

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich

Der Anspruchshorizont des zweifach Anderen in der Bildungsphilosophie von Franz Fischer

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 3, S. 343-358



Quellenangabe/ Reference:

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: Der Anspruchshorizont des zweifach Anderen in der Bildungsphilosophie von Franz Fischer - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999) 3, S. 343-358 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59559 - DOI: 10.25656/01:5955

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59559>

<https://doi.org/10.25656/01:5955>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

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

Der Anspruchshorizont des zweifach Anderen in der Bildungsphilosophie von Franz Fischer

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag untersucht zwei bildungstheoretische Entwürfe von FRANZ FISCHER, die dieser ausgehend von seiner HEGEL-Kritik in Auseinandersetzung mit Konzepten von THEODOR LITT und JOSEF DERBOLAV ausgearbeitet hat. Der eine faßt Bildung als bildungskategoriale Reflexion auf die Differenz von vorausgesetzter und wissenschaftlich zu begreifender Welt, der andere gründet die Erziehung des Gewissens auf ein Vernehmen des Anspruchs des personalen Anderen. Am Verhältnis beider Entwürfe wird gezeigt, daß das Problem der Andersheit angemessen nur als ein zweifaches Problem verstanden werden kann, das sich weder auf das einer Andersheit der Welt gegenüber unserem szientifischen Weltbegriff noch auf das einer Andersheit des Du allein zurückführen läßt.

1. Vorbemerkung

Die Frage „der Andere und das Andere als Aufgabe und Problem der Bildung“ greift eine Problemstellung auf, die schon einmal, ganz ähnlich gefaßt, die bildungsphilosophische Diskussion bestimmte. Es sei hier nur an MARTIN BUBERS *Ich und Du* (1923) mit der Unterscheidung der Grundworte „Ich-Es“ und „Ich-Du“ erinnert sowie an die parallelen Differenzierungen von „Ich und Welt“ und „Ich und Du“ in THEODOR LITTS Buch *Individuum und Gemeinschaft* (1926). Das dieser Frage zugrundeliegende Kernproblem ist aber so alt wie die Bildungsphilosophie selbst, denn es wurzelt in der zweifachen Aufgabenstellung der Vernunft, eine theoretische Fundierung der Erkenntnis und eine praktische Begründung der Sittlichkeit zu erbringen. In der Pädagogik hat JOHANN FRIEDRICH HERBART diese Problemstellung in seiner grundlegenden Abhandlung über *Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806/1965) als die zweifache Zweckbestimmung der Erziehung herausgearbeitet: als die Entfaltung einer „Vielseitigkeit des Interesses“ beim Zögling und als die Forderung seiner „Charakterstärke der Sittlichkeit“.

Nun hat sich die Problematik seither dahingehend verlagert und radikalisiert, daß die zweifache Aufgabenstellung mehr und mehr durch die einfache Dominanz wissenschaftlicher Erkenntnis und wissenschaftsorientierten Unterrichts ersetzt worden ist. Dadurch wird nicht nur die Problemstellung der Sittlichkeit gänzlich aus dem philosophischen und pädagogischen Diskussionszusammenhang verdrängt, sondern auch die Vielfalt menschlicher Welterfahrung auf eingeschränkte Themenfelder wissenschaftlicher Erkenntnis reduziert.

Natürlich blieb dieser dominierende Trend nicht ohne kritische Gegenbewegungen, die keineswegs nur ein Zurück zu den verdrängten Positionen forder-

ten, sondern auf neue Weise Verlorenes wiederzugewinnen versuchten. Eine dieser Gegenbewegungen in der Philosophie ist EDMUND HUSSERLS Phänomenologie (vgl. HUSSERL 1913), die mit Modifikationen und Erweiterungen durch seine Nachfolger heute zu einer der verbreitetsten und einflußreichsten philosophischen Strömungen gehört. Ihre Losung des ‚Zurück zu den Sachen selbst‘ hat inzwischen auch die bildungstheoretische Diskussion erreicht. So werden mittlerweile nicht nur für den Grundschulunterricht wieder stärker lebensweltliche Bezüge eingeklagt, sondern darüber hinaus auch Vorstellungen entwickelt, wie gegenüber der operationalen Verfügbarmachung von Weltausschnitten durch die Wissenschaften wieder intensiver die Ganzheit jener Phänomenbereiche zur Geltung gebracht werden kann, die die Wissenschaften nicht zu thematisieren vermögen. Über die Phänomenologie kommt in Philosophie und Pädagogik *das Andere* natürlicher und gesellschaftlicher Weltzusammenhänge in bisher ungeahnter Differenziertheit neu zur Sprache.

Allerdings hat sich die Phänomenologie – sieht man von MAX SCHELER ab – fast ausschließlich nur mit Themenstellungen der theoretischen Philosophie befaßt. Auch dort, wo sie sich ausdrücklich „*dem Anderen*“ als Individuum und als soziale Gemeinschaft zuwendet, wird der Andere meist nur als Moment der Weltkonstitution, nicht aber als eine sittliche Herausforderung gemäß der Problemstellung praktischer Philosophie verstanden (vgl. HUSSERL 1929). Mit Recht hat MICHAEL THEUNISSEN in seinem Buch *Der Andere* (1965/1977) darauf hingewiesen, daß gerade diese Engführung der Phänomenologie die Dialogphilosophie – MARTIN BUBER, FRANZ ROSENZWEIG, HANS EHRENBERG, EUGEN ROSENSTOCK-HUESSY – hervortreten ließ, die den Anderen immer als sittlich-praktische Herausforderung versteht (vgl. SCHMIED-KOWARZIK 1991).

Seit Mitte der achtziger Jahre werden auch bei uns die Arbeiten des französischen Philosophen EMMANUEL LÉVINAS (1983; 1989; 1992) rezipiert, die, aus der Phänomenologie erwachsend, doch deren Grenzen bewußt durchbrechen, um so zu den Fundamenten einer *Ethik des Anderen* vorzustoßen. LÉVINAS geht es dabei gerade nicht mehr darum, den Anderen phänomenologisch als intentionales Gegenüber des Selbst zu konstituieren, sondern darum, den unbedingten sittlichen Anspruch, den der Andere für das Selbst darstellt, zum Vorschein zu bringen.

In frappierender Parallelität hat FRANZ FISCHER bereits in den sechziger Jahren seine Studien zur *Proflexion – Logik der Menschlichkeit* vorgelegt, die jedoch erst posthum 1985 erschienen. FRANZ FISCHER arbeitet darin die grundlegende Differenz zweier Thematisierungsweisen des Anderen heraus: die Reflexion, in der das Selbst sich den Anderen immer nur theoretisch-erkennend verfügbar macht, und die Proflexion, in der das Selbst sich dem Anderen sittlich-praktisch zuwendet und sich zugleich für ihn öffnet.

Doch nicht auf diese späten Arbeiten FISCHERS, die in einer unglaublichen Nähe zu denen von EMMANUEL LÉVINAS stehen, sei hier eingegangen, sondern auf FISCHERS vorausgehende Auseinandersetzung mit den sich von HEGEL her verstehenden Bildungsphilosophien von THEODOR LITT und JOSEF DERBOLAV. Denn in diesen frühen Arbeiten entwickelt FISCHER einige grundlegende Erwägungen zum Anspruchshorizont des Anderen der Wirklichkeit sowie des Anderen als Du, die trotz oder gerade wegen ihrer Differenziertheit bis heute noch nicht in die bildungstheoretische Diskussion Eingang gefunden haben.

