist. Dieses bloß noch Gesehene an der Wirklichkeit ist dasjenige, was unverkürzt ins Bild gebracht werden kann. Das reine Sehen verifiziert sich nicht in der Umgangserfahrung, sondern im gelungenen Bild: das Bild erst bringt das Gesehene in seine Wahrheit, läßt es allererst erscheinen und entscheidet gleichsam darüber, was an der Wirklichkeit rein sichtbar ist. Die reine Anschauung vollendet sich also im Bild. „Wir sagten: die ganze Natur offenbare sich durch die Farbe dem Sinne des Auges. Nunmehr behaupten wir, wenn es auch einigermaßen sonderbar klingen mag, daß das Auge keine Form sehe, indes Hell, Dunkel und Farbe zusammen allein dasjenige ausmachen, was den Gegenstand vom Gegenstand, die Teile des Gegenstandes voneinander fürs Auge unterscheidet. Und so erbauen wir aus diesen dreien, die sichtbare Welt und machen dadurch zugleich die Malerei möglich, welche auf der Tafel eine weit vollkommnere sichtbare Welt, als die wirkliche sein kann, hervorzubringen vermag.“⁷

Bisher wurde die eigentümliche Leistung des reinen Sehens nur negativ umschrieben: Man bekommt in den Bildern die Wirklichkeit so zu Gesichte, wie sie im alltäglichen Besorgen grundsätzlich nicht gesehen werden kann. Inwiefern ist nun aber die gesehene Wirklichkeit immer auch die ganze Wirklichkeit? Wie das Bild immer aus der Wirklichkeit herausgerissen wird, so löst sich auch der rein Sehende aus dem Eingewobensein in sie. (Die phänomenologische Epoché scheint mir, besteht in nichts anderem, als dem sehendes Herauslösen aus unserer Verflechtung mit der Wirklichkeit.) Der Schauende wird von dem Wirklichkeitsdruck entlastet. Aber darin besteht nicht die eigentliche Leistung. In dem Maße, in dem der Schauende sich aus der Wirklichkeit löst (was nicht absolut zu verstehen ist, so als würde er sich auf einen archimedischen Standpunkt jenseits der Wirklichkeit stellen), hört auch die Wirklichkeit auf, nachlässig ausgedrückt, etwas schuldig zu bleiben. Das Leben verliert, wenn wir weiterhin nachlässig reden dürfen, seinen Drang nach vorn. Es ist nichts mehr da, was noch seiner Erfüllung harret, nichts mehr, was noch aussteht. Von hier her wird nunmehr der eigentliche Sinn des Sichlösen aus der Wirklichkeit begreifbar. Man klammert sich nicht mehr an die Wirklichkeit, der man verborgene Schätze, d. h. zukünftige Möglichkeiten der Daseinsführung abringen möchte, sondern hat ohne Spur von Resignation seinen Frieden mit ihr geschlossen. Jede Spannung hat sich gelöst: die Stimmung der Heiterkeit wird so recht eigentlich zur Stimmung der reinen Anschauung: „Heiter kann der Mensch bei der Arbeit schlecht sein. Heiterkeit ist mehr die Haltung eines Betrachtenden, der Abstand gewonnen hat und

⁷ J. W. von Goethe, Entwurf einer Farbenlehre. Sämtliche Werke (Jubiläums-Ausgabe), Bd. 40, S. 7ß.

über den Dingen steht.“⁸

In unserem Zusammenhang muß noch einmal betont werden: in der heitern Stimmung ist nichts mehr in uns, was noch nicht erfüllt wäre, nicht in dem oberflächlichen Sinne, in den man wunschlos glücklich sein kann, sondern gerade auch in dem Sinne, daß unsere Auffassungsformen von der Wirklichkeit sich nicht erst noch an der Wirklichkeit ergründen müßten. In der Heiterkeit ist alles klar gegeben, nichts muß erst noch ergründet werden in einem „inständigen“ Sich-einlassen. So konnte Humboldt von den Griechen, in denen er die beschauliche Haltung am reinsten verwirklicht sah, in Abhebung von des Modernen sagen: „und eben dadurch ist der vorherrschende Zug in ihrem Geist ja der, welchen man immer wählen würde, wenn man nur einen einzigen anzuführen hätte, Achtung und Freude an Ebenmass und Gleichgewicht, auch das Edelste und Erhabenste nur da, aufnehmen zu wollen, wo es mit einem Ganzen zusammenstimmt. Das Missverhältnis zwischen innerem und äusseren Daseyn, das die Neueren so oft quält, indem es auf der andern Seite eine fruchtbare Quelle erschütternder oder hinreissender Gefühle für sie wird, war den Griechen schlechterdings fremd; sie kannten nicht das Umtreiben in Gedanken und Empfindungen hinter denen jeder Ausdruck zurückbleibt, und was sich nicht freiwillig und natürlich in das zwiefache Reich des Lebens und der der Dichtung stellte, gehörte nicht in ihres reinen, sonnigen Horizont.“⁹ In der reinen Anschauung wird also ein Gleichgewicht von Innen und Außen erreicht: es ist nichts mehr in uns, daß sich erst noch in der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit ermöglichen müßte, und es ist nichts mehr außer uns, was noch nicht erschlossen ist. (Die Heiterkeit ist daher die Stimmung, in der die ursprüngliche Bedeutung des Wortes am reinsten verwirklicht ist.) Was dabei ins Gleichgewicht und in Übereinstimmung gebracht ist, ist die Wirklichkeit und unsere Auffassung von ihr. Die Gegenstände sind reine Erscheinungen geworden; sie sind ganz und gar das, als was sie aufgefaßt werden, und unsre Auffassungsformen sind recht eigentlich die Gegenstände selbst, insofern sie diese nicht mehr zu überschreiten braucht, um sie sichtbar zu machen. Dieser reine Gegenstand, der durch nichts anderes als sein Gegebensein (Aufgefaßtsein) bestimmt ist, (wobei mit dem Gegebensein eben dies gemeint ist, daß die Auffassungsweise den Gegenstand nicht mehr auf das Woher seines Erscheinens überschreitet), d. h. die „Identität“ von Auffassung und Aufgefaßtem ist das Bild oder die Darstellung. (Eine genauere Abgrenzung von Bild und Darstellung würde hier zu weit führen, um der Fortführung des Gedankenzusammenhanges willen muß die Ungenauigkeit hier in Kauf genommen werden. Der Hinweis, der hier entschuldigend beigebracht werden könnte, daß jedes Bild ja auch eine Darstellung und jede Darstellung gerade darin von einer begrifflichen Analyse unterschieden ist, daß sie etwas Bildhaftes an sich hat, würde hier mehr verdecken als die Gleichsetzung wirklich begründen.) Im Bild also wird die Übereinstimmung zwischen der Wirklichkeit und der menschlichen Auffassung von ihr hergestellt. „Aber so ist das Schicksal der Wirklichkeit, dass sie, bald zu tief, bald zu hoch gestellt, nie das volle und schöne Gleichgewicht zwischen der Erscheinungsart des Gegenstandes und der dem Auffassungsvermögen des Beobachters erlaubt, aus dem der begeisterte und fruchtbare, und doch immer stille und ruhige Genuss der Kunst hervorgeht.“¹⁰ Nur im Vorübergehen sei hier noch angemerkt, daß die Anschauung nur dann das Fundament aller „Erkenntnis ist, wenn die Wahrheit als *adaequatio* gedacht wird; die Anschauung ist die Herstellung der Übereinstimmung.

Unsere Ausführungen haben sich, so scheint es, sehr weit von der ursprünglichen Fragestellung entfernt. Man muß sich fragen, was das Problem der Anschauung mit den Lebensformen im Sinne W. Flitners zu tun hat. Die Antwort auf diese Frage kann der Fortgang nur dadurch

⁸ O. F. Bollnow, Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Heidelberg 1964, S. 63.

⁹ W. v. Humboldt, Geschichte des Verfalls und Unterganges der griechischen Freistaaten, a. a. O., S. 198 f.

