

Meyer-Drawe, Käte

## Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß

*Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999) 3, S. 329-336

urn:nbn:de:0111-opus-59537



in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 3 – Mai/Juni 1999

## *Essay*

- 301 KLAUS PRANGE  
Der Zeitaspekt des Formproblems in der Erziehung

## *Thema: Andersheit als Bildungsproblem*

- 313 DIETRICH BENNER  
Andersheit als Bildungsproblem. Einleitung in den Thementeil
- 315 DIETRICH BENNER  
„Der Andere“ und „Das Andere“ als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung
- 329 KÄTE MEYER-DRAWE  
Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß
- 337 KONRAD WÜNSCHE  
Der Herausforderungscharakter der Dinge. Korreferat zu den Ausführungen von Käte Meyer-Drawe
- 343 WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK  
Der Anspruchshorizont des zweifach Anderen in der Bildungsphilosophie von Franz Fischer
- 359 HIROYUKI NUMATA  
Das Europäische als das Vertraute und das Fremde in der japanischen Kultur
- 373 PETER WARSITZ  
Die verfehlt Begegnung mit dem Anderen. Psychoanalytische Annäherungen an Emmanuel Lévinas

## *Diskussion*

- 387 ANDREAS KRAPP  
Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und  
konzeptuelle Überlegungen

## *Besprechungen*

- 407 PETER MARTIN ROEDER  
*Winfried Marotzki/Meinert A. Meyer/Hartmut Wenzel (Hrsg.):*  
Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer  
*Eckart Liebau/Wolfgang Mack/Christoph Scheilke (Hrsg.):*  
Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie
- 414 HEINER DRERUP  
*Elisabeth Grünewald-Huber, unter Mitarbeit von Anita Brauchli*  
*Bakker: Koedukation und Gleichstellung. Eine Untersuchung zum*  
Verhältnis der Geschlechter in der Schule
- 417 FRIEDRICH SCHWEITZER  
*Kurt Schori: Religiöses Lernen und kindliches Erleben. Eine empirische*  
Untersuchung religiöser Lernprozesse bei Kindern im Alter von vier bis  
acht Jahren
- 419 HARTMUT TITZE  
*Gangolf v. Hübinger/Rüdiger vom Bruch/Friedrich W. Graf (Hrsg.):*  
Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. Band II: Idealismus und  
Positivismus
- 422 HEINZ-ELMAR TENORTH  
*Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Verstreute Beiträge, Schulreden*  
und aus dem Nachlaß veröffentlichte Aufsätze

## *Dokumentation*

- 425 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1998
- 457 Pädagogische Neuerscheinungen

# Herausforderung durch die Dinge

## *Das Andere im Bildungsprozeß*

### *Zusammenfassung*

Der Artikel greift ein Problem moderner Bildungstheorien auf, das darin besteht, daß maßgebliche Bildungsbegriffe die Herausforderungen durch die Dinge nicht angemessen berücksichtigen. Bildung wird vor allem als Gestaltung der intellektuellen Schöpferkraft eines sinnkonstituierenden Subjekts thematisiert und nicht auch als ein Antwortgeschehen, in dem die Ansprüche der Welt aufgenommen werden. Vor diesem Hintergrund wird zunächst der Versuch unternommen, diese Geschichte des Weltverlusts verständlich zu machen. Dabei wird die bloße Selbstbezüglichkeit der Zeichen nicht als Leistung des Bildungssubjekts betrachtet, sondern als Einbuße an Möglichkeiten, die Auslieferung an die Welt, in der wir leben, mitzubedenken.

### *1. Vorbemerkung*

*Zwar gibt es kein Sehen ohne Denken. Aber es genügt nicht zu denken, um zu sehen“*  
(MERLEAU-PONTY, Das Auge und der Geist).