2. Zur bildungsphilosophischen Auseinandersetzung in den fünfziger Jahren

Die Bonner Bildungsphilosophie, wie sie zunächst von THEODOR LITT und danach von JOSEF DERBOLAV vertreten wurde, war ganz von HEGEL her bestimmt. HEGEL kennzeichnet in seiner *Phänomenologie des Geistes* (1807/1970, S. 73) Bildung ausdrücklich als einen Prozeß, den das Bewußtsein, ausgehend von seiner Unmittelbarkeit in der „sinnlichen Gewißheit“, über die Stufen „Selbstbewußtsein“, erkennende „Vernunft“, tätiger „Geist“ und „Religion“ bis hin zum „absoluten Wissen“ durchläuft. Diesen Gang der Bildung denkt HEGEL so, daß in ihm schrittweise das jeweilige Meinen des Bewußtseins dialektisch in ein begreifendes Sagen überführt und die Differenz zwischen gemeinter Wirklichkeit und meinem Bewußtsein im absoluten Wissen der Philosophie aufgehoben wird.

Bei ihrer Übersetzung des Bildungsprozesses des Bewußtseins ins Pädagogische verzichten LITT und DERBOLAV – aus philosophischen und bildungstheoretischen Gründen auf die von HEGEL als Endziel der Bildung konzipierte Stufe des absoluten Wissens. Im pädagogisch verstandenen Bildungsprozeß geht es ja um die Selbstbewußtwerdung des je konkreten Subjekts sowie um sein Sich-Begreifen in der Wirklichkeit und nicht um dessen Selbstaufhebung ins absolute Wissen (vgl. LITT 1948/1961; DERBOLAV 1971). Es bleiben – ungeachtet gewisser Akzentverschiebungen zwischen LITT und DERBOLAV – im wesentlichen drei Bildungs- und Reflexionsstufen:

- 1) die Stufe des lebensweltlichen Umgangs des Kindes mit und in seiner gegenständlichen und sozialen Wirklichkeit, welche im Sinne einer Konkretion von HEGELS Unterscheidung zwischen Gegenstands- und Selbstbewußtsein sowohl alle Welt- als auch Selbsterfahrungen grundlegt;
- 2) die Stufe wissenschaftlicher Erkenntnis, die an die vorhergehende lebensweltliche Erfahrungsebene anknüpft, nun aber das lebensweltliche Meinen von Welt und Selbst – HEGELS Stufe der erkennenden „Vernunft“ vergleichbar – in das erkennende Sagen der Wissenschaften überführt und hierbei eine versachlichende und entfremdende Distanznahme gegenüber Welt und Selbst bewirkt, bei der der Bildungsprozeß nicht stehenbleiben darf; und
- 3) die Stufe eines positiv-praktischen Bezugs des Selbst zur Welt und zu sich, in der dem Heranwachsenden die an ihn ergehenden Ansprüche seines sittlich-praktischen In-der-Welt-Seins erschlossen werden. Eine solche Erschließung kann nicht wissenschaftlich erkennend, sondern – wie von HEGEL bereits im Kapitel über den „Geist“ in der *Phänomenologie des Geistes* (1807/1970, S. 324f.) dargelegt – nur über das Bewußtmachen der sozialen Bezüge und Verantwortungshorizonte geschehen, in die ein jeder als gesellschaftliches und geschichtliches Wesen in der Welt gestellt ist.

Als FRANZ FISCHER 1955 Mitarbeiter am Pädagogischen Institut der Universität Bonn wurde, hatte er sich in seiner Wiener Dissertation und in seinen Studien zur *Philosophie des Sinnes von Sinn* (1956/1980) bereits kritisch von HEGEL abgegrenzt. Von daher konnte er nicht mehr so unmittelbar – wie LITT und DERBOLAV – an HEGEL anknüpfen, sondern entwickelte von seiner HEGEL-Kritik her seinen eigenen bildungsphilosophischen Ansatz in zwei Arbeiten: in der Studie *Die Erziehung des Gewissens* (1955/1979) sowie in den Entwürfen zur geplanten

Habilitationsschrift *Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften* (1956–1959/1975).

In der Abhandlung *Darstellung der Bildungskategorien* zeigt FRANZ FISCHER auf, daß die Wirklichkeit weder eine uns fertig vorgegebene Sache ist noch erst durch unser Erkennen konstruiert wird, sondern etwas uns Vorausgesetztes darstellt, dessen Sinn wir uns erst – über mehrere Sinnstufen vermittelt – erschließen müssen und können, ohne dabei doch je deren Vorausgesetztheit ins Wissen aufheben zu können. So bleibt die Wirklichkeit uns immer Aufgegebenheit zu einer Sinnauslegung, die zugleich unsere Selbstfindung in ihr impliziert. Auf den pädagogischen Bildungsprozeß übertragen, bilden die Sinnstufen bildungskategoriale Anspruchshorizonte der Wirklichkeit, die der Erzieher sich zu vergegenwärtigen hat, um an ihnen orientiert dem Heranwachsenden Wirklichkeit erschließen zu können.

Korrespondierend dazu bedenkt FISCHER in der vorausgehenden Studie *Die Erziehung des Gewissens* die pädagogische Offenbarmachung der Anspruchshorizonte der Sittlichkeit. Die Bildungsbewegung, welche den Anspruch sittlichen Menschseins im Gewissen eines jeden zu verankern sucht, ist anders strukturiert als die Sinnstufen der Welterschließung. Sittliche Forderungen können niemals unmittelbar über Erkenntnisse der Wirklichkeit vermittelt, sondern immer nur mittelbar als praktische Einsichten im Gewissen selbst erweckt werden. Dies aber kann nur in einem sittlich-praktischen Dialog von Selbst und Anderem gelingen. Sinnkonkretion und Sinnauslegung der Anspruchshorizonte der Sittlichkeit erwachsen aus diesem Handlungsdialog. Entsprechend kann auch die Erziehung des Gewissens sich nur in einem solchen Handlungsdialog vollziehen.

Diese beiden von FISCHER aus der Perspektive des pädagogischen Handelns entworfenen Sinnauslegungsbewegungen sollen im folgenden näher expliziert werden. Ich beginne mit einer knappen Skizzierung seiner *Darstellung der Bildungskategorien*, um mit dem dadurch geschärften Blick sodann die bisher noch kaum zur Kenntnis genommenen Gedanken FISCHERS zur *Erziehung des Gewissens* darzulegen.

3. Die Wirklichkeit und das Selbst

FISCHERS Theorie der Bildungskategorien untersucht das Verhältnis von Wirklichkeit und Selbst, indem zwischen insgesamt sechs Stufen unterschieden wird, die im Bildungsprozeß bedacht werden müssen. Es sind dies die Stufen der „unvermittelt-vorausgesetzten Wirklichkeit“, des „Unmittelbar-Allgemeinen“, des „Prädikativ-Allgemeinen“, des „Positiv-Allgemeinen“, des „Unmittelbar-Konkreten“ sowie die Stufe des „Positiv-Konkreten“.

3.1 Die unvermittelt-vorausgesetzte Wirklichkeit

In seiner HEGEL-Kritik hatte FISCHER gezeigt, daß HEGELS Dialektik von Meinen und Sagen beansprucht, das im Meinen jeweils Gemeinte der Wirklichkeit schrittweise so aufzuheben, daß schließlich alles Meinen von Wirklichkeit und

auch das Sich-selbst-Meinen des Bewußtseins ins reine Sagen des absoluten Wissens aufgelöst werde. FISCHER zeigt nun auf – und darin schwingt die HEGEL-Kritik von F. W. J. SCHELLING und K. MARX, M. HEIDEGGER, R. HÖNIGSWALD und TH. W. ADORNO durchaus mit –, daß die Dialektik von Meinen und Sagen niemals die im Meinen gemeinte Wirklichkeit in das reine Sagen aufzuheben vermag, sondern daß jedes Sagen sich seinerseits wiederum meined auf die gemeinte Wirklichkeit bezieht. Entsprechend versteht FISCHER (vgl. 1955/1979, S. 39) seine Dialektik des Sinnes von Sinn als fortschreitende Auslegung des Sinns der Wirklichkeit, die gleichwohl als ein Sinn aus sich selber aller Auslegung unvordenklich vorausgesetzt bleibt.