¹⁰ A. a. O., S. 193.

erbringen, daß es gelingt, den Weg zum Ausgang zurückzufinden. Dazu müssen wir bei der Feststellung anknüpfen, daß die „reine Anschauung“ die Wirklichkeit in ihrem Gegebensein hervorbringt. Um diese Feststellung zu konkretisieren, fragen wir noch einmal, wie das Sehen zur Anschauung wird. Nicht jeder „Sehakt“ ist als solcher schon ein Anschauen. Wir schauen die Dinge nicht schon dadurch, daß wir die Augen aufschlagen. Zum Schauen wird das Sehen vielmehr erst dadurch, daß – durch Bilder – gleichsam hervorgekehrt wird, was die Natur für den Sinn des Auges ist. Die Anschauung hebt hervor, was der Sinn des Auges ohne Beimischung durch die leibhafte Erfahrung und damit grundsätzlich in jedem Falle sehen kann. Die Anschauung wird also nicht in der Weise produktiv, daß sie sich gleichsam ein eigenes Organ schafft, sie bleibt vielmehr auf den vorhandenen Sinn angewiesen. Sie reinigt diesen Sinn nur von aller fremden Beimischung. In dieser Reinigung befreit sie ihm zugleich von allen voreiligen Festlegungen (durch die Erfahrung oder durch die Wissenschaft) und öffnet ihm den eigentümlichen Horizont. Durch diese Freilegung des eigentümlichen Horizontes wird nicht im voraus „bestimmt“, was sich dem Auge zeigt, es wird nicht auf bestimmte Gegenstände festgelegt oder auf bestimmte Merkmale an Gegenständen, sondern das Auge wird geöffnet für dem ihm gemäßen Zugang zum unbestimmten Ganzen der Wirklichkeit. Die Anschauung bringt das Sehen gleichsam in sein Element aus dem heraus es die Dinge als rein Gesehene „schafft“.

Hieran ist zunächst das folgende von unmittelbarer Bedeutung in unseres Zusammenhang: In der Anschauung wird der Sinn des Auges gereinigt und erst dadurch wird das Auge zu einem Sinn in der weiteren Bedeutung des Im-Sinne-habens. Darin liegt: Die Anschauung, sofern sie erst den Sinn des Auges hervorkehrt, ist nicht an das Auge gebunden. Sie bringt vielmehr den vorhandenen Sinn in sein Eigenliches. Wie das Anschauen allererst des Sinn des Auges läutert and sich dann als «optisches Sehen» verwirklicht, so kann die Anschauung auch die reine Gegebenheit der Töne und Geräusche hervorbringen und den Sinn des Gehörs läutern. Die Töne und Geräusche werden dann nicht mehr auf bestimmte Dinge, mit denen man sich schon vertraut gemacht hat, überschritten, d. h. die Geräusche werden nicht als Eigenschaften gehört, mit denen man gewisse Dinge „nimmt“. (Normalerweise hört man ganz unmittelbar nicht nur ein Motorrad schlechthin, sondern schon eine bestimmte Marke oder gar noch konkreter, das Motorrad des Freundes. Man hört dann, indem man sich irgendwie dazu verhält.) Dieses reine Hören wurde inzwischen von Bollnow und E. Straus eingehend beschrieben.¹¹ In diesen Beschreibungen zeigt es sich ganz deutlich, daß die reinen Töne gar nicht ursprünglich gegeben sind, sondern daß sie allererst aus der erfahrenen Welt herausgerissen werden müssen, wie der rein Hörende selber aus den Bezügen seiner alltäglichen Wirklichkeit herausgerissen wird. Es scheint im übrigen, als könnten nur sog. höheren Sinne oder wie man sie auch – nicht zufällig – nannte, die Fernsinne aus dem ursprünglichen Eingewobensein in die leibhafte Erfahrung herausgerissen und durch die Anschauung zu reinen Sinnen geläutert werden. Sehen und Hören sind auch und gerade darin Fernsinne, daß sie erst dadurch zu Sinnen werden, daß sie aus der leibhaften Erfahrung gelöst werden können. Man kann in ihnen ein distanzierteres, beschauliches Verhältnis zur Wirklichkeit gewinnen. Darin sind sie von den sog. Nahsinnen unterschieden. Im Geschmack, dasselbe gilt für den Geruch und den Tastsinn, können grundsätzlich nur Eigenschaften und über sie Dinge, mit denen man sich sonst vertraut machen kann, wahrgenommen werden. Es gibt hier nicht die reine Gegebenheit des Geschmeckten, es gibt nicht das Saure oder Bittere schlechthin, sondern unmittelbar immer nur die Säure der Zitrone oder die spezifische Süßigkeit von Sacharin oder den weiter gar nicht in einzelne Elemente zerlegbaren Geschmack der Margarine. Dort, wo man nicht unmittelbar schmeckt, worum es sich handelt, stößt man nicht zu einer reinen Gegebenheit vor, zum Element des Geschmackes, sondern wird bloß unsicher. Süßes, Saures, Bitteres, Scharfes sind nicht Elementarformen, sondern nur Undifferenziertheiten. Das Süße ist nichts anderes als ein

¹¹ O. F. Bollnow, Mensch und Raum. Stuttgart 1963, S. 243 ff.

Unbekanntes, von dem nicht weiß wohin es gehört. Hier bedarf es dann eines ausdrücklichen Urteils, durch welches das Schwanken aufgehoben und der Mensch sich wieder in ein festes Verhältnis zu den Dingen setzt. Der Geschmack kennt also immer nur Dinge, in einer leibhaft erschlossenen Welt, er hat kein eigentümliches Element, aus dem heraus die Dinge ihm ganz ursprünglich erscheinen. Die Distanzierung nimmt im Bereiche des Geschmacks die Formen des Abscheus und Ekels an. Der Geschmack kann daher auch nicht in der gleichen Weise produktiv werden wie das Sehen in der Malerei oder das Gehör in der Musik. In der Kochkunst werden durch geschickte Arrangements nur neue Effekte erzielt. Diese Dinge müßten im Einzelnen noch genauer dargestellt werden. Es sollte hier nur gezeigt werden, daß die Anschauung nicht an das Vorhandensein funktionsfähiger Sinnesorgane gebunden ist, daß nicht einmal jeder Sinn zum Anschauen taugt. Freilich gilt auch umgekehrt, daß die Anschauung sich kein eigentliches Organ schafft, sondern sich als bestimmte Form des Sehens oder Hörens vollzieht. Die Anschauung setzt den Menschen in das Verhältnis zur Wirklichkeit, in dem z. B. Farben oder Töne rein als solche gegeben sind. Sie macht, so kann man die Leistung der Anschauung auch umschreiben, das reine Sehen oder Hören als eigentümliches Verhältnis des Menschen zur Wirklichkeit sichtbar. Damit ist auch gesagt, daß die reine Farbe gerade nicht dadurch bestimmt ist, daß sie als Empfindungsdatum im Auge nachgewiesen werden kann. Die Farbe ist so wenig als Lichtempfindung gegeben, daß sie geradezu als „sinnlich-sittliche Wirkung“ dargestellt werden kann. Man sieht an der Farbe etwas, was nicht als Sinnesempfindung ins Auge fällt, z. B. die Lebendigkeit eines Grün, das Majestätische eines Rot usw.

3. Die Problematik des Bildungsideals

Wenngleich hier eine Fülle von Fragen nicht nur nicht beantwortet, sondern erst gar nicht gestellt sind, so hat sich doch schon abgezeichnet, daß es *das* reine Verhältnis zur Wirklichkeit nicht gibt, das heißt, daß die Anschauung nicht in dem Sinne produktiv werden kann, daß sie eine sonst nicht vorhandene Beziehung zur Wirklichkeit stiftet, in der diese dann ohne Relation auf einen schon gegebenen Sinn erscheint. Die Anschauung erscheint gleichsam immer auf dem Rücken der Sinne, sie klärt und läutert nur eine unabhängig von ihr vorhandene Beziehung. Sie vollzieht sich daher, was an sich immer schon gesehen wurde, wenn man die Anschauung thematisierte, als Nachschaffen. Ihre eigentliche Leistung besteht darin, daß sie einen ursprünglichen schöpferischen Prozeß als solchen sichtbar macht. Sie läßt das, was ohne sie vorhanden ist, nicht in seinem reinen Vorhandensein sehen, sie entreißt es geradezu dem Status des Vorhandenseins und läßt es als schöpferische Leistung erkennen. So wurde insbesondere in der deutschen Klassik das reine Anschauen, das sich in den Werken der Kunst vollendete, als das Nachschaffen der schöpferischen Natur verstanden. Die Natur war hier schon als die jede menschliche Leistung tragende und ermöglichende Potenz vorausgesetzt, als die Potenz zumal, die zu wirken beginnt, wenn der Mensch sich vertrauensvoll an sie hingibt. Gerade im Vertrauen auf die schöpferische Allmacht der Natur, die den Menschen allgegenwärtig umgibt, konnte dieser sich durch die Anschauung in *das* Verhältnis setzen, in dem ihm die Kräfte der Natur zuwuchsen. Die Anschauung wurde hier zur eigentlichen und ausgezeichneten Möglichkeit des Menschseins, zur Grundlage jeder schöpferischen Leistung. Dieses reine Verhältnis ist für Humboldt im Griechentum verwirklicht: alle Erzeugnisse der griechischen Kultur sind Ausflüsse dieser Adäquation. Weil nun aber im Griechentum das eine wahre Verhältnis zur schöpferischen Natur verwirklicht ist, aus dem heraus der Mensch überhaupt produktiv werden kann, werden die Griechen zum Ideal: Der griechische Mensch stellt die umfassende Idee der vollkommenen Übereinstimmung von Innen und Außen in individuo her. In der Beschäftigung mit den „Alten“, die, wie Humboldt immer wieder betont, keines gelehrten Studiums bedarf, sollen die Neueren dann lediglich in die „objektive Geistesstim-