*„Die objektiven Empfindungen, besonders des Auges, Ohres, sind an ein gewisses Maß des Objektes gebunden; wird dieses überschritten, so vergeht einern Sehen und Hören“.*  
(FEUERBACH, Geschichte der neuern Philosophie. Darstellung, Entwicklung und Kritik der Leibnizschen Philosophie)

Einerseits wissen wir, daß die Dinge nicht bereits „einen Sinn murmeln“<sup>1</sup>, dem wir nur zu lauschen und zur Sprache zu verhelfen brauchen; andererseits: „Wer will bezweifeln, daß die Hasen vor der Tür auch ohne uns herumlaufen?“ (MIRTELSTRASS 1995) Diese beiden Aspekte von Wirklichkeit, nämlich daß sie über sich schweigt, indem sie jeden eindeutigen Sinn verweigert, und daß es sie dennoch gibt, verschärft sich zu einem Problem, wenn man die Erfahrung der Dinge mit dem Anspruch auf Wahrheit verknüpft, so als läge der Mannigfaltigkeit unserer Wahrnehmungen *eine* Wirklichkeit zugrunde, die wir allerdings aufgrund unserer verschiedenen Perspektiven variieren. Daß wir nicht auf *eine* Wirklichkeit stoßen, besagt allerdings noch nicht, daß wir unsere Welt lediglich *erfinden*, daß dem *Finden* überhaupt keine Bedeutung zukommt. Es muß ein Weg gesucht werden, der Mitwirkung der Dinge an unserem Verständnis von ihnen zur Aussprache zu helfen, um ihrer bildenden Bedeutung auf die Spur zu kommen.

1 M. FOUCAULT (vgl. 1991, S. 32) unterstellt ironisch und unsachlich der phänomenologischen Philosophie, daß sie mit der Frage nach der „reinen und sozusagen [sic!] noch stummen Erfahrung“ (HUSSERL 1963, S. 77) einen solchen Sinn meine und suche.

## 2. Rätselgestalten

Seit der Neuzeit ist unser Wahrnehmungsglaube, der Glaube, daß die Welt das ist, was wir wahrnehmen, und der uns unsere Verwicklung mit der Welt verbürgt, ins Abseits geraten. Als Glaube ist er immer zugleich Zweifel und Motor der Reflexion. Er kann sich also nicht mit den Gewißheitsansprüchen wissenschaftlichen Wissens messen. Die Entmündigung unseres lebensweltlichen Wissens gipfelt in unserer Zeit in der Resignation darüber, daß wir keine Sprache mehr finden für die Beteiligung der Dinge an dem, was wir über sie denken und sagen, wie wir sie behandeln und was wir bei ihnen empfinden. Selbst anerkannte Künstler dürfen nicht so ohne weiteres publik machen, daß sie sich von den Dingen betrachtet fühlen.<sup>2</sup> Das Subjekt der Neuzeit begreift sich vor allem vom Denken her. Es sieht, riecht, schmeckt, hört oder fühlt das Ding nicht, es urteilt, daß das Ding so oder so ist. Es unterwirft die Dinge seiner Ordnung und eliminiert die Überschüsse. Nachdem die Dinge durch Entzauberung in die Tiefe des Schweigens versetzt worden sind, können sie als „Rätselgestalten“, als Mysterien wieder ins Spiel gebracht werden. Ihr Widerstand ist allerdings gebrochen. Dicht gesponnene Ideenkleider sind über sie geworfen worden, die passend oder unpassend sein können. Wir haben uns in bloß Denkende, die Dinge in das bloß Gedachte und schließlich die Anderen in das Undenkbare verwandelt, wie M. MERLEAU-PONTY (1986, S. 61; 67) zutreffend diagnostiziert. Die Auffassung, daß die Welt nur das ist, was wir konstruieren, und daß der einzige Ort ihrer Bedeutung unser Gehirn ist, beschreibt nur den Höhepunkt einer langen Entwicklung, an deren Anfang ein außerweltlicher Schöpfer stand, der das letzte Geheimnis der Wirklichkeit für sich behielt.<sup>3</sup>