3.2 Das Unmittelbar-Allgemeine

Bezogen auf die Frage nach einer kategorialen Stufung des Bildungsprozesses besagt dieses Verständnis der Dialektik des Sinnes von Sinn, daß die lebensweltliche Erfahrung und der lebenspraktische Umgang bereits Formen des Sagens – oder mit ERNST CASSIRER gesprochen: symbolische Formen – darstellen, die keineswegs in einem transzendentalen Sinne voraussetzungslos, sondern durchaus voraussetzungshaft sind, da sie etwas meinen, das sie nicht selber sind. In ihrem unmittelbar-allgemeinen Sagen meinen alle sprachlichen Aussagen eine unvermittelt-vorausgesetzte Wirklichkeit, der das erfahrende Subjekt selber mit zugehört (vgl. FISCHER 1956–1959/1975, S. 81). Darum können die lebensweltliche Erfahrung und der lebensweltliche Umgang niemals die Wirklichkeit, die gemeint ist, in ihr Sagen aufheben. Die Wirklichkeit selbst bleibt als gemeinte unmittelbar vorausgesetzt. Das Erleben des Lebens fällt nicht mit diesem selbst zusammen. Hieraus lassen sich Konsequenzen für die Didaktik frühkindlicher Erziehung entwickeln, die die hierfür einschlägigen Ansätze von J. A. COMENIUS und J. H. PESTALOZZI, J. F. HERBART und F. D. SCHLEIERMACHER bildungsphilosophisch fundieren (vgl. BENNER 1978). Ich will mich mit FISCHER hier jedoch stärker den bildungstheoretischen Voraussetzungen des wissenschaftsorientierten Unterrichts zuwenden.

3.3 Das Prädikativ-Allgemeine

Das wissenschaftliche Sagen kann das lebensweltliche Meinen ebensowenig in sich aufheben wie dieses die ihm vorausgesetzte Wirklichkeit einzuholen vermag. Dies ist schon deshalb nicht möglich, weil die verschiedenen Wissenschaften mit ihren unterschiedlichen methodologischen Gegenstandskonstitutionen nur jeweils bestimmte Aspekte der lebensweltlichen Erfahrung und des lebenspraktischen Umgangs aufgreifen. Aber auch aufgrund ihrer jeweilig begrenzten methodologischen Gegenstandskonstitution können die Wissenschaften die lebensweltlichen Bezüge ihres Gegenstandes niemals gänzlich in prädikativ-allgemeine Aussagen überführen.

Dies hatten auch schon LITT und DERBOLAV gegen HEGELS Aufhebungs-dialektik geltend gemacht. Die Wissenschaft der Biologie oder der Biologieunterricht holen beispielsweise keineswegs die Erfahrungszusammenhänge mit der

belebten Welt ein, sondern beide dringen nur zu wissenschaftlichen Erklärungen für bestimmte funktionale Zusammenhänge von Lebensprozessen vor. Die von FRANZ FISCHER entwickelte Einsicht ist jedoch weitreichender.

Die Wissenschaften selbst lassen sich FISCHER zufolge keineswegs auf ihre prädikativ-allgemeinen Aussagesysteme reduzieren. Immer bleibt in ihnen auch das Interesse der Forscher, die Welt zu erkennen, erhalten. Wer die Wissenschaften lediglich als prädikativ-allgemeine Aussagesysteme in den Unterricht einführt, trägt selbst schon zu Hypostasierungen im Bildungsprozeß bei, deren nachträgliche Überwindung kaum noch gelingen kann. Es kommt darauf an, im Unterricht zu zeigen, daß das wissenschaftliche Sagen in seinen theoretischen Konstruktionen eine Wirklichkeit meint, die es grundsätzlich niemals in seinen Aussagesystemen einzuholen vermag. Gäbe es diese grundlegende Differenz zwischen der von den Wissenschaften gemeinten Wirklichkeit und den die Wirklichkeit zu erklären versuchenden Aussagesystemen nicht, so wäre ein wissenschaftlicher Fortschritt in der Theoriebildung nie möglich. Die grundsätzliche Differenz zwischen der in den Aussagen der Wissenschaften gemeinten und der in diesen Aussagen prädierten Wirklichkeit läßt sich an den „Grundbegriffen“ explizieren, die eine Wissenschaft voraussetzen muß, ohne sie je mit ihrer Methodologie fundieren zu können (vgl. FISCHER 1956–1959/1975, S. 82). So kann die Biologie niemals erklären, was Leben ist. Sie setzt vielmehr die mit dem Begriff Leben gemeinte Wirklichkeit immer schon voraus, wenn sie Lebensphänomene erforscht.

3.4 Das Positiv-Allgemeine

Wo immer wissenschaftsorientierter Unterricht in Wissenschaften so einführt, daß dabei nur ihre Aussagesysteme vorgestellt werden, wird der mögliche Bildungssinn wissenschaftlicher Erkenntnis grundsätzlich verfehlt. Statt den Heranwachsenden einen neuen wissenschaftlichen Zugang zur Wirklichkeit zu eröffnen, versperrt ein solcher Unterricht den interessierten Blick auf die zu erforschende Wirklichkeit, indem er die prädikativ-allgemeinen Aussagesysteme absolut setzt und so den Heranwachsenden suggeriert, sie bildeten die Wirklichkeit ab und sagten etwas über die Wirklichkeit selbst aus. Die von KANT eingeführte Unterscheidung zwischen der wissenschaftlichen Erkenntnis der Erscheinungen und der Wirklichkeit an sich („Ding an sich“) geht in einer solchen Ontologisierung wissenschaftlicher Aussagen verloren. Darüber hinaus sabotiert eine derartige Einführung in die Wissenschaften die Förderung der für die Wissenschaften selbst konstitutiven Kreativität wissenschaftlichen Forschens.

Aufgabe eines am Bildungssinn der Wissenschaften orientierten Unterrichts müßte es sein, den Heranwachsenden die grundlegende Differenz zwischen der von den Wissenschaften „positiv gemeinten“ Wirklichkeit und den jeweiligen prädikativ-allgemeinen Aussagesystemen bewußt zu machen und auf diese Weise über die positiven Ansprüche einer wissenschaftlichen Erforschung von Wirklichkeit und deren Begrenzung aufzuklären (vgl. FISCHER 1956–1959/1975, S. 83).