mung“ versetzt werden, aus der heraus dem Menschen die produktiven Kräfte zufließen. „Was jedoch schon ein günstiges Vorurtheil für dieselbe erregt, ist dass es schlechterdings nicht gerade auf Gelehrsamkeit oder Studium ankommt, um an den Werken der Alten Geschmack zu finden; sondern dieselben den tiefsten Eindruck vielmehr in den unbefangenen, noch keiner eigentümlichen Denkart oder Kunstmanier fröhnenden Gemüthern zurücklassen. Es ist ferner bemerkenswerth, dass sie in jedem Alter, jeder Lage des Gemüths Eingang finden, da das Moderne, so wie es aus einer minder allgemeinen und objectiven Stimmung entspringt, ebenso auch eine mehr eigenthümliche und subjective verlangt.“¹² Es gilt jedoch festzuhalten, daß die vollkommene Übereinstimmung der menschlichen Kräfte mit der Natur, durch welche übrigens auch allein eine innere Harmonie der Kräfte zustande kommt, nur da gedacht werden kann, wo die produktiven Kräfte aus dem Menschen in die Natur hineingedacht werden. Die menschlichen Kräfte erschließen die Wirklichkeit nicht je eigentümlich, sondern ihnen geht die Offenbarung der Natur immer schon voraus. In den menschlichen Kräften ist nicht je ein eigener Sinn und damit ein je eigenes Verhältnis zur Wirklichkeit enthalten, das in der Anschauung geklärt wird, sondern die Anschauung vollzieht sich hier als Transzendenzbewegung. Indem sie sich aus den alltäglichen Bezügen löst, übersteigt sie diese zugleich auf ihren eigentlichen Ursprung hin, von dem her sie dann immer auch das Ganze des menschlichen Daseins darstellen kann. Die Anschauung, sofern sie als Transzendenzbewegung verstanden wird, enthüllt so geradezu die menschliche Ohnmacht und versetzt ihn in den Ursprung alles Schaffens, der unabhängig ist von seinem Tun. Die Anschauung enthüllt hier dasjenige, was „schlechte“ Subjektivität am Menschen ist. (Darin bestand ja für Humboldt die Einzigartigkeit der Griechen, daß sie alles bloß „Subjektive“ getilgt hatten.) Die Anschauung enthüllt also die wahren Ursprünge des Menschseins, indem sie den Menschen überschreitet. Die eigentlichen geistigen Mächte liegen außerhalb des Menschseins und damit auch außerhalb der Geschichte. Nur deshalb kann man die eigentümliche Geistesstimmung der Griechen ständig wiederholen. Die Geschichte selbst kann Humboldt in der Zeit seiner Griechenbegeisterung nur in den Kategorien Schillers denken. In der Geschichte zerbricht die im Griechentum gewonnene naive Einheit, differenziert sich aus, um dann im Durchgang durch die Differenzierung zu einer voll entfalteten und gegliederten Ganzheit zurückzufinden.

Nun wird aber gerade bei Humboldt (bei Fichte liegen die Dinge ähnlich) die Anschauung genau in dem Maße „zerstört“, als sie als Überstieg über die menschliche Wirklichkeit verstanden wird. Indem sie nämlich die menschliche Wirklichkeit auf die schöpferische Natur hin übersteigt, erreicht sie auch die Natur nicht mehr als schöpferische Kraft, die sich als solche nur in der menschlichen Wirklichkeit erweisen konnte. Sie kann dann nicht mehr zeigen, wie die Katar im menschlichen Dasein produktiv geworden ist. Die Anschauung ist hier im schlechten Sinne spekulativ geworden: sie stellt sich zwar nicht auf einen absoluten Standpunkt, führt jedoch eine Stimmung herbei, die in Wirklichkeit selbst nicht gegeben sein kann. Damit soll nur angedeutet werden, daß dasjenige was der Anschauung vorhergeht nur die Wirklichkeit sein kann, in die der Mensch hineinverwoben ist und in der er immer schon Fuß gefaßt hat. Wo sie übersprungen wird, wird auch die produktive Natur nicht mehr erreicht, die nur in der Wirklichkeit produktiv werden kann.

Wo sich die Anschauung aber ganz in dieser Wirklichkeit bewegt, kann sie, wie die Phänomenologie Husserls gezeigt hat, nur noch eine Vielfalt von Beziehungen aus der Wirklichkeit herausreißen. Sie kann dann nur diese mannigfaltigen Beziehungen als solche, und das in ihnen Gegebene sichtbar machen. Es gibt hier keine Adäquatheit schlechthin, in der das Sein als solches sich zeigt, sondern nur das in den mannigfachen Sinnrichtungen Erscheinende. Die Anschauung erreicht hier nicht die schöpferische Natur, sondern die Gegebenheit des Wahrnehmungsgegenstandes in der Wahrnehmung und für sie, oder die Gegebenheit des Gewollten im Willensakt und für ihn. Hier erhebt sich aber sofort die Frage, die Husserl zeitlebens be-

¹² W. v. Humboldt, a. a. O., S. 190 f.

schäftigte, wie es in dieser Mannigfaltigkeit von Intentionen so etwas wie einen einheitlichen Sinn geben kann. Diese Einheit kann grundsätzlich nicht mehr in der Natur gesucht werden, weil die Mannigfaltigkeit des Gegebenseins nicht mehr überschritten werden kann. So mündet denn für Husserl die Phänomenologie in die Frage der Selbstkonstitution des Eidos ego. Es ist hier nicht der Ort, auf die ganze Problematik dieses „universalen Eidos transzendentales ego überhaupt, das alle reinen Möglichkeitsabwandlungen meines faktischen und dieses selbst als Möglichkeit in sich faßt“ einzugehen. Es scheint, wenn man die Dinge einmal grob ausdrücken darf, daß die Anschauung sich anschickt, die Wirklichkeit in die andere Richtung zu übersteigen. Auch hier sucht sie einen Grund vor und unabhängig von aller Wirklichkeit. Husserl übersieht, daß das dem Menschen Mögliche sich immer nur an der Wirklichkeit und in ihr entfalten kann, daß die menschlichen Möglichkeiten nicht schon unabhängig von der Geschichte in einem reinen Eidos ego verankert sind, die dann in der Geschichte nur noch aktualisiert zu werden brauchen.

Wir waren von der eigentümlichen Leistung der Anschauung ausgegangen, die, wenn unsere Nuancen richtig gesetzt waren, darin besteht, daß sie die Art, wie wir die Dinge angehen (im Sinne haben) und wie sie darin erscheinen aus dem Lebenszusammenhang herausreißt und sichtbar macht. In der Anschauung entscheidet sich daher, was als eigenständige, nicht weiter begründbare Sinnrichtung gelten kann, so daß in ihr etwas originär erscheint. Insofern aber die Anschauung die Sinnrichtungen als originäre Zugangformen zur Wirklichkeit sichtbar macht, weist sie jeden Versuch des Überfragens und Begründens dieser Sinnrichtungen ab. Sie macht das in den Sinnrichtungen eingespielte Verhältnis zur Wirklichkeit sichtbar, das nicht nur in diesem und als dieser Sinn eingestimmt hat. Indem sie diese Verhältnisse in ihrer Reinheit aus dem fließenden Leben herausreißt, weist die Anschauung jede Form der metaphysischen Verankerung des Gegebenen ab. Dies bedeutet positiv: die Anschauung macht nur sichtbar, was im menschlichen Dasein, das heißt im Vollzug des Fußfassens in der Wirklichkeit erschlossen wurde. Die Sinnrichtungen werden als unableitbare Formen des Fußfassens sichtbar gemacht, als eigenständige Formen menschlicher Produktivität. Wie kann nun aber etwas als originärer Zugang erwiesen werden, wenn das sich Zeigende weder nach vorwärts auf eine schöpferische Natur, noch nach rückwärts auf die apriorischen Möglichkeiten des Eidos ego überschritten werden kann? Worin besteht hier das Kriterium für die Authentizität des Gegebenen, wenn es weder im Sein noch in der transzendentalen Subjektivität verankert ist? Durch die Abweisung jeder Art von metaphysischer Begründung kann nicht mehr erwartet werden, daß es gelingt, die Wahrnehmung schlechthin zu umreißen. Selbst die Gegebenheit der Farbe, insofern sie mehr und etwas anderes ist als eine optische Empfindung, ist keine gleichbleibende, ein für allemal feststehende Erscheinung. Auch die Farben und Töne haben, grob gesagt, ihre Geschichte. Das bedeutet nun aber im Hinblick auf unsere Frage, daß nur dasjenige als originärer Zugang dargestellt werden kann, was als Zug zur Zeichnung des Ganzen der Wirklichkeit, des Welt- und Menschenbildes, aufgefaßt werden kann. Mit anderen Worten: Als originäre Gegebenheit kann etwas nur dadurch aufgefaßt und dargestellt werden, daß es zugleich als konstitutiver Bestandteil eines Welt- und Menscherbildes dargestellt werden kann. Nur im Bestreben, das Ganze zu fassen, zeigt sich der Anschauung etwas als originär gegeben. Das freie Umfingieren vollzieht sich nicht als Abstraktionsvorgang, in dem das Unwesentliche einer faktischen Dingwahrnehmung etwa durchgestrichen wird. Auf dem Wege der Abstraktion gelangt man bestenfalls zu Merkmalen, die eine bloße Identifizierung ermöglichen, niemals zu einem Bild. Sofern das Eidos Wahrnehmung nur im Umfingieren ansichtig gemacht werden kann, wird es zugleich als strukturbildendes Moment eines Ganzen gesehen.