Schon der Universalienstreit des Mittelalters deutet auf einen Bruch in der Vertrautheit mit der Ordnung der Dinge, wie sie im griechischen Kosmos herrschte. Dieser Streit stellt die bis heute bekannteste Debatte unter mittelalterlichen Denkern dar. Dabei ging es um die Frage, ob allgemeine Bestimmungen bloß gedacht werden oder ob ihnen in der Realität etwas entspricht. Platonismus oder Realismus und Nominalismus bildeten mit ihren jeweils starken und schwachen Varianten die Gegenpositionen. Die platonische Auffassung (*universalie ante rem*) geht von einer unabhängig existierenden Allgemeinheit aus. Der Realismus (*universalie in re*) behauptet dagegen, daß das Allgemeine eine Struktur sei, die durch Abstraktion aus der Wirklichkeit gewonnen wird. Der Nominalismus (*universalie post rem*) schließlich bestimmt das Allgemeine als alleinige Leistung des Erkennenden (vgl. FLASCH 1986, S. 48 ff.; GETHMANN 1973, S. 33 f.). Damit war ein Problem benannt, das bis in den heute vielbeachteten Radikalen Konstruktivismus hinein lebendig bleibt, nämlich das der Spannung von konstituiertem Ding und Ding als solchem.

Es sieht so aus, als habe langfristig der Nominalismus gesiegt, der die Dinge als einzelne und als stumme betrachtet. Es scheint eine aussichtslose Lage zu

2 So warf B. BRECHT W. BENJAMIN „Mystik“ vor, weil dieser „meinte, daß das, was man anblickt, einen selbst anblickt“ (vgl. BUCK-MORSS 1997, S. 222). „Es gibt tatsächlich eine Inspiration und Expiration des Seins, ein Atmen im Sein, eine Aktion und Passion, die so wenig voneinander zu unterscheiden sind, daß man nicht mehr weiß, wer sieht und wer gesehen wird, wer malt und wer gemalt wird.“ (MERLEAU-PONTY 1984, S. 21)

3 Als exemplarische Studie für die Geschichte des Weltverlusts vgl. MEYER-DRAWE (1997).

sein, an die Dinge überhaupt und schon gar an sie selbst heranzukommen – zumal in einer weiteren Phase der Mensch selbst die Bühne betritt, und zwar als Quelle allen Sinnes. Als imperiales Subjekt verleugnet der Mensch sich als Griff im Element der Welt, aus dem er nur auftauchen kann, weil er zu ihm gehört. Die Problemfiguration von Ich und Nicht-Ich, die ihren Entwurf in der cartesianischen Differenz von *res cogitans* und *res extensa* erhielt, verweist auf eine Ausichtslosigkeit unmittelbarer Erkenntnis; „denn je mehr ich mich dem Ding nähere, desto mehr höre ich auf zu sein; je mehr ich bin, desto weniger gibt es Dinge“ (MERLEAU-PONTY 1986, S. 162).

### 3. Erziehende Dinge

Als ROUSSEAU in seinem „Emile“ 1762 forderte: „Haltet das Kind von den Dingen abhängig und ihr werdet es naturgemäß erziehen“ (ROUSSEAU 1971, S. 63), handelte es sich nicht mehr um Dinge in einer kosmischen Ordnung, wie sie die Griechen der Klassik voraussetzten, sondern um Inszenierungen, hinter denen sich die Absicht des Erziehers verbirgt. Auch in dem gut hundert Jahre zuvor erschienenen „Orbis sensualium pictus“ des JOHANN AMOS COMENIUS (1658) wird der Knabe durch eine Welt geführt, die bereits von heimlicher Hand geordnet ist. Hier stiftet die göttliche Allweisheit die *rationes rerum*. Doch schwingt hier noch ein Spiel von Ähnlichkeiten mit, das für die vorneuzeitliche Zeit typisch war. Noch spiegelt sich der Mikrokosmos im Makrokosmos. Aber der Spiegel wird langsam blind.