FISCHERS *Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften* zielt in didaktischer Hinsicht darauf, Unterricht so zu konzipieren, daß in jeder

Wissenschaft Differenz und Zusammenhang von dem „Prädikativ-Allgemeinen“ des jeweiligen wissenschaftlichen Aussagesystems und dem in dessen Grundbegriffen gemeinten „Positiv-Allgemeinen“ der Wirklichkeit herausgearbeitet werden. Erst über den Aufweis dieser Differenz kann der Lehrer dem Heranwachsenden den von den Wissenschaften jeweils gemeinten positiv-allgemeinen Sinn von Wirklichkeit als einen Anspruch eröffnen, mit dem sich dieser auseinanderzusetzen hat (vgl. BENNER 1987). In den Worten von FISCHER 1956–1959/1975, S. 82f.): „Bei den Grundbegriffen setzt die didaktische Frage nach dem Verhältnis zwischen dem Gesagten und Gemeinten an, sie richtet sich auf den Sinn des Sinnes dieser Worte. Damit führt sie zu einer neuen Stufe, nämlich zum positiv-allgemeinen Sinn des Wirklichen, indem sie aus der Grenze der prädikativ-allgemeinen Aussagen zum in ihnen Gemeinten die Aufgegebenheit der Gegebenheit der Wissenschaft als den Anspruch der Wirklichkeit in sie hinein eröffnet.“

3.5 Das Unmittelbar-Konkrete

Der positiv-allgemeine Sinn der Wirklichkeit bringt sich nicht unmittelbar als ein solcher zur Geltung. Aussagen über ihn sind stets selbst ein Sagen, dem wiederum ein Gemeintes zugrunde liegt. Dieses Zugrundeliegende nennt FISCHER das „Unmittelbar-Konkrete“, worunter er das Vollbringen dieses Sinns im Handeln des Heranwachsenden und Erwachsenen versteht. Als methodisches Problem eines bildungskategorial orientierten Unterrichts erweist sich damit die Aufgabe, das Erlernte und Eingesehene in ein handelndes Vollbringen zu überführen. Unter Methode versteht FISCHER den ganzen pädagogischen Weg, der sich auf den gesamten Bildungsgang des Kindes zum Erwachsenen bezieht und der sich als Prozeß einer monadologischen Selbstwertung beschreiben läßt.

Der dem Heranwachsenden im Unterricht erschlossene positiv-allgemeine Anspruch der Wirklichkeit bleibt solange nur ein bloß gesagter, solange der Heranwachsende nicht die Mittel besitzt, um ihn in seinem Handeln unmittelbar-konkret vollbringen zu können. Vom Säuglings- bis zum Jugendalter gilt es, dem Heranwachsenden seinem Verstehen und Vollbringen gemäß neue Anspruchshorizonte der Wirklichkeit zu eröffnen und ihn darin zu unterstützen, die erweiterten Mittel des Verstehens und Vollbringens so erproben zu können, daß ihm das Allgemeine oder Gesagte des Anspruchs zum Konkreten oder Gemeinten seiner eigenen Motivation wird. Das Begreifen des Lebens als Sinnanspruch soll dem Heranwachsenden so zum Auftrag und zur Möglichkeit werden, sich für dieses einsetzen zu können.

FRANZ FISCHERS Konzeption stellt damit gleichsam eine pädagogische Umkehrung der entwicklungspsychologischen Untersuchungen zum „Erwachen der Intelligenz“ oder zur Bildung des „moralischen Urteils“ beim Heranwachsenden im Sinne von JEAN PIAGET (1973) dar. Während die Entwicklungspsychologie untersucht, wann sich bei normaler psychischer Entwicklung und bei normalen Sozialisationsverläufen bestimmte Verstehens- und Vollbringenshorizonte bei Kindern und Jugendlichen zeigen, geht es FISCHER darum, bildungstheoretisch herauszuarbeiten, wie, anknüpfend an bestehende Verstehens- und

Vollbringensstufen, den Heranwachsenden neue Anspruchshorizonte ihres Verstehens und Vollbringens pädagogisch erschlossen, d. h. sowohl neue Fragen als auch neue Mittel zu deren Bewältigung eröffnet werden können (vgl. FISCHER 1956–1959/1975, S. 143).

3.6 *Das Positiv-Konkrete*

Die Bewegung der Bildungskategorien findet nach FISCHER erst dann zum Ausgangspunkt zurück, wenn der Pädagoge auf das unmittelbar-konkrete Vollbringen des Heranwachsenden hin das Positiv-Konkrete seines eigenen pädagogischen Auftrags erfaßt. Bezogen auf dieses Ziel erweisen sich die durchlaufenen Bildungskategorien als Vermittlungsbedingungen des dem Pädagogen selbst aufgegebenen unmittelbar-konkreten Vollbringens: „Kann der Lehrer auch nicht das Unmittelbar-Konkrete als solches vermitteln, er müßte denn dressieren, so kann er über die Eröffnung des Könnens hinaus zum Vollbringen des Anspruchs der Wirklichkeit insofern helfen, als er das Positiv-Allgemeine in konkreten Situationen – also positiv-konkret – bezeugt und zugleich dem Schüler den Glauben zuwendet, daß er auch in die Bewährung des Anspruchs berufen sei. Hierin vollendet sich die Affinität der Bewegung der Bildungskategorien“ (FISCHER 1956–1959/1975, S. 84).

Indem der Pädagoge sich dem an ihn ergehenden Anspruch der Wirklichkeit stellt, dem Heranwachsenden den Anspruch der Wirklichkeit in seinen verschiedenen bildungskategorialen Vermittlungsstufen zu erschließen, bezeugt er positiv-konkret, daß es ihm um den Heranwachsenden und dessen Selbstfindung angesichts des Anspruchs der Wirklichkeit zu tun ist.

4. *Das Gewissen und der Andere*

Im ersten Durchgang habe ich mit FISCHER versucht, *das Andere* in seinen bildungskategorialen Horizonten zu explizieren und zu zeigen, daß es bei der Aneignung von Wirklichkeit im Bildungsprozeß – aber nicht nur in ihm – niemals nur um die Erkenntnis von Dingen im Sinne eines Wissen von Sachen, sondern stets zugleich um ein Vernehmen von Ansprüchen geht, die es dem Heranwachsenden hinsichtlich seiner Selbstwerdung zu erschließen gilt. Im folgenden wende ich mich dem von FISCHER aufgeworfenen bildungstheoretischen Problem *des (personalen) Anderen* zu. Hier haben wir es nicht mehr mit der Klärung der Ansprüche der Wirklichkeit, sondern mit dem sittlichen Aufgebensein des Anderen und dem pädagogischen Offenbarmachen dieses sittlichen Anspruchshorizonts zu tun (vgl. SCHMIED-KOWARZIK 1993).

4.1 *Das Gewissen*

Im Unterschied zur theoretischen Gewißheit, die sich auf das je unmittelbar Gegebene von Wirklichkeit bezieht, das nie in das Allgemeine einer Aussage aufgehoben werden kann, beurteilt das Gewissen die konkreten Motive

menschlichen Handelns. Es orientiert sich dabei an dem ihm unmittelbar sittlich Aufgegebenen und bezieht sich somit auf ein ihm in ganz anderer Weise unvermittelt Vorausgesetztes, das jedoch ebensowenig wie die vorausgesetzte Wirklichkeit der Welt ins Allgemeine einer Aussage aufhebbar ist.

„Das Gewissen hat die Struktur einer *unmittelbaren Gewißheit*. Das heißt also, es wird dem einzelnen unmittelbar *evident*, ob er ein bestimmtes Motiv verwirklichen soll oder nicht“ (FISCHER 1955/1979, S. 71). FISCHER interpretiert hier KANT so, als habe dieser die „praktische Evidenz“ (ebd., S. 72) des Aufgegebenen in seinem kategorischen Imperativ auf den Begriff zu bringen versucht. Darin, daß sich aus dem Sittengesetz kein einziges konkretes Motiv des Vollbringens herleiten läßt, stimmt FISCHER mit KANT überein. In seiner Studie über *Die Erziehung des Gewissens* unternimmt er aber den Versuch, KANTS transzendente *Kritik der praktischen Vernunft* auf eine konkrete Philosophie sittlicher Praxis hin auszulegen.