Was wird nun aber in solchen Bildern des Menschseins dargestellt und sichtbar gemacht, zumal dann, wenn mit ihnen nicht das ewig verbindliche Wesen des Menschen errichtet werden soll, das heißt dann, wenn das anschauliche Herausreißen der Bilder nicht als ein Überstieg in eine andere Dimension mißverstanden wird? Die eigentümliche Leistung der Bilder besteht,

wie bereits angedeutet wurde, darin, daß sie, sofern sie als anschauliche Nachschöpfung verstanden werden, eine ursprüngliche Potenz sichtbar macht. Was nun aber im menschlichen Dasein als lebensgestaltende Mächte angeeignet werden kann, wächst ihm immer schon aus der geschichtlichen Wirklichkeit zu, in die der Mensch eingebettet ist. Was also in den Bildern aus der Wirklichkeit des Menschen herausgerissen wird, ist die Art seines Eingebettenseins in die Geschichte. Die Menschenbilder, insbesondere aber diejenigen, die W. Flitner als Lebensformen gezeichnet hat, umreißen die Konfinen von Geschichte und Einzelexistenz. Diese Bilder sind noch weniger als Leitbilder der Einzelexistenz, als äußere Ziele des Menschseins zu verstehen, als es die Ideale der Klassik waren. Was in diesen Bildern sichtbar wird, sind vielmehr die historischen Wurzeln des Lebens. Die Bildungsideale sind nicht Normen, nach deren Maßgabe man den heranwachsenden Menschen „zubeilen“ muß, sondern sie entreißen nur dasjenige der Verborgenheit, was wir an sich schon sind. Die Bilder machen uns frei für uns selbst: sie ermöglichen es, dasjenige wirklich zu ergreifen, was wir, wenn wir das Jean Paulsche Wort aufgreifen dürfen, in der Form von Anthropoliten schon sind. Was also in den Idealen, die dem zu erziehenden Menschen nichts Fremdes sind, mit erschlossen ist, ist je eine spezifische Form der Bildsamkeit. Diesen Gedanken haben wir etwas was genauer darzustellen. Wir stellten fest: die Ideale ermöglichen es, dasjenige zu ergreifen, was wir an sich schon dadurch sind, daß wir in eine geschichtlich gewordene Wirklichkeit eingelassen wurden. Aber eben diese Wirklichkeit ist in den Besorgungen des Alltags nicht nur nicht als gewordene bewußt, sondern auch nicht in ihren noch unausgeschöpften Möglichkeiten. Das Gewordensein ist nicht als konkrete Erfüllung von Möglichkeiten zugänglich, sondern als etwas Feststehendes and Erstarrtes. Indem nun aber unsere Wirklichkeit als Modifikation und konkrete Erfüllung einer Möglichkeit bewußt wird, werden wir zu unserem eigenen Können frei. Die Bilder ermöglichen daher das eigene Selbstverständnis, womit mehr als eine bloß theoretische Angelegenheit gemeint ist, nämlich das je eigene Seinkönnen.

Nun ist aber nur das in der Geschichte wirklich lebendige Kraft, was im je eigenen Dasein als Kraft der Daseinsgestaltung angeeignet wird. Dies bedeutet im Hinblick auf die Flitnerschen Lebensformen, daß nur dasjenige als lebendige Geschichte angeeignet werden kann, was in der Form eines Bildes erfaßt werden kann. In den Idealen wird so die Geschichte als lebensgestaltende Macht erschlossen. Diese Bilder erheben keineswegs den Anspruch, Kategorie der Geschichtsforschung zu sein: ihr Sinn erfüllt sich nicht in der Geschichtswissenschaft, sondern in der Erziehung. Die ganze Schwierigkeit, in die die Erziehung der Gegenwart geraten ist, ist mit dadurch entstanden, daß wir kein gelungenes Bild des modernen Arbeiters haben. Es hat allerdings auch umgekehrt den Anschein, daß die Bilder des abendländischen Menschseins, was übrigens Flitner selbst gesehen hat, innerlich hohl zu werden beginnen. Man scheut sich fast schon, das Wort Bildungsideal in den Mund zu nehmen, wie neuerdings auch der Imperativ, daß man sich kein Bild vom Menschen machen soll, allgemeine Geltung erlangt hat.

Nun wurde aber gerade die Didaktik, wo ihr eine eigentümliche produktive Leistung zugestanden wurde, als Bildentwurf des Menschseins verstanden. In diesen Bildentwürfen wurden nicht nur die Fächer and Fächergruppen des Unterrichtens originär erschlossen, so daß man nicht erst aposteriorisch und unter dem Kriterium der Nützlichkeit fragen mußte, was braucht die Hausfrau, was muß der Elektroschweißer wissen ... In den Bildern wurde darüber hinaus das Verwurzelte des Menschen in der Geschichte sichtbar, d. h. in ihnen war immer auch so etwas wie die Kontinuität der Geschichte, ihrer in die Zukunft wirkenden Kraft präsent. Was nun aber recht eigentlich in diesen Bildern gestaltet ist, sind gewisse Grundstimmungen, Grundformen der Übereinstimmung des Menschen mit der Wirklichkeit, die die unerläßliche Voraussetzung bei der Gewinnung bestimmt gearteter Erfahrungen sind. Diese Grundstimmungen nannte Flitner das „Fundamentale“. „Als fundamental ließe sich diese Art des Anfangs bezeichnen, welche Grunderfahrungen vorwegnimmt, um sie durch zunehmendes Wissen und Können ausreifen und Fülle gewinnen zu lassen. Aber um solcher »Zunahme an

Weisheit und Gnade« teilhaftig zu werden, muß der Reifende bereits in den Inhalt eingetaucht sein, in dem er wachsen soll. Danach gibt es fundamentale Grunderfahrungen überall da, wo der Geist des Menschen im Ganzen beansprucht und der einzelne in die wahre menschliche Existenz gerufen wird. Es gibt also religiöse Grunderfahrungen [und] in und vor ihr die ethische, als politische und soziale sowie als ästhetische. Auch die Muttersprache hat des Charakter des Fundamentalen.¹³ In unserem Zusammenhang sollte nur darauf aufmerksam gemacht werden, daß es nur solange sinnvoll ist, vom Fundamentalen zu reden, als die Didaktik selbst noch als Bildentwurf möglich ist. Daß dies aber nicht ganz fraglos ist, wird schon daran ersichtlich, daß man in der allgemeinen Pädagogik sich scheut, von Bildungsidealen zu sprechen, in der Didaktik aber so verfährt, und zwar nicht nur dann, wenn man vom Fundamentalen oder Elementarischen spricht, als seien diese Bildungsideale noch ungebrochen lebendig. Jedenfalls wird in den modernen didaktischen Entwürfen, es sei an Klafki und Möller erinnert, die Didaktik auch heute noch als Bildentwurf des Menschlichen verstanden.