Der endgültige Bruch der Komplizenschaft von Wörtern und Dingen beginnt, als der Mensch sich selbst zum Ordner der Dinge bestimmt und diese einer Gliederung nach dem Vorbild der Mathematik unterwirft. Dinge werden nun zu bloßen Gegenständen, zu Objekten der Erkenntnis, der sie lediglich gegenüberstehen, ohne etwas mit ihr zu teilen. Es scheint, als ob die Dinge zu einem bloßen Schauspiel werden, das einer fremden Regie folgt und von dem sich der Betrachter nach Belieben abwenden kann.

Die erziehenden Dinge im Sinne ROUSSEAUS unterliegen zwar nicht der mathematischen Ordnung, aber auch nicht einer natürlichen. Die Dinge haben eine Funktion, nämlich die, den unvernünftigen Wünschen des Zöglings Grenzen zu ziehen. Sie camouflieren den moralischen Willen des Erziehers. Dieser schwache Funktionalismus wächst sich bis zur Wende zu unserem Jahrhundert aus, und zwar in der ROUSSEAU-Rezeption der Reformpädagogik. So fungiert das MONTESSORI-Material als gebieterisch. Hinter ihm steckt ein didaktischer Plan, nicht etwa die Freiheit, sich auf die Appelle der Dinge einzulassen (vgl. als nach wie vor vorbildlich LANGEVELD 1968, S. 152 ff.). „Zucht als Sachzwang“ ist eine extreme Variante. „Vom Werkbund über Montessori bis Reichwein setzte Volksbildung auf Orientierung an in solchem Sinne funktionalistisch gedachter Sachlichkeit, weil Sachlichkeit für das Kollektiv der modernen Menschen eine notwendige Haltung ist, in Gestalt von Wissenschaft eine Institution“ (WÜNSCHE 1996, S. 193; vgl. auch 1992, S. 18 ff.). Auf dem Weg funktionalistischer Sachlichkeit kommen wir den Herausforderungen durch die Dinge und damit ihrer Bedeutung im Bildungsprozeß nicht näher. Wir müssen einen neuen Versuch unternehmen.

#### 4. NichtMensch

HUMBOLDT argumentierte in seinem Fragment über Bildung bereits vor dem Hintergrund einer gestörten Nachbarschaft von Dingen und Wörtern. Der Mensch steht als Erkenntnissoverän oberhalb der Ordnung der Dinge. „Im Mittelpunkt aller besonderen Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die blossе Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blossе Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich.“ (HUMBOLDT 1980, S. 235) Bildung bedeutet also Wechselwirkung von Empfänglichkeit und Selbsttätigkeit (vgl. ebd., S. 237). Das Dritte, das diese Wechselwirkung ermöglicht, ist die Welt, und diese wird von HUMBOLDT in der für seine Zeit typischen und für unsere Zeit kaum befragten Weise als „NichtMensch“ aufgefaßt (vgl. ebd., S. 235).<sup>4</sup> Nahezu unbemerkt hat der Mensch in den Spuren seines extramundanen Schöpfers die Grenze der Welt überschritten. Er kümmert sich nicht mehr darum, daß er selbst Teil der Welt ist, daß er zur Ordnung der Dinge gehört, daß es seine unbequeme moderne Lage ausmacht, daß er als Erkennen-der den Dingen gegenübersteht und gleichzeitig ihrer Ordnung unterliegt.