Nach FISCHER ist das Gewissen die absolute Instanz menschlicher Sittlichkeit in einem jedem von uns, die jedes konkrete Motiv unseres Wollens unmittelbar danach beurteilt, ob und inwiefern es der unvermittelt-vorausgesetzten Aufgegebenheit unseres Menschseins genügt. Durch das Gewissen ist gleichsam eine Grenze durch uns selbst gezogen. Diese scheidet die Gegebenheit unseres je konkreten Wollens von der Aufgegebenheit unseres Menschseins. Nur durch letzteres sind wir in unserer menschlichen Würde unmittelbar und schlechthin gemeint. Diese Grenzscheidung verläuft jedoch nicht so, daß wir durch sie in zwei Personen getrennt würden, sondern sie ereignet sich unmittelbar in der eigenen Beurteilung der eigenen konkreten Motive: „In der Gewißheit des unmittelbaren Sinnes eines jeden Motivs sind wir uns der Grenze in uns selbst gewiß: der Grenze unseres Meinens als Wollen zum Gemeinten als Vollbringen. Wir erfahren *uns selbst* in der Gewißheit dieser Transzendenz *vorausgesetzt*, sofern wir ‚(aktuell‘) *sind* ... Wir sind uns selbst im Sinne des Motivs gegeben, wir sind uns ‚Anderer‘ ... Dieses Uns-Gegebensein ist *Uns-Aufgegebensein*, und seine Gewißheit ist *Gewissen* ... Im Gewissen sind wir uns je gewiß, spüren wir je, ob im Motiv der ‚*Sinn des Motivsinns*‘ – die Voraussetzung unserer selbst im Vollbringen – bejaht oder verneint ist“ (ebd., S. 16).

Das praktische Erfahren unseres Aufgebenseins ist aber keineswegs mit einem empirischen Erfahren zu verwechseln. Es trägt niemals ein Aufgebensein von außen an uns heran, sondern erweist sich als ein Vernehmen der urteilenden Stimme des Gewissens in uns, die sich unmittelbar und absolut äußert. Auch leitet das Gewissen die Motive unseres Wollens nicht an. „Es vermittelt uns ... keine bestimmten Motive, sagt nicht, *was* wir tun sollen, sondern nur, wo immer Motive zur Entscheidung gestellt sind, daß sie gut oder daß sie böse sind“ (ebd., S. 17). Entsprechen die Motive, die wir zur Entscheidung bringen, dem uns aufgegebenen Menschsein, so werden sie als gesollt und gut beurteilt. Wo dagegen „Motive entscheiden, die den Sinn ihres Sinnes verneinen, wo wir uns in ihnen nicht als aufgegeben, sondern zum Mittel relativiert gewiß sind, sind die Motive nicht gesollt“ (ebd.).

Von diesem Gewissen sagt FISCHER, es sei die Gewißheit der Transzendenz unseres Aufgebenseins in und für uns selbst. „Im Gewissen ist uns der Sinn des Motivs, das je zu Tuende, *gegeben*, und es ist daher grundsätzlich nicht ‚subjektiv‘ von uns beeinflussbar. Wir können ihm folgen oder es nicht tun, wir kön-

nen es aber nicht willkürlich bestimmen, sondern *es bestimmt uns*“ – wir können es nicht loswerden (ebd., S. 24).

4.2 *Ich und Du*

Zwar meint das Gewissen in jedem seiner Urteile die Aufgegebenheit unseres Menschseins absolut, aber in dieser unvermittelten Vorausgesetztheit vermögen wir uns weder Rechenschaft zu geben über das *Was*, den Sinn der Aufgegebenheit, noch können wir diesen anderen mitteilen, solange der Sinn ihres Sinnes noch nicht in Form mitmenschlicher Forderungen ausdrückbar ist. Eine solche unmittelbar-allgemeine Auslegung der Aufgegebenheit unseres Menschseins erfolgt zunächst und grundlegend in allen unmittelbaren Weisen mitmenschlicher Zuwendung, in allen ursprünglichen sozialen Bezügen, die HEGEL (1821/1970, S. 307f.) wie die sittliche Zuwendung von Mann und Frau und deren beider Zuwendung zum Kinde „die natürliche Sittlichkeit der Liebe“ nannte.

In diesen unmittelbar-allgemeinen Bezügen ursprünglicher Zuwendungen kommt es nach FISCHER zu einer ersten Auslegung des Sinns der Aufgegebenheit unseres Menschseins. Es wird „eine Verständigung über entgegengesetzte Gewissensansprüche möglich“ (FISCHER 1955/1979, S. 74). Erst jetzt vermag der Mensch, „das eigene Entscheiden in seiner Begründung auch dem anderen zum Gewissen zu erheben; der positive Sinn kann es in ihm erwecken und zu ähnlichen Motiven bestimmen, das irrationale ‚Daß‘ des Gewissens wird in seinem ‚Was‘ offenbar“ (ebd., S. 25).

Das Gewissen als unmittelbarer Bezug auf die absolute Aufgegebenheit des Menschseins in uns liegt vor jeder Differenzierung in Mein und Dein. Es ist in seiner praktischen Evidenz nicht mein Gewissen, das sich abgrenzen ließe vom Gewissen irgendeines anderen. Durch die unmittelbar-allgemeine Sinnauslegung des Gewissens wird allererst das gegenseitige Aufgebensein von Ich und Du als solches konstituiert: das Aufgebensein eines Du in bezug auf unser Ich und das Aufgebensein unseres Ichs im Hinblick auf ein Du. Wir „haben ... im Gewissen ‚uns‘ vor allem dort zum Gewissen, wo wir uns konkret-individuell gegeben und aufgegeben erfahren: In der Begegnung des ‚Du‘. Wo immer wir unser Handeln nach dem Sinn von ‚Du‘ bestimmen, bestimmen wir es nach unserer Bestimmung, wo wir Motive entscheiden, in denen ‚Du‘ Mittel wofür immer ist, relativieren wir uns selbst. Wir spüren, daß es hier im ‚Anderen‘ um uns selbst geht“ (ebd., S. 16; vgl. auch S. 25).

Der Andere, von dem hier die Rede ist, ist kein empirischer Gegenstand. Seine Aufgegebenheit für uns erwächst nicht aus der Erfahrung seines Verhaltens uns gegenüber. Der Anspruch des Du gründet vielmehr in der unvermittelt-vorausgesetzten Aufgegebenheit des Menschseins, von der wir unmittelbar durch das Gewissen Kunde haben. Diese wird uns zunächst greifbar in den Bezügen ursprünglicher Liebe und Sittlichkeit, in denen das Aufgebensein des Gewissens erstmals konkret aussagbar wird. Nicht „wir“ als eigensüchtiges Ich sind hier das Subjekt – so betont FISCHER –, sondern das „Gewissen von ‚Du‘ als Gewißheit seines uns Gegebenseins bestimmt die Motive unseres ... Handelns“ (ebd., S. 30; vgl. auch S. 81).

Wo wir das uns aufgegebene Verhältnis zum Du verfehlen, verfehlen wir

auch uns selbst in unserem Aufgebensein; und wo wir uns unserem Gewissen versperren, da versperren wir uns auch der Zuwendung zum Anderen. Dies geschieht überall dort, wo wir uns selbst oder den Anderen zum Mittel unserer Interessen machen. „Wo wir ‚Du‘ relativieren, relativieren wir uns selbst, und indem wir ‚Du‘ scheinbar zum Mittel für uns gewinnen und frei von dessen Forderungen werden, tritt das empirisch Gegebene von der Stelle des Mittels im Motiv an jene des Sinns und bestimmt uns – ein Anderes, das nicht wir selbst sind –, als Begierde“ (ebd., S. 37). Wo wir hingegen uns im Anderen und diesen in uns als Aufgabe erfahren, da „bestimmen wir uns nach unserer Bestimmung durch den aufgegebenen Sinn von ‚Du‘ und sind darin *positiv frei*. Alle Forderungen positiven Sinnes der Sitte, des Rechts, ... oder der Religion werden dann nicht als Schranken erlebt, sondern als Möglichkeiten, in denen wir in unserem Anderssein bei uns sind, im ‚Für-Andere-Sein‘ unser ‚Für-uns-sein‘ [Hegel] erfahren“ (ebd.).