Was ist es nun aber, was uns außerhalb der Didaktik an der lebenserschließenden Kraft der Bilder zweifeln läßt? Im Wesentlichen sind es die Lebenserscheinungen, die wir im ersten Teil unserer Erörterungen zu zeichnen versuchten. Insbesondere aber wird die Möglichkeit der didaktischen Bildentwürfe deshalb in Frage gestellt, weil der moderne Mensch von allen Bereichen seiner Wirklichkeit abgeschnitten ist. Die Wirklichkeit ist ihm nur noch über Informationen zugänglich. Der moderne Mensch ist nicht mehr in den Raum der Geschichte eingebettet, weshalb auch das Bild des Arbeiters nicht mehr gelingen will. Es ist vielleicht zuviel gesagt, wollte man behaupten, die Geschichtlichkeit sei nicht mehr das Wesensmerkmal des Menschseins. Und doch trifft diese Behauptung, die nicht als abschließender Begriff verstanden sein will, gewisse Seiten unserer modernen Situation. Es ist in diesem Zusammenhang charakteristisch, daß die allumfassende Wissenschaft der Soziologie als diagnostische Wissenschaft verstanden wird; sie bringt es gleichsam immer nur zu Momentaufnahmen, in denen der künftige Augenblick nicht schon vorweggenommen wird. In dieser Situation wird jeder Bildentwurf notwendig zu etwas dem Menschen Fremdes, ihn von außen Bestimmendes. Das Bild, M. Frisch hat dies in immer neuen Versionen dargestellt, entbindet keine menschlichen Möglichkeiten, sondern bestimmt ihn von außen, zwingt ihn in ein Schema. Der Mensch wird das, als was man ihn im Bilde vorwegnimmt, aber nicht, weil er es im Grunde genommen schon ist. Die Bilder, die keine menschlichen Möglichkeiten mehr enthalten, gewinnen eine magische Gewalt über den Menschen.

4. Die Sinnrichtungen Sprangers und das Problem der kategorialen Bildung

Die neueren Didaktiker konnten nur deshalb scheinbar ungebrochen an W. Flitner anknüpfen, weil sie auch auf dem Boden Diltheys zu stehen vermeinen, Dilthey aber nur aus der Sicht des Neukantianismus, konkreter: Sprangers, sehen. Dieser Rückgriff auf Spranger ist nicht zufällig. Er erscheint vielmehr dann als notwendig, wenn es darum geht, mit einer fremd gewordenen Kultur wieder „fertig“ zu werden.

In der Sicht Sprangers erscheint die Kultur als objektives Gebilde, das den konkreten Menschen mit eigenen *Gesetzen* gegenübertritt. Was aber nur noch in der Form von Gesetzen eingefangen werden kann, hat sich im Grunde genommen schon aus dem Mutterboden der menschlichen Wirklichkeit gelöst. Es ist in dem, was es ist, nicht mehr durch die Teilnahme des konkreten Menschen bestimmt. Es hat sich vielmehr dem Menschen schon entzogen und tritt als *Fall* auf, demgegenüber er einen Standpunkt gewinnen muß, um mit ihm fertig zu werden. Was der Fall ist, ist nicht mehr durch das Dabeisein des Menschen bestimmt. Es muß, wie genauer gezeigt werden muß, aus der erzähl- oder berichtbaren Begebenheit herausgelöst

¹³ W. Flitner, Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode. 2. Aufl. Weinheim/Bergstr. 1953, S. 48 f.

werden – wie der Jurist erst aus dem Bericht vom Zeugen herausdestillieren muß, was hier der Fall ist – mit Denkkategorien, die man sich ein für allemal aneignen kann. Diese Denkkategorien bewähren sich an den Fällen, schöpfen aber ihre Kraft nicht aus ihnen. Hier sollte nur daran erinnert werden, daß der Sprangersche Ansatz die Kultur nur als den Geltungsbereich voneinander unterschiedener und aufeinander nicht reduzierbarer Gesetze kennt, unter die alles, was sich innerhalb der Kultur zeigt, subsumiert werden muß. Nur was unter ein bestimmtes Gesetz fällt, kann, sofern es darunter fällt, als schön oder wahr *gelten*. Die Kulturgebiete konstituieren sich als der Geltungsbereich bestimmter Gesetze, nicht als Erscheinungsweisen der Wirklichkeit. Etwas *gilt* als schön oder wahr, es *ist* es nicht unmittelbar. Zwar wird mit jedem neu entstandenen Bild der Geltungsanspruch des Gesetzes vom Ästhetischen auf die Bewährungsprobe gestellt. Das Bild kann sogar Lücken im Gesetz entdecken, wie in der Tat die Sprangersche Gesetzesformel von der „völligen Verschmelzung von Eindruck und Ausdruck“¹⁴ sehr stark am klassischen Kunstwerk orientiert ist und schon den Expressionismus nicht zu fassen vermag, aber das neue Bild bleibt dann so lange ein strittiger Fall, bis er aufgrund einer neuen Gesetzgebung entschieden werden kann. Damit soll nur angedeutet werden, daß mit dem neuen Bild nicht zugleich eine neue ästhetische Auffassungsform entsteht, oder, allgemeiner ausgedrückt, daß sich für Spranger die tatsächliche künstlerische Produktion und die ästhetische Gesetzgebung auf zwei getrennten Ebenen abspielen. Mit der Produktion selber werden nicht zugleich die Kategorien produziert, die Begriffe, in denen das Produkt auch verstanden wird. Daher bedarf es immer des entscheidenden Urteils.

Hier enthüllt sich dann ein weiteres Moment des Sprangerschen Ansatzes: Das „Kulturgut“ ist nicht mehr in der Weise in das allgemeine Weltverständnis eingebettet, daß es dieses artikuliert und konkret erfüllt, sondern es muß allererst daraufhin befragt werden, ob es zurecht und mit welchem Recht es als Kulturgut gelten darf. Konkreter bedeutet dies: Der Mensch kann nur als richtender und urteilender an der Kultur teilnehmen. Er hat kein ungebrochenes Verhältnis zur Kultur, die Kulturgüter werden daher nicht mehr unmittelbar als solche verstanden, sondern ihre „kulturellen“ Qualitäten müssen ihnen wertend in ausdrücklichen Urteilen zuerkannt werden. „Es ist der Sinn des Urteils, einer Sache ‚gerecht‘ zu werden, sofern das Urteil ihren Wert enthüllt. Der Wert von etwas ist etwas, was (ab-) gewogen wird.“¹⁵ Bestimmte Werte können einer Sache aber daraufhin zuerkannt werden, daß sie Bedingungen auf ihre Weise erfüllt. Im wertenden Urteil wird die Sache immer auf Bedingungen hin beansprucht. Von hier ergibt sich dann die eigentümlich kulturphilosophische Fragestellung Sprangers. Ihm gilt es, die Bedingungen im menschlichen Geiste freizulegen, auf die hin der urteilende Mensch an sich strittige Sachverhalte als Kulturgüter beansprucht. Es ist hier nicht der Ort, den transzendentalphilosophischen Rekurs Sprangers im einzelnen nachzuvollziehen. Dazu müßte man den Sprangerschen Einsatz vom Cassirerschen abheben, in dem die Kultur nicht vom urteilenden Menschen, sondern vom wahrnehmenden und den Schemata der Wahrnehmung aus anvisiert wird. Im Unterschied zu Cassirer bleibt Spranger der Kritiker der Kultur, der sie nicht auf ihren menschlichen Ursprung, sondern auf ihren Geltungsanspruch hin befragt. Jedenfalls vermeint Spranger im Nachvollzug des Kantischen Denkens die sicheren Fundamente nicht nur der Kultur, sondern auch und gerade der Bildungstheorie zu finden. „Ich mußte mir den hier gezeichneten Weg auch deshalb bahnen, weil ich nur auf ihm den Zugang zu den Voraussetzungen einer wissenschaftlichen Bildungstheorie finden konnte, die mir vorschwebt.“¹⁶

Wir müssen allerdings fragen, womit die Sicherheit der Fundamente hier erkaufte wurde. Nur

¹⁴ E. Spranger, Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. 8. Aufl. Tübingen 1950, S. 75.

¹⁵ H. Lipps, Das Urteil; in: Die Verbindlichkeit der Sprache. Arbeiten zur Sprachphilosophie und Logik. 2. Aufl. Frankfurt 1958, S. 21.

¹⁶ E. Spranger, a. a. O., S. X.

der Mensch, dem die Kultur schon entglitten ist, der sich nicht mehr aus ihr versteht, in dem Sinne, daß sie ihm der selbstverständliche Lebensraum ist, aus dem ihm die Möglichkeiten seines Menschseins zuwachsen, muß der Kultur gegenüber einen Standpunkt finden, von dem aus er mit den Dingen, die ihm nichts mehr bedeuten, urteilend fertig werden kann. Das menschliche Dasein erfüllt sich nicht mehr in der Kultur, sondern bezieht urteilend Stellung zu dem, was es unmittelbar erlebt und erfährt. Nur indem der Mensch urteilend den Wert des unmittelbar Erlebten und Erfahrenen enthüllt, bringt er das Erlebte in das, was es eigentlich ist. Vor die Notwendigkeit gestellt, sich in der Kultur allererst zurechtzufinden, setzt sich der Mensch selber in seinem eigentlichen Kern (höheres Selbst) aus der Kultur heraus und entdeckt so erst die Bedingungen, die die Kultur erfüllen muß, wenn ein menschenwürdiges Dasein in ihr möglich sein soll. Der Mensch selber wird nicht mehr durch die Kultur in seinem Seinkönnen ermöglicht, sondern sein eigentliches Sein, das von der tatsächlichen Kultur nicht berührt wird, stellt unmodifizierbare Bedingungen an die Kultur, die als Normen in jedem erlebenden und schaffenden Akt lebendig sind. (Das höhere Selbst wird zum normativen Geist.) Die zeitgenössische Kunst etwa erschließt nicht mehr neue Möglichkeiten der künstlerischen Produktion und des künstlerischen Verstehens, sondern sie erfüllt nur Bedingungen, die an das Kunstwerk schlechthin gestellt sind, auf ihre Weise. Die einzige Frage, die hier legitim gestellt werden kann, ist die, ob das überhaupt noch Kunst ist. Das menschliche Wesen, das sich in der Kunst immer auch mitproduziert, wird von der Beantwortung dieser Frage nicht mehr berührt.