M. J. LANGEVELD hat diese in Vergessenheit geratene Doppeldeutigkeit an der kindlichen Entwicklung aufgezeigt. Kinder folgen, wenn man sie läßt, den Appellen der Dingwelt und damit vorkonventionellen Verweisungshorizonten. Für sie haben die Dinge noch keinen identischen Kern. „Es zeigt sich, daß sich die Dinge unserer Welt nicht nur nicht zurückziehen in eine Welt-an-sich, sondern daß sie im Gegenteil ganz unserer Seele angehören. Ja daß sie – wenn ich diese etwas krasse Metapher wählen darf – unsere Seelen tatsächlich bewohnen und bevölkern. Daß sie zugleich Produkt unserer Sinngebungsarbeit *und* autonome Bürger einer Welt der offenen Sinnlosigkeit bleiben. Einer Sinnlosigkeit, der sie verfallen, sobald unsere sinngebende Produktivität aufhört und wir irrsinnig geworden sind.“ (LANGEVELD 1968, S. 156)

Das Andere im Bildungsprozeß kann nur in den Blick kommen, wenn die Gegenüberstellung von Mensch und Welt unterlaufen und ihre Verwicklung für die Theorie zurückgewonnen wird. Die Dinge werden dann nicht zu Herrschern über ihren Sinn, aber auch nicht nur zu bloßen Empfängern unserer intellektuellen Erfindungen. Sie evozieren unser Wahrnehmen, Sprechen, Handeln und Denken. Sie sind Anlaß, überhaupt über sie zu sprechen. Sie lassen es zu, daß unsere Erfahrung an sie anknüpft. Gleichzeitig werden Menschen damit nicht zu Dingen unter Dingen – das wäre eine weitere Grenze unserer leiblichen Existenz. Die vorreflexive Verwandtschaft der Menschen mit ihrer Welt ist gebrochen durch die Möglichkeit der Distanzierung, die eine Beziehung zu den eigenen Verhältnissen zu den Dingen mit sich bringt. So gesehen brauchen die Dinge unsere Interventionen, um überhaupt sein zu können. Umgekehrt sind wir an sie verwiesen, um von ihnen in Anspruch genommen zu werden.<sup>5</sup>

4 Diese starke Profilierung findet in den sprachtheoretischen Untersuchungen HUMBOLDTS keine Entsprechung. Allerdings beschränken sich die vorliegenden Ausführungen auf das Bildungsfragment.

## 5. Aufforderung durch die Dinge

Diesen appellierenden Grundzug der Dinge haben vor allem gestaltpsychologische und phänomenologische Versuche unseres Jahrhunderts in den Blick zu bringen versucht. Hier scheint sich ein Ausweg anzubahnen, den Fallen des Funktionalismus, der Mystifikation, des Positivismus, aber auch des puren Konstruktivismus zu entkommen, ohne sich in vorklassischen<sup>6</sup> Idyllen zu verstricken.

K. LEWIN und W. Köhler (1964 und 1968) sprechen vom Aufforderungs- bzw. Herausforderungscharakter der Dinge, wobei sie nicht die Dinge als einzelne Positivitäten meinen, sondern ihr Auftauchen in Konstellationen, in Figurationen. Dinge haben den Charakter von „Feldkräften“ (LEWIN). „Der Aufbau der Situation in dem Falle, wo ein Kind aus Interesse an einer Aufgabe oder einer Beschäftigung, etwa einem Spiel mit der Puppe, sich dieser Beschäftigung zuwendet, ist in dynamischer Hinsicht relativ einfach. Die Situation ist beherrscht von einer Lockung, oder, wie wir sagen, einem positiven Aufforderungscharakter.“ (LEWIN 1964, S. 6) Der Feldbegriff bietet eine Möglichkeit, der Subjekt-Objekt-Konfrontation zu entkommen. Daß sich ein Wahrnehmungsfeld organisiert (vgl. GURWITSCH 1975, S. 21 ff.), geschieht nicht unabhängig vom Wahrnehmenden und Wahrgenommenen, hat aber seine Ursache nicht nur in einem von beiden. „Die Dinge rühren unsere Saiten an, wir aber machen die Melodie daraus.“ (NIETZSCHE 1988, S. 311)