4.3 Die positiv-allgemeinen Geltungssysteme

Die in den unmittelbar-allgemeinen Verhaltensformen von Mitmenschlichkeit gemeinte Aufgegebenheit des Menschseins wird in ihrem positiv-allgemeinen Sinn in den Geltungssystemen der Sitte, des Rechts und der Religion expliziert. Diese Geltungssysteme sind aus gemeinsamer geschichtlicher Bemühung erwachsene Auslegungen des Sinns des Gewissens. Sie „sind somit auf eine ihnen eigentümliche Weise *kommunikativ und entscheidbar*, und dieses ist die Grundlage zur Schaffung einer *allgemein verbindlich erlebten Gewissensauslegung* – auch für die das umfassende Schicksal der Menschheit bestimmenden Motive“ (FISCHER 1955/1979, S. 80).

Die geschichtliche Vermitteltheit und Gewordenheit der Geltungssysteme von Sitte, Recht und Religion relativieren deren Geltung nicht und machen aus diesen auch nicht willkürliche Setzungen. Sitte, Recht und Religion begründen für FISCHER keineswegs das Gewissen, sondern sie sind in dem im Gewissen verankerten Sinnanspruch des Menschseins selbst begründet. Die kulturelle Prägung und das geschichtliche Bestimmtheit erweisen sich als Ergebnis der gemeinsamen Arbeit an positiven Auslegungen des unmittelbaren Gewissensanspruchs, die es für erneute Interpretationen und Entwürfe offen zu halten gilt. „Die Geschichte positiver Forderungen ist somit die Geschichte des Gewissens“ (ebd., S. 25) im menschheitlichen Maßstab selbst.

Dies gilt freilich nur dann, wenn die in den Geltungssystemen ausgesprochenen Forderungen nicht aus der Verbindung zum Gewissen gelöst und zu angeblich aus sich selbst begründeten Normensystemen verselbständigt werden. Ihre Auslegung bleibt stets zurückbezogen auf etwas, was im Gewissensanspruch unmittelbar gemeint und daher in die Aussagesysteme von Sitte, Recht und Religion nicht aufhebbar ist. Im Versuch, den Sinnanspruch des Menschseins auszulegen und auszusagen, setzen sie das Aufgebensein selbst als Voraussetzung jeder bestimmten Auslegung unmittelbar voraus. Deshalb hat das Gewissen auch immer die Möglichkeit, aus tiefer wurzelnden sittlichen, rechtlichen und religiösen Gewissensgründen heraus unabhängig, also auch gegen die geltenden positiv-allgemeinen Systeme der Sitte, des Rechts und der Religion, entscheiden

zu können: „In letzter und tiefster Bedeutung besagt das Gewissen, daß wir in unseren Motiven den ‚Sinn als solchen‘ – wie wir in ihm uns aufgegeben sind – bejahen und nicht verneinen sollen und haben darin unsere Transzendenz schlechthin – Gott – in Entscheidungen, in denen es um das ‚Letzte‘, um die Verabsolutierung eines Relativen oder dessen Begrenzung geht, zum Gewissen“ (ebd., S. 16).

4.4 *Der Glaube und das positive Wort*

Auch die positiv-allgemeinen Geltungssysteme setzen ein Gemeintes voraus, das sie nicht selbst zu begründen vermögen: Dies ist der Sinn der Aufgegebenheit als solcher, der der ganzen bisher skizzierten Gedankenbewegung FISCHERS zugrunde liegt. Er kann in dieser Vorausgesetztheit niemals begreifend eingeholt, sondern nur bejahend geglaubt werden. Der Begriff „Glaube“ beschränkt sich in diesem Zusammenhang nicht auf den religiösen Glauben allein (vgl. FISCHER 1955/1979, S. 27), sondern er meint – wie schon bei Fichte (1800/1962, S. 344) – jegliche Weise praktischer Evidenz. An diese reicht kein theoretisches Wissen jemals heran, denn sie ist als Aufgebensein des Menschseins im Gewissen unmittelbar verankert.

FISCHER zufolge gründen alle sittlichen, rechtlichen und religiösen Forderungen in dem bejahenden Glauben, daß wir in unserem Menschsein in einen Sinnanspruch gestellt sind, den wir nicht geschaffen haben, sondern der an uns aus dem Sinn aus sich selbst ergeht. ERNST BLOCH umschrieb diesen Glauben als das „Prinzip Hoffnung“. Nur von diesem bejahenden Glauben her können wir die Fixiertheit auf unser je eigenes Leben überwinden und gemeinsam mit anderen etwas Sittliches auf die künftige Geschichte hin wagen.

In ganz besonderer Weise gilt dies für die Offenbarungsreligion, worunter FRANZ FISCHER – mit Blick auf die philosophisch interpretierten Eingangssätze des Johannes-Evangeliums – den sich im positiven Wort der Nächstenliebe ereignenden Sinn aus sich selber versteht. Der Offenbarungsreligion „ist es wesentlich ..., daß jede Daseinsführung, wie immer sie sich auch versteht ..., in der Bejahung ihres absoluten Anspruches Glaubenscharakter besitzt“ (FISCHER 1955/1979, S. 79). „Wo immer ‚Du‘ ‚ist‘, macht ... [der Glaube] es als aufgegeben gewiß“ (ebd., S. 27).

Die Beziehung, die FISCHER hier zwischen den Handlungssphären von Sitte und Recht und dem christlichen Glauben der Offenbarungsreligion aufzuweisen sucht, ist seinen eigenen Worten zufolge „dadurch charakterisiert, daß er [der Glaube] sich ... als Sinngebung versteht, die nicht aus Entscheidungen des Menschen hervorgegangen ist, sondern das Wort, das sich aus sich selber offenbart hat, zum Inhalt hat. Damit bekommt auch der Begriff des Glaubens einen anderen Sinn, nämlich den einer Wirklichkeit, die nicht vom Menschen her zu deuten ist, sondern aus der her der Mensch erst sinnvoll wird“ (ebd., S. 79).

4.5 Erziehung des Gewissens

Aus dem Zusammenhang der bisher vorgestellten Überlegungen ergibt sich, daß FRANZ FISCHER die Erziehung des Gewissens als eine Aufgabe versteht, die selbst „eine Gewissensfrage ist“ (FISCHER 1955/1979, S. 29) und die von nirgends anders her als aus der Aufgegebenheit des Du des Heranwachsenden ergründet werden kann – wie dies PLATON (1974, S. 351) bereits im *Symposion* am Problem des pädagogischen Eros gezeigt hat. In diesem Sinne formuliert FISCHER: „Wir sind uns in unserem Gewissen seiner nach *seinem* Gewissen gewiß und haben somit seine ‚Aufgabe‘, sein Sichgebensein zu unserer ‚Aufgabe‘ ... als das Gewissen des Gewissens unseres Anderen“ (FISCHER 1955/1979, S. 30).