Damit ist nun auch eine wesentliche Seite der Sinnrichtungen, der Werte berührt: Die Werte sind keine Sinnrichtungen im eigentlichem und strengen Sinn mehr, in denen das menschliche Dasein sich originäre Zugänge zur Wirklichkeit schafft, sondern Maßstäbe der Beurteilung dessen, was sich als Fall einstellt. Die Kultur ist hier nicht mehr das Organ, mit dem der Mensch seine Wirklichkeit und darin zugleich sich selbst aufschließt. Die Werte sind daher auch keine eigentlichen Kategorien mehr, d. h. feststehende Weisen des Ansprechens der Wirklichkeit, die sich darin in eigentümlicher Weise zeigt, sondern mit dem menschlichen Geist selbst gegebene Subsumptionsbegriffe, die nur dasjenige mit den Kategorien gemein haben, daß sie nicht erst in der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit konzipiert zu werden brauchen. Die Sinnrichtungen haben sich also vollständig aus dem menschlichen Dasein gelöst, sind nicht mehr Formen, in denen der Mensch sich selber und die Welt versteht. Damit haben sie sich auch aus der Geschichte gelöst, die in ihren Epochen und Gestalten die ewigen Bedingungen des Geistes je auf ihre Weise erfüllt „Diese normative Nebeneinstellung im Verstehen berechtigt uns zu Werturteilen über die Geschichte. Wäre die Geschichte ein kausalgesetzlicher Prozeß, so hätte es keinen Sinn, über die Höhenlage der einzelnen Epochen Werturteile abzugeben. So aber ist jedes Verstehen zugleich auch kulturethisch orientiert; es enthält in sich (als eine Art von Sekundärfunktion) die Fragen nach dem, was ein Mensch, eine Zeit, eine Kultur auf ihrer Stufe und trotz ihrer Grenzen im wertbestimmten Sinne hätten sein können und also sollen.“¹⁷ Die Sinnrichtungen Sprangers sind also keine Formen, in denen sich der konkrete Mensch in seiner Welt einhaust: sie können daher auch gar nicht konkret angeeignet werden, d. h. sie werden nicht dadurch modifiziert und mit neuer Macht „aufgeladen“, daß ein konkreter Mensch sie als Kriterien der Beurteilung anwendet. Sie bleiben über jeder konkreten Erfüllung erhaben, so daß das „Einzelne“, das darin „erscheint“, eben weil es an dem Allgemeinen nichts mehr in positivem Sinne zu ändern vermag, nur als Fall erscheinen kann.

Die Sinnrichtungen Sprangers sind also, um es noch einmal zu betonen, keine eigentlichen Sinnrichtungen, in denen der Mensch sich bewegt und die Welt erfährt, sondern Kriterien des Urteils. Das unmittelbar Erlebte oder Erfahrene wird darin bewertet, d. h. es werden ihm Qualitäten zuerkannt, die im Erleben und Erfahren nicht schon präsent sind. Mit Hilfe dieser Kri-

¹⁷ E. Spranger, a. a. O., S. 433.

terien kann nunmehr dasjenige, was als religiöses Erleben in die humanistische oder ritterliche Lebensform eingebunden ist, gemessen und begrenzt werden.

Nicht von ungefähr beginnt man in der Didaktik mehr und mehr auf Spranger zurückzugreifen. Die Kultur ist uns heute entglitten und zu einem fremden Bereich geworden, in dem wir uns allererst zurecht finden müssen. Insbesondere aber scheint die Sprangersche Kulturkritik ein Denkmodell abzugeben, mit dessen Hilfe man dasjenige, was aus der Not der Unterrichtspraxis als „exemplarisches Lehren und Lernen“ konzipiert wurde, theoretisch bewältigen kann. Gerade weil die Kultur nicht mehr der selbstverständliche Lebensraum ist, in dem wir die Welt und uns selber verstehen, treten uns die „kulturellen Erscheinungen“ in einer unübersichtlichen Fülle von Einzelheiten und Besonderheiten entgegen, mit denen wir unmittelbar nichts anzufangen wissen. Diese Einzelheiten sind nicht mehr in einen umfassenden Sinnhorizont eingebettet und darin schon „irgendwie“, wenn auch nicht ausdrücklich, verstanden. Die Einzelheiten fallen uns gleichsam unvorbereitet an, aus Bezirken, von denen man bisher ausgeschlossen war und in die man eigens „einsteigen“ muß, eben weil uns die legitimen Zugänge verwehrt sind. Wie dem mit dem Einstieg auch immer sein mag (bei Wagenschein ist er keineswegs als etwas Illegitimes gemeint), so treten uns doch die Einzelheiten und Besonderheiten, die nicht schon irgendwie verstanden sind, als Fälle gegenüber. Das Exemplarische wird in den meisten Erörterungen als Fall, wie ich meine, mißverstanden.

Eine konkrete Gegebenheit oder Begebenheit wird nur dadurch zum Fall, daß sie auf irgendwelche schon festliegende und festgestellte „sachliche“ Kriterien und Prinzipien hin in Anspruch genommen wird. Nur im Hinblick auf Begriffe oder Gesetze kann etwas als Fall erscheinen. Der Fall zeigt nicht an ihm selbst schon das Gesetz oder den Begriff, wie das Exemplar, das einen Begriff repräsentiert, sondern es muß immer erst herausgebracht werden, was an einer konkreten Begebenheit der Fall ist, um welchen Gesetzes oder Begriffes Fall es sich dabei handelt, Fälle sind daher nicht gegeben, sondern aufgegeben. Es ist von hier aus gesehen sicher kein Zufall, daß der Aufgabe in der gegenwärtigen Didaktik eine zentrale Stelle eingeräumt wird. Es scheint, als sei in der heutigen Situation die Aufgabe, wenn nicht die einzig mögliche, so doch eine wesentliche Vermittlungsform von Kultur und Einzelindividuum. „Im Gegensatz zur Leistungsforderung setzt die »Aufgabe« die personale Eigenart, die jeweils besondere Bildsamkeit des Schülers voraus. Damit ist es möglich, didaktische und methodische Entscheidungen zu treffen, die, das liegt im Wesen pädagogischer Entscheidungen, den subjektiven und den objektiven Bedingungen des individuellen und des gesellschaftlichen Lebens in gleicher Weise gerecht werden. Zugleich ergibt sich ein neues dynamisches Verständnis von »Können und Wissen«. Beide sind Voraussetzungen zur Bewältigung der Aufgabe. Bei ihrer Lösung werden vorhandene Kenntnisse und Fertigkeiten erweitert und neue gewonnen. Können, Wissen, Aufgabe und Leistung stehen dabei dann in einem sinnvollen, einsehbaren Zusammenhang, der im Heranwachsenden zentriert ist. So wie die verschiedenen Aufgaben nach Form, Inhalt und Umfang sich nicht zureichend beschreiben lassen, ist es auch nicht möglich, die verschiedenen Weisen ihrer gültigen Lösung anzugeben. Es gibt keinen »objektiven« für alle Schüler gleichen Maßstab. Vielmehr ist die Hinwendung zu der Aufgabe und die Auseinandersetzung des Heranwachsenden mit ihr und mit ihren Inhalten entscheidend. In den verschiedenen Bereichen des Unterrichts wird die Aufgabe jeweils anders zu bestimmen sein. Dies im einzelnen herauszuarbeiten, muß besonderen Untersuchungen vorbehalten bleiben. Man wird dabei nicht gleichsam von außen beschreibend vorgehen können. Die Inhalte und die Formen der Aufgaben können nur im Vollzug der Erziehung und Bildung des Jugendlichen verstehbar und einsichtig werden.“¹⁸ Es sei jedoch hier schon angemerkt, daß dasjenige, was durch die Bewältigung von mannigfachen Aufgaben „zunimmt“, die Standfestigkeit im Leben ist; was durch die Aufgaben angesprochen, geübt und bewährt wird, ist die Urteilskraft, die, je mehr Aufgaben sie bewältigt hat, ihrer Sache sicherer wird.