M. HEIDEGGER (1976, S. 275) spricht vom „Gebungsfeld“, um die Gebundenheit der Anschauung festzuhalten. Er konkretisiert diese Gebung: „In unserem Anschauen als Begegnenlassen von Seiendem liegt sonach wesentlich ein Angewiesensein auf das schon vorhandene Seiende. Das Anschauen entspringt nicht frei aus einem erkennenden Wesen, so gar, daß mit diesem Ursprung auch schon das Angeschauete selbst vorhanden wäre, sondern dieses anschaubare Seiende muß sich von sich aus melden, d. h., es muß das erkennende Wesen selbst betreffen, es rühren, ihm gleichsam etwas an-tun und sich bemerkbar machen – es affizieren.“ (HEIDEGGER 1977, S. 86)

Um der Affektion näherzukommen, ist es jedoch unvermeidlich, den Menschen anders als HEIDEGGER als ein leibliches Wesen zu denken, auf das eine stoffliche Welt übergreifen kann. „Ein Ding ist also in der Wahrnehmung nicht wirklich *gegeben*, sondern von uns innerlich übernommen, rekonstituiert und erlebt, insofern es einer Welt zugehört, deren Grundstrukturen wir in uns selbst tragen und von der es nur eine der möglichen Konkretionen darstellt. Von uns erlebt, ist es gleichwohl ein unser Leben Transzendierendes, da der menschliche Leib selbst mit seinem ihm eine menschliche Umwelt umschreibenden Habitus von einer Bewegung auf die Welt selbst hin durchzogen ist.“ (MERLEAU-PONTY 1966, S. 377)

Gestaltpsychologische und phänomenologische Analysen unterliegen oft einer nicht eigens bedachten Bevorzugung des Sehens, das unserem Denken so ähnlich ist. Vom Sehen ausgehend ist es schwierig, die Berührung durch die Din-

5 Zum Zusammenhang von Responsivität und Appellstruktur der Dinge vgl. WALDENFELS (1994, bes. S. 482f.).

6 Diese Epochenenteilung von vorklassisch und klassisch ist wie jede andere anfechtbar. Ich entnehme sie FOUCAULTS Untersuchung des Verhältnisses von Wörtern und Dingen, um deren Bedeutung für die vorliegenden Ausführungen zu markieren (FOUCAULT 1966).



ge zu verstehen. Beim Tasten ist der Kontakt evident. Tasttäuschungen sind ganz anderer Art als optische Irrtümer. Aber auch das Hören belehrt uns über die Verwicklung mit den Dingen. „Für das Zustandekommen einer Hörempfindung ist der Vernehmende völlig davon abhängig, daß etwas außerhalb seiner Kontrolle geschieht, und im Hören ist er der Wirkung dieses Geschehens ausgesetzt. Das Einzige, was er zur Situation beitragen kann, ist ein Zustand aufmerksamer Bereitschaft für das etwaige Empfangen von Lauten (außer wenn er sie selbst hervorbringt).“ JONAS 1973, S. 202) Vom Hören ausgehend gelangen wir nicht an eine beharrliche, sondern an eine kontingente Welt, die sich unserer bemächtigen kann. Wir werden hier an die Grenzen unserer Initiativen erinnert. Ein Bildungsbegriff, der vom Hören ausginge, reichte nicht an ein stolzes Subjekt heran, weil seine Signatur geprägt wäre von der Auslieferung an eine Welt, die sich melden muß. Zugleich wäre auch die Überzeugungskraft der Identitätsannahme bedroht. Ich höre mich anders als ich mich sehe. Klammere ich einmal die technischen Reproduktionsweisen aus – meine Stimme im Radio z. B. –, so bin ich mir im Reden entzogen, weil ich nicht gleichzeitig beachten kann, *was* ich sage und *wie* ich es sage. Selbstverfehlung und Selbstfindung gehören in dieser Perspektive zusammen. Selbstverständlich verfehlen wir uns auch in unseren Bildern, aber diese gaukeln Beharrlichkeit vor und verführen uns zu der Annahme, daß wir uns auf ihnen sehen, wie uns die anderen wahrnehmen. Das Gehörte ist dagegen ein Geschehen in der Zeit und flüchtig wie diese.