Zunächst und zuerst kann die Erziehung des Gewissens nur darin bestehen, das Gewissen des Kindes und des Heranwachsenden – im Sinne von FICHTE (1796/1962, S. 43) „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ – in sich selbst zu festigen. „Die Erziehung des Gewissens ... sieht ... ihre *Aufgabe* vor allem darin, an den Zögling zu appellieren, nichts anderem als *seinem Gewissen zu folgen* und dieses Verhalten zur absoluten Pflicht zu erheben“ (FISCHER 1955/1979, S. 72).

Dies kann aber nur der erste Schritt der Verankerung der Gewissenserziehung im Gewissen des Heranwachsenden sein. Von der Erziehung des Gewissens muß darüber hinaus erwartet werden, daß der Erzieher dem Heranwachsenden – seinem Verstehens- und Vollbringensalter gemäß – fortschreitend Gewissensansprüche erschließt, die sich auf Forderungen aus seinem unmittelbar-konkreten sozialen Umgang beziehen und in einem Vernehmen positiv-allgemeiner Geltungsansprüche gründen. Da Gewissensansprüche nicht erkannt, sondern nur praktisch vernommen werden können, kann die Erziehung des Gewissens niemals in der Form einer theoretischen Wissensaneignung und behrenden Vermittlung geschehen. Sie bleibt vielmehr an das zurückgebunden, was FISCHER ZUVOR als kategoriale Glaubenserfahrung gefaßt hat: „*Die Grenze des denkenden, wollenden Ich zum Sinn des Motivs als Tun des Motivs bestimmt seinen Modus in dem ‚allgemeinen Glauben‘, ‚daß das Motiv verwirklichbar ist‘.* Dieser allgemeine Glaube ist Bedingung dafür, daß sich ‚Ich‘ zum Sinn des Motivs bestimmen kann. Er ist in jedem Motiv vorausgesetzt, jeder glaubt ihm, gleichgültig, ob er sonst auch ‚an nichts glaubt‘, und glaubt darin zugleich an das Absolute, an die Transzendenz von ‚Ich‘ in sich selbst, auch dort, wo ihm sein Glaube nicht als solcher offenbar ist“ (ebd., S. 26).

Gerade weil es sich bei der Erziehung des Gewissens um keine Wissensvermittlung oder theoretische Wirklichkeitserschließung, sondern um die Offenbarmachung eines Gewissensanspruchs handelt, kann Gewissenserziehung nur dort vom Erzieher glaubhaft vollbracht werden, wo er selbst dem Gewissensanspruch verpflichtet ist, den er dem Heranwachsenden nahezubringen versucht. Der Erzieher kann dem Heranwachsenden die Freiheit eines eigenen Urteils nur zumuten, wenn er diese auch für sich selbst in Anspruch nimmt.

Insofern erweist sich jegliche Art einer moralisierenden Erziehung als völlig verfehlt, welche ein vorfindliches Regelwerk bzw. Normensystem von außen an den Heranwachsenden heranträgt. Das positiv vermittelnde Wort, durch das der Erzieher das Gewissen des Heranwachsenden zu erreichen versucht, gründet, richtig verstanden, nicht in solchen Regelwerken, sondern in dem im Gewissen des Erziehers verankerten Glauben an das Gewissen des Heranwachsenden. Es

kann nur dann das Gewissen des Heranwachsenden erreichen, wenn dieser sich in seinem Gewissen durch den Erzieher als bejaht zu erfahren vermag (vgl. ebd., S. 31 ff.).

4.6 Philosophie und Gewissen

An die Stelle von HEGELS „absolutem Wissen“ tritt bei FRANZ FISCHER ein existentieller Glaube des In-Anspruch-Genommenseins, der aus und in mitmenschlichen Bezügen offenbar zu werden vermag. Die sich hieraus ergebende Schlußfolgerung hinsichtlich des Verhältnisses zwischen der vorgelegten philosophischen Explikation des Gewissens und dem Gewissen eines jeden Menschen legt eine Begrenzung der Gültigkeit auch des erziehungs- und bildungsphilosophischen Wissens nahe. FISCHER bemerkt dazu: „Die philosophische Bestimmung des Gewissenssinnes ist nicht selbst das Gewissen der Motive in konkreten Situationen. Die philosophische Erkenntnis des positiven Sinnes ist nicht selbst das positive Wort, das unser Gewissen zu konkreten Motiven vermittelt: Daß die Philosophie den *Sinn des positiven Sinnes* bestimmt, ist zugleich ihre Grenze zu ihm als solchem, wie er ... geschichtlich vorgegeben ist und als solcher in ihr unvermittelt bleibt, ja ihr Fragen nach ihm erst ermöglicht“ (FISCHER 1955/1979, S. 38).

FISCHER betont in diesem Zitat deutlich die grundsätzliche Differenz aller philosophischer Reflexion zur Aufgegebenheit der Praxis. Er wendet sich entschieden – hierin an den jungen MARX erinnernd (vgl. SCHMIED-KOWARZIK 1981) – gegen HEGELS Philosophie des „absoluten Wissens“. Niemals könne der philosophische Begriff sittlicher Praxis die sittliche Praxis ersetzen. Aber FISCHER vergißt nicht hinzuzufügen, daß die Philosophie des Gewissens trotz ihrer Differenz zur Praxis des Gewissens keineswegs außerhalb des Horizonts des Anspruchs des Gewissens steht.

Für sich selbst nimmt die Philosophie des Gewissens nicht den neutralen Ort eines rein theoretischen Wissens in Anspruch, von dem her sie das Gewissen betrachten und bestimmen könnte. In ihrer Reflexion der Gewissensproblematik weiß sie sich vielmehr dem Gewissen selbst, d. h. dem Primat sittlich-praktischer Vernunft, verpflichtet. „Insofern“, so FISCHER (1955/1979, S. 38 f.), „die philosophische Erkenntnis den positiven Sinn zu ihrer *eigenen* Voraussetzung hat, ist sie durch ihn in ihrem ‚je, hier und jetzt konkret-individuellen Philosophieren‘ bestimmt. Die unmittelbare Gewißheit im philosophischen *Begreifen* des Gewissenssinnes ist – in bezug auf diesen – *selbst* Gewissen, die philosophische Vermittlung des positiven Sinnes ist – in bezug auf diesen – *selbst* positiv, sie stellt die positive Forderung, das Gewissen zu vermitteln, sie meint das Motiv, das Gewissen zu erziehen.“

5. Schlußbemerkung

Die mit FRANZ FISCHER verfolgte doppelte Aufgabenstellung einer bildungsphilosophischen Auslegung der Anspruchshorizonte der Wirklichkeit und derjenigen der Sittlichkeit schließt sich nicht – wie bei KANT die theoretische und die prakti-

sche Vernunft – wechselseitig aus, sondern beide Auslegungen der jeweiligen Anspruchshorizonte ergänzen und durchdringen einander. Bei KANT fallen die beiden ersten Kritiken deshalb bezuglos in „zwei Welten“ auseinander, da er im Rahmen der *Kritik der reinen Vernunft* (1781/1956) vornehmlich nach der Gewißheit der Wissenschaften als prädikativ-allgemeinen Aussagesystemen fragt und ihren Bezug zur ‚Wirklichkeit an sich‘ für theoretisch unklärbar hält, während er in der *Kritik der praktischen Vernunft* (1788/1956) den Menschen unmittelbar als ‚Wesen an sich‘ anspricht, aber in der Auslegung dessen, was der „kategorische Imperativ“ für die Handelnden bedeutet, formal bleibt. Diesem Dualismus der KANTischen Philosophie versucht FRANZ FISCHER dadurch zu entgehen, daß er einerseits die wissenschaftliche Wirklichkeitserkenntnis als eine bestimmte und begrenzte Teilaufgabe innerhalb der umfassenderen Aufgabenstellung einer Erschließung von Wirklichkeitsansprüchen begreift und andererseits den Gewissensanspruch sittlichen Menschseins nicht formal, sondern als eine unabschließbare geschichtlich zu konkretisierende Aufgabe der miteinander handelnden Menschen faßt.