¹⁸ C.-F. Furck, Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Weinheim/Bergstr. 1961, S. 122 f.

Weil nun aber der Fall immer als Aufgabe erscheint, weil das Gesetz oder der Begriff, unter das er fällt, an jedem Fall neu entwickelt und bewährt werden muß, kann der Einzelfall immer auch als Demonstrationsobjekt vor die Schüler gestellt werden. Das Vortragen von Fällen ist, insofern an ihnen die Begriffe entwickelt werden, unter die sie fallen, immer auch eine Art von Belehrung. Man versteht heute weitgehend das exemplarische Lehren als ein solches analysierendes Erörtern von Einzelfällen.

Es scheint, daß dasjenige, was neuerdings von Klafki als kategoriale Bildung in die didaktische Diskussion geworfen wurde, in nichts anderem als der Gewinnung von Urteilkriterien an einzelnen Fällen besteht. Auch für ihn haben sich die Sinnrichtungen bereits aus dem Lebenszusammenhang des Bauern oder Handwerkers gelöst und zu Unterrichtsprinzipien verselbständigt. Als solche Sinnrichtungen zählt Klafki fast genau die Sprangerschen auf. Warum er allerdings in dieser Aufzählung das Soziale und Politische nicht berücksichtigt, wird nicht ganz einsichtig, zumal Klafki selbst die Wichtigkeit des Politischen immer wieder betont.¹⁹ Entscheidend in unserem Zusammenhang ist allerdings nur die Tatsache, die wir oben schon in der Wendung von der „Verselbständigung dieser Sinnrichtungen zu Unterrichtsprinzipien“ berührten. Diese Prinzipien sind nicht eigentlich Sinnrichtungen, in denen dem Kinde schon die Gegenstände seiner Welt erscheinen, es sind nicht eigentlich konstituierende Prinzipien, die die Gegenstände von vornherein in einem bestimmten Lichte erscheinen lassen, sondern es sind Kriterien einmal der Auswahl von Bildungsgütern (-inhalten), mit denen das Kind allererst konfrontiert werden muß. Dabei richtet sich die Auswahl, die die Lehrer oder der Lehrplan zu treffen haben, immer auch danach, an welchen Inhalten die Kriterien, auf die es eigentlich ankommt, am einfachsten sichtbar gemacht werden können. Zum Bildungsinhalt wird eine kulturelle Erscheinung dann, wenn sie ein möglichst unkomplizierter Fall ist, mit dem man, da nur wenige Prinzipien oder – im reinen Fall – nur eines zu seiner Darstellung herangezogen zu werden brauchen, am leichtesten fertig wird. Sofern der Unterricht sich an Fällen orientiert, kann er den alten methodischen Grundsatz vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Komplizierten fortzuschreiten, am reinsten verwirklichen.

Zum andern aber sind die Unterrichtsprinzipien Urteilkriterien (Werte), deren sich das Kind in der Beurteilung und Darstellung von Einzelfällen bewußt wird. Die Unterrichtsprinzipien haben gleichsam nicht mehr die Kraft, eine Vielfalt von kulturellen Erscheinungen aus dem Horizont eines geschlossenen „Faches“ sichtbar zu machen, sondern sie werden von Fall zu Fall als letzthinige Kriterien der Beurteilung aktualisiert. In der Beanspruchung einer konkreten Begebenheit auf sie hin gilt dann etwas als schön oder gut oder wahr oder nützlich.

Grundsätzlich jedoch kann nur auf dem Wege von Fallanalysen das eigentlich „Bildende“ aus den Einzelheiten befreit werden: nur auf dem Wege von Fallanalysen wird der Bildungsgehalt aus den Bildungsinhalten herausgelöst. „Aus dieser Einsicht folgt: Das große Feld des je Einzelnen, das sich mir auch dann noch zeigt, wenn ich z. B. schon grundsätzlich entschieden bin, daß der Heimatkunde der Grundschule heute (unter anderem) erste Auseinandersetzungen mit Institutionen des sozialen Zusammenlebens erfolgen müssen, daß im Kunstunterricht der Volksschuloberstufe Begegnungen mit dem Kunstschaffen der eigenen Gegenwart ermöglicht werden sollen, muß im Blick auf jene durchgehenden Strukturen, Gesetzmäßigkeiten, Zusammenhänge analysiert werden. Auf eine umfassende Formel gebracht ist es die Relation von Allgemeinem (und zwar als Sach- und Sinn-Allgemeines) und Besonderem, auf die das Begriffspaar Bildungsinhalt – Bildungsgehalt zurückverweist. Bildend sind nicht die besonderen Sachverhalte als solche, sondern die an ihnen oder ihnen zu gewinnenden Struktureinsichten oder Gesetzeserkenntnisse, die erfaßten Prinzipien oder die erfahrenen Motive, die beherrschten Methoden oder die verstandenen Fragerichtungen, die angeeigneten Grundformen

¹⁹ W. Klafki, Das Problem der Didaktik; in: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Bergstr. 1963, S. 118 f.

oder Kategorien, schließlich die erfahrenen Grenzen.²⁰ An einer anderen Stelle heißt es bei Klafki: „Solche Erschließung, solches Offen-machen für Inhalte und Worte können die sog. Bildungsinhalte nur leisten, weil ihnen ein besonderes Wesensmerkmal eigen ist: Es charakterisiert einen Bildungsinhalt, daß er als einzelner Inhalt immer stellvertretend für viele Kulturinhalte steht; immer soll ein Bildungsinhalt Grundprobleme, Grundverhältnisse, Grundmöglichkeiten, allgemeine Prinzipien, Gesetze, Werte, Methoden sichtbar machen. Jene Momente nun, die solche Erschließung des Allgemeinen im Besonderen oder am Besonderen bewirken, meint der Begriff des Bildungsinhaltes. Jeder besondere Bildungsinhalt birgt in sich also einen allgemeinen Bildungsgehalt.“²¹

Immer also wird das Einzelne, und darin besteht das ganze Geschäft des Unterrichtens, auf das Allgemeine überschritten und damit recht eigentlich erledigt. Daß das „Allgemeine“ an einem bestimmten Einzelnen gewonnen wird, ist an sich unwesentlich. Das Einzelne gewinnt hier nie die Bedeutung und die Funktion des Beispiels, das, wie noch genauer dargestellt werden muß, „in die Bewegtheit einer Einstellung“²² versetzt, deren Sinn sich erst dadurch erfüllt, daß sie sich am „zukünftigen“ Einzelnen nicht nur bewährt, sondern allererst in ihrer wahren Potenz erschlossen wird. Was aber am einzelnen Fall gewonnen wird, sind nicht solche nur in ihrer Aktualität „vorhandenen“ Einstellungen, die immer auch „Vorgaben“ auf eine die Erfüllung bringende Zukunft sind, sondern Kategorien, als Weisen des Befragens und Beurteilens, die sich am zukünftigen Fall nicht mehr modifizieren können. Diese Kategorien können sich schlechterdings nicht konkretisieren, womit ihre Modifikation am Einzelnen gemeint ist. Daher erscheint der Einzelfall immer nur als besonders „ausgefallen“, der das Eigentliche nie voll und ganz verwirklichen kann. Die „Kategorien“ erheben daher immer den Anspruch, überzeitlich zu sein. In ihrer Überzeitlichkeit ermöglichen sie das Beziehen eines Standpunktes, der von der geschichtlichen Entwicklung nicht berührt wird. „Das Schöne“ ist als Grundkategorie der Wertung ein den geschichtlichen Wandel übergreifendes Prinzip; was aber je und je als schön empfunden wird, das ist vielfältigem Wandel unterworfen.²³ Der kategorial Gebildete erwirbt sich also ganz zuletzt Kriterien des Wertens, die es ihm ermöglichen, mit allen zukünftigen Fällen fertig zu werden, an deren Entstehung er allerdings nicht unmittelbar beteiligt ist. Die Zukunft wird hier zum unübersichtlichen Meer dessen, was der Fall sein kann und was den Menschen zur Stellungnahme auffordert. (Die Kategorien haben selbst keine Dämmerung nach vorn mehr, sie erstrecken sich nicht in der Weise in die Zukunft, daß sie die Zukunft als den Raum vorwegnehmen, in dem sie allererst in ihre eigene und volle Potenz gebracht werden.) Der Mensch wird hier nur gerüstet, das Leben zu bestehen und zu bewältigen, nicht aber, es zu gestalten; die Kultur wird Mächten überlassen, die nicht jeweils als lebensgestaltende Macht des einzelnen Daseins angeeignet werden kann. Der Einzelne kann gleichsam nur abwarten, was die Zukunft bringt und dann versuchen, sich in ihr zu bewähren. „Nun ist dieser junge Mensch in seiner Gegenwartigkeit aber zugleich immer der potentielle Erwachsene von morgen, und er greift selbst auf diese seine Zukunft voraus. Er will jung sein dürfen und zugleich reifer, mündiger, selbständiger, verantwortlicher werden. Die Didaktik hat diese Richtung auf die Zukunft des jungen Menschen in ihre Reflexion einzubeziehen. So wird ein zweites didaktisches Kriterium formulierbar: Die von der Didaktik zu erschließenden Inhalte und Aufgaben müssen solche Gehalte, Kategorien, Motivationen eröffnen, die den zukünftigen Erwachsenen befähigen, sich in den verschiedenen Wirklichkeitsbereichen zurechtzufinden, auf ihn zukommende Anforderungen und Belastungen menschlich zu bestehen, ihm auferlegte Verantwortungen zu bewältigen, ihm sich eröffnende freie Möglichkeiten wahrzu-

²⁰ W. Klafki, a. a. O., S. 121.