Bildungstheoretische Betrachtungen im Hinblick auf die Bedeutung des anderen Menschen berücksichtigen in zunehmendem Maße, daß wir auch ausgeliefert sind an den anderen. Im Hinblick auf unser Verhältnis zu den Dingen muß noch einiges geschehen.<sup>7</sup> Der Anfang wäre gemacht, wenn bildungstheoretische Erwägungen den allgemeinen konstatierten Referenzverlust der Zeichen nicht beglaubigten und sich in den Tanz der Signifikanten einreichten, sondern den Referenzverlust als Weltverlust wahrnahmen, der eine lange Geschichte seit der Antike zu einem bedenklichen Abschluß brächte. Diese Geschichte hat zwei Seiten: die Erstarkung des erkennenden Ich und der Entzug einer anmutenden Welt. So beschreibt man heute die Welt als ein Chaos von Information, die unser Gehirn geschlossen operierend systematisch ordnet oder allererst hervorbringt. Eine evozierende Welt hat in diesem Modell keinen Ort.

Bildungstheorien haben immer auch Einspruch erhoben gegen vorherrschende Welt- und Selbstdeutungen von Menschen. So opponierte HUMBOLDT gegen den Trend des Utilitaristischen. H.-J. HEYDORN und TH. W. ADORNO versuchten, Widerstand gegen die Verdinglichung des Menschen zu üben. Bildung könnte heute gegen den Weltverlust kämpfen und HUMBOLDTS Beschreibung von der Wechselwirkung von Empfänglichkeit und Selbsttätigkeit neu aufgreifen, allerdings ohne sein Arrangement von Mensch und NichtMensch zu übernehmen. Der Mensch steht seiner Welt nicht gegenüber. Er ist Teil von ihr. Es wird nicht mehr lange dauern, bis wir diese Verwandtschaft schmerzlicher erfahren, als es bis jetzt schon der Fall ist. Bildung in diesem Sinne wäre die Kunst, sich mit seiner Weltlichkeit und der eigenen Beziehung dazu auseinanderzusetzen.