²¹ W. Klafki, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, a. a. O., S. 134.

²² H. Lipps, Beispiel, Exempel, Fall und das Verhältnis des Rechtsfalles zum Gesetz. In: Die Verbindlichkeit der Sprache, a. a. O., S. 44.

²³ W. Klafki, Das Problem der Didaktik, a. a. O., S. 98.

nehmen, und dies alles so, daß die Wachheit und die Offenheit und die Bereitschaft gewonnen werden, sich auch unvorhersehbar und unplanbar Neuem und Fremdem zu stellen, es produktiv zu verarbeiten und zu beantworten.²⁴

Sicher, auch Klafki erwähnt das Produktive über das bloße Bewältigen hinaus, wie wir hier ganz allgemein nur einen Zug aus seinem Denken gelöst haben, allerdings einen prägnanten, wie es scheint. Aber das Produktive setzt für ihn gleichsam nur da an, wo Lücken im kategorialen Gefüge entstehen.

Alle diese Erörterungen sind nicht als Kritik gemeint, weder an Klafki noch an dem, was er als zentrale Aufgabe der Didaktik entdeckt: daß es nämlich gerade in der heutigen Welt zu einer Hauptaufgabe der Pädagogik geworden ist, die Urteilsfähigkeit zu üben und zu stärken.²⁵ Allerdings wird auch bei Klafki ganz selbstverständlich vorausgesetzt, daß die Grundkategorien schon im menschlichen Geiste schlummern und nur von Fall zu Fall aktiviert zu werden brauchen. Man nimmt hier ohne weiteres an, daß der menschliche Geist so beschaffen ist, daß er ästhetisch oder theoretisch wertet, so wie der Physiklehrer annimmt, daß der Mensch, immer wenn er sich mit Dingen der Natur beschäftigt, physikalisch denkt. Mit der Berufung auf die transzendente Ausstattung des menschlichen Geistes läßt man die Frage, ob es nicht doch nötig sei, den Boden für ein echtes Verständnis auch der modernen Wissenschaft zu bereiten, erst gar nicht aufkommen. Die Schulen versäumen so, etwas für die Erschließung naturwissenschaftlicher Begabungen zu tun.

Allgemeiner gesagt: In der Theorie der Bildungsinhalte und der kategorialen Bildung ist kein Platz für das *Lehren* als einer eigentümlichen Ausformung des erzieherischen Könnens. Das Lehren richtet sich hier immer schon nach den Bildungsinhalten und vollzieht sich im wesentlichen als Analyse von Fällen. Der Bildungsinhalt konstituiert sich hier nicht in der Art des Lehrens, sondern das Lehren wird genau umgekehrt zur Bloßlegung der Kriterien, die bei der Konstitution des Bildungsinhaltes als eines Falles am Werk sind. „Vergleicht man die genannten Probleme der neuen Didaktik mit den Hauptthemen, um die sich die Schulpädagogen vor gut dreißig Jahren, in der Blütezeit der Reformpädagogik, bemühten: Arbeitsunterricht, Unterrichtsgespräch u. a., so zeichnet sich im großen eine deutliche Schwergewichtsverlagerung ab. Von den Fragen des Wie – in der Fachterminologie gesprochen: der Methodik als der Theorie der Unterrichtsformen und -wege – verlagert sich das Hauptinteresse auf die Fragen des Was – m. a. W. der Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte und -werte; erst im Gefolge der Inhaltsfragen gewinnen dann auch die Methodenfragen wieder Bedeutung.“²⁶ Die Didaktik hört hier auf, Kunstlehre des Unterrichtens zu sein. Dies hat zur Folge, daß das Eigentliche des Unterrichtsgeschehens mit den „Kategorien“ der Begegnung und der Erweckung mehr benannt als wirklich gedacht wird. Aber auch dies ist nicht ganz zufällig. Das Unterrichtsgeschehen hat gerade heute dies mit Begegnung gemein, daß die sog. Bildungsinhalte unvermittelt an das Kind herantreten und – als Aufgabe – etwas von ihm fordern. Allerdings handelt es sich dabei um die Unvermitteltheit des Falles, über dessen Eintritt man nicht verfügen kann, selbst dann nicht, wenn man mit ihm rechnet. Der Eintritt eines Falles hat immer etwas Überraschendes an sich. Zum anderen legt das Eigentliche der Konfrontation des Bildungsinhaltes mit dem Schüler insofern den Gedanken der Erweckung nahe, als man sich zuletzt doch auf die schlafenden Kriterien im Verstande des Kindes verläßt, die nur von Fall zu Fall aktualisiert zu werden brauchen. Aber auch hier handelt es sich in den meisten Fällen nicht um eine Erweckung im strengen Sinne, sondern häufig um das Ansprechen der Urteilsfähigkeit, die freilich nicht gelehrt, sondern nur geübt werden kann.

²⁴ W. Klafki, a. a. O., S. 102.

²⁵ Vgl. dazu O. F. Bollnow, Erziehung zur Urteilsfähigkeit; in: Maß und Vermessenheit des Menschen. Philosophische Aufsätze. Neue Folge. Göttingen 1962, S. 107 ff.

²⁶ W. Klafki, Kategoriale Bildung, a. a. O., S. 25.

Wie dem im einzelnen auch sein mag, so scheint doch generell in einer didaktischen Theorie kein Platz mehr für das Lehren zu sein, insofern es sich nicht in der sachlichen Analyse von Fällen erschöpft. Das, was das Lehren noch über die sachliche Analyse hinaus sein kann, wird zum Forschungsgegenstand der Psychologie. Mit der Psychologisierung des Lehrvorganges, die ja nur eintreten konnte, nachdem man sich des Lehrens nicht mehr als einer pädagogischen Möglichkeit bewußt war, hat sich mit innerer Notwendigkeit eine Umkehr des Bedingungsverhältnisses eingestellt. Während das Lehren noch in der deutschen Klassik als Lernen-machen verstanden wurde, d. h. das Lehren sollte hier – und eben darin erwies es sich als echte Kunst – die Lernfähigkeit der Schüler in einer bestimmten Weise erschließen und das Lernen allererst ermöglichen, wird nunmehr die Lernfähigkeit des Schülers als ein feststehende Größe vorausgesetzt, nach der sich die Lehrart richten muß. Die Frage, wie die Kinder lernen, rangiert vor der, wie man unterrichten muß. Das Lehren erschließt nicht mehr Begabungen, sondern setzt sie schon voraus. Das Lernen aber, das nicht mehr durch das Lehren erschlossen ist, wird, wie es bei Guyer geschehen ist, mit Erfahrung gleichgesetzt, „Lernen im weitesten Sinn des Wortes heißt: Bereitstellen von Erfahrungen für das zukünftige Tun des Menschen. Das Bereitstellen von Erfahrungen setzt einerseits voraus, daß Erfahrungen wirklich gemacht worden sind, und andererseits, daß sie in einem bestimmten Moment der Zukunft sich als wirksam erweisen.“²⁷

Das Lernen selbst wurde so zum Gegenstand einer übergreifenden Verhaltensforschung: es kann an Tieren genauer in der Gesetzmäßigkeit seiner Abläufe studiert werden als am Menschen. Das Eigentümliche, das Produktive der menschlichen Erfahrung und des menschlichen Lernens bleibt verborgen. Aber selbst wenn man in einer anthropologischen Besinnung das Eigentümliche der menschlichen Erfahrung ans Licht brächte, bliebe die Gleichsetzung von Lernen und Erfahrung problematisch. Gerade heute liegt dasjenige, was eigens gelernt werden muß, wie wir schon mehrfach erwähnten, nicht mehr im Horizont der alltäglichen Erfahrung. Gerade von hier aus wird die Besinnung auf das Lehren als einer pädagogischen Möglichkeit heute besonders dringlich.

²⁷ W. Guyer, *Wie wir lernen. Versuch einer Grundlegung*. 2. Aufl. Erlenbach-Zürich/Stuttgart 1956, S. 15.