7 Zur Relevanz unserer Leiblichkeit für ein zeitgemäßes Bildungskonzept vgl. MOLLENHAUER (1998).

## Literatur

- BUCK-MORSS, S.: Das Labyrinth der Passagen. Recherchen zu Walter Benjamin. In: I. Schaffner/M. Winzen (Hrsg.): *Deep Storage. Arsenale der Erinnerung. Sammeln, Speichern, Archivieren in der Kunst*. München/New York 1997, S. 222–225.
- FLASCH, K.: *Das philosophische Denken im Mittelalter*. Stuttgart 1988.
- FOUCAULT, M.: *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*, übers. v. U. KÖPPEN. Frankfurt a. M. <sup>2</sup>1978 (Paris 1966).
- FOUCAULT, M.: *Die Ordnung des Diskurses*, übers. v. W. SEITTER, mit einem Essay von R. KONERSMANN. Frankfurt a. M. 1991 (Paris 1972).
- GETHMANN, C. F.: *Allgemeinheit*. In: H. Krings/M. Baumgartner/Ch. WILD (Hrsg.): *Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Studienausgabe. Bd. 1*. München 1973, S. 32–51.
- GURWITSCH, A.: *Das Bewußtseinsfeld*, übers. v. W. D. FRÖHLICH. Berlin/New York 1975 (Paris 1957).
- HEIDEGGER, M.: *Logik. Die Frage nach der Wahrheit. Gesamtausgabe. Bd. 21. II. Abteilung: Vorlesungen 1923–1944*, hrsg. v. W. BIEMEL. Frankfurt a. M. 1976.
- HEIDEGGER, M.: *Phänomenologische Interpretation von Kants Kritik der reinen Vernunft. Gesamtausgabe. Bd. 25. II. Abteilung: Vorlesungen 1923–1944*, hrsg. v. I. GÖRLAND. Frankfurt a. M. 1977.
- HUMBOLDT, W. v.: *Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück*. In: W. v. HUMBOLDT: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke in fünf Bänden*, hrsg. v. A. FLITNER und K. GIEL. Bd. 1. Darmstadt <sup>2</sup>1980, S. 234–240.
- HUSSERL, E.: *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*, hrsg. v. St. STRASSER. *Husserliana*, Bd. 1. Den Haag 1963.
- JONAS, H.: *Der Adel des Sehens. Eine Untersuchung zur Phänomenologie der Sinne*. In: H. JONAS: *Organismus und Freiheit. Ansätze zu einer philosophischen Biologie*. Göttingen 1973, S. 198–225.
- KÖHLER, W.: *Werte und Tatsachen*, übers. von M. Koffka. Berlin/Heidelberg/New York 1968.
- LANGEVELD, M. J.: *Das Ding in der Welt des Kindes*. In: M. J. LANGEVELD: *Studien zur Anthropologie des Kindes. 3., durchgesehene und ergänzte Auflage*. Tübingen 1968, S. 142–156.
- LEWIN, K.: *Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe*. Darmstadt 1964.
- MERLEAU-PONTY, M.: *Phänomenologie der Wahrnehmung*, übers. und eingef. v. R. BOEHM. Berlin 1966 (Paris 1945).
- MERLEAU-PONTY, M.: *Das Auge und der Geist*. In: M. MERLEAU-PONTY: *Das Auge und der Geist. Philosophische Essays*, hrsg. und übers. v. H. W. ARNDT. Hamburg 1984, S. 13–43.
- MERLEAU-PONTY, M.: *Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen*, hrsg. und mit einem Vorwort vers. v. C. LEFORT, übers. v. R. GUILIANI und B. WALDENFELS. München 1986 (Paris 1964).
- MEYER-DRAWE, K.: *Die Philosophie des Johann Amos Comenius*. In: *Comenius-Jahrbuch. Bd. 5* (1997), S. 11–30.
- MITTELSTRASS, J.: *Wer will bezweifeln, daß die Hasen vor der Tür auch ohne uns herumlaufen? Ein Interview mit Professor Dr. JÜRGEN MITTELSTRASS*. In: *der blaue reiter. Journal für Philosophie* (1995) 2, S. 65–71.
- MOLLENHAUER, K.: *Der Leib – Bildungstheoretische Beobachtungen an ästhetischen Objekten*. In: M. BORELL/J. RUHLOFF (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 3*. Baltmannsweiler 1998, S. 56–78.
- NIETZSCHE, F.: *Nachgelassene Fragmente 1880–1882. Kritische Studienausgabe*, hrsg. v. G. COLLI und M. MONTINARI. Bd. 9. München <sup>2</sup>1988.
- ROUSSEAU, J.-J.: *Emil oder Über die Erziehung*. In neuer deutscher Fassung besorgt v. L. SCHMIDTS. Paderborn 1971.
- WALDENFELS, B.: *Antwortregister*. Frankfurt a. M. 1994.
- WÜNSCHE, K.: *Bauhaus. Versuche, das Leben zu ordnen*. Berlin 1992.
- WÜNSCHE, K.: *Kulturen der Zucht*. In: F. HAGER (Hrsg.): *KörperDenken. Aufgaben der historischen Anthropologie*. Berlin 1996, S. 183–194.

*Abstract*

The author takes up a specific problem of modern educational theories, i. e. that major educational concepts do not adequately take into account the challenges through things. Education is mainly dealt with as the formation of the intellectual creative power of a subject giving meaning to things and not as an issue of responding to the demands of the world. Against this background, the author tries to explain this history of a loss of world. In this, the mere self-referentiality of the signs is not regarded as an achievement of the educational subject but, rather, as a loss of possibilities to take actively into account the deliverance into the world in which we live.

*Anschrift der Autorin*

Prof. Dr. Käte Meyer-Drawe, Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik,  
Universitätsstr. 150, 44780 Bochum