Obwohl auch FISCHER die beiden Anspruchshorizonte des Anderen der Wirklichkeit und des Du in ihrer unterschiedlichen Stoßrichtung getrennt begründet und entwickelt, beziehen sie sich bei ihm doch grundsätzlich aufeinander. Die Erschließung des Anspruchs der Wirklichkeit wird als eine sittliche Aufgabenstellung der Menschheit dargestellt, da erst über die zu verwirklichende Sittlichkeit der Sinn der Wirklichkeit ganz erfaßt zu werden vermag. Dabei zeigt sich nicht nur der Anspruchshorizont der geschichtlichen Sittlichkeit als einer, der auch die natürliche Wirklichkeit übergreift, sondern zugleich als ein solcher, der auch die philosophische Sinnfrage mit umfaßt, die somit ebenfalls der Sittlichkeit verpflichtet ist und bleibt. Der bildungsphilosophische Aufweis des Zusammenstimmens beider Aufgaben steht somit selbst im „Primat der praktischen Vernunft“ – wie schon KANT dies forderte, ohne es selber einlösen zu können.

Diesen Primat sittlicher Praxis, dem auch die Philosophie sich unterstellt weiß, hat FRANZ FISCHER bereits in seinen Entwürfen zur *Philosophie des Sinnes von Sinn* (1956/1980) u. a. folgendermaßen angesprochen: „Das philosophische Wissen transzendiert ... notwendig, nicht zu einem neuen Wissen, sondern im Sich-aufheben als Gewissen, welches Sich-aufheben als theoretisches praktisch ist, dem also auch nicht theoretisch ausgewichen werden kann ... Die Philosophie hebt sich auf – das philosophierende Denken ... hebt sich auf zum Gewissen, dessen Jenseits die Entscheidung des Gewissens (aus seinem Wissen) zum Glauben, nicht an Gott als theoretisch begriffenen Logos [ist], sondern zum Glauben an den positiven Logos – als die vollbringende ... Liebe“ (ebd., S. 81).

FRANZ FISCHER hat seine bildungsphilosophischen Entwürfe aus den fünfziger Jahren nicht zu Ende geführt, sondern sich in den sechziger Jahren bis zu seinem frühen Tod in Studien, die unter dem Titel *Proflexion – Logik der Menschlichkeit* (1985) posthum veröffentlicht worden sind, der Ausarbeitung einer in ihrer denkerischen Radikalität an EMMANUEL LÉVINAS erinnernden Philosophie der Begegnung des Anderen zugewandt (vgl. dazu BÄUMER/BENEDIKT 1989). Im Grundmotiv seines Bedenkens des Anspruchs des zweifach Anderen aus dem Primat der Praxis stellen jedoch FISCHERS Entwürfe zur *Darstellung der Bildungskategorien* und zur *Erziehung des Gewissens* sowohl je für sich als auch in der noch ausstehenden Aufgabe ihrer Vermittlung eine unabgeholte Herausforderung für die bildungstheoretische Diskussion dar.

Literatur

- BÄUMER, A./BENEDIKT, M. (Hrsg.): Dialogdenken – Gesellschaftsethik. Wider die allgegenwärtige Gewalt gesellschaftlicher Vereinnahmung. Wien 1989.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München ²1978.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 1987.
- BUBER, M.: Ich und Du (1923). In: M. BUBER: Das dialogische Prinzip. Heidelberg 1973.
- DERBOLAV, J.: Systematische Perspektiven der Pädagogik. Heidelberg 1971.
- FICHTE, J. G.: Grundlage des Naturrechts (1796). In: J. G. FICHTE: Ausgewählte Werke in sechs Bänden, hrsg. v. F. Medicus, Bd. 2 Darmstadt 1962.
- FICHTE, J. G.: Die Bestimmung des Menschen (1800). In: J. G. FICHTE: Ausgewählte Werke in sechs Bänden, hrsg. v. F. Medicus. Bd. 3. Darmstadt 1962.
- FISCHER, F.: Philosophie des Sinnes von Sinn. Frühe philosophische Schriften und Entwürfe (1950–1956), hrsg. v. E. HEINTEL. Kastellaun 1980.
- FISCHER, F.: Die Erziehung des Gewissens. Schriften und Entwürfe zur Ethik, Pädagogik, Politik und Hermeneutik (1955), hrsg. v. J. DERBOLAV. Kastellaun 1979.
- FISCHER, F.: Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften (1956–1959), hrsg. v. D. BENNER und W. SCHMIED-KOWARZIK. Kastellaun 1975.
- FISCHER, F.: Proflexion – Logik der Menschlichkeit, hrsg. v. M. BENEDIKT und W. W. PRIGLINGER. Wien/München 1985.
- HEGEL, G. W. F.: Phänomenologie des Geistes (1807). In: G. W. F. HEGEL: Werke in zwanzig Bänden, hrsg. v. E. MOLDENHAUER und M. MICHEL. Bd. 3. Frankfurt a. M. 1970.
- HEGEL, G. W. F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts (1821). In: G. W. F. HEGEL: Werke in zwanzig Bänden, hrsg. v. E. MOLDENHAUER und M. MICHEL. Bd. 7. Frankfurt a. M. 1970.
- HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: J. F. HERBART: Pädagogische Schriften, hrsg. v. W. ASMUS. Bd. 2. Düsseldorf/München 1965.
- HUSSERL, E.: Cartesianische Meditationen (1929). Hamburg 1977.
- HUSSERL, E.: Ideen zu einer reinen phänomenologischen Philosophie (1913). Tübingen 1980.
- KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft (1781). In: I. KANT: Werke in sechs Bänden, hrsg. v. W. WEISCHEDL. Bd. 2. Wiesbaden 1956.
- KANT, I.: Kritik der praktischen Vernunft (1788). In: I. Kant: Werke in sechs Bänden, hrsg. v. W. WEISCHEDL. Bd. 5. Wiesbaden 1956.
- LÉVINAS, E.: Die Spur des Anderen. Freiburg/München 1983.
- LÉVINAS, E.: Humanismus des anderen Menschen. Hamburg 1989.
- LÉVINAS, E.: Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht. Freiburg/München 1992.
- LITT, TH.: Individuum und Gemeinschaft. Berlin ³1926.
- LITT, TH.: Mensch und Welt (1948). Heidelberg 1961.
- PLATON: Symposion. In: PLATON: Werke in acht Bänden, hrsg. v. G. EIGLER. Bd. 3. Darmstadt 1974.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Die Dialektik der gesellschaftlichen Praxis. Zur Genesis und Kernstruktur der Marxschen Theorie. Freiburg/München 1981.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Franz Rosenzweig. Existenzielles Denken – gelebte Bewährung. Freiburg/München 1991.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche. Weinheim 1993.
- THEUNISSEN, M.: Der Andere. Studien zur Sozialontologie der Gegenwart (1965). Berlin/New York 1977.

Abstract

The author examines two models of educational theory developed by FRANZ FISCHER on the basis of his critique of HEGEL and his discussion of concepts put forth by THEODOR LITT and JOSEF DERBOLAV. The one defines education as a categorial reflection on the difference between a presupposed world and one that is scientifically explicable, the other grounds moral education and on awareness of the demands of the other person. The relation between these two models is used to demonstrate that the problem of otherness can only be understood adequately if it is considered a twofold problem which cannot be reduced to either an otherness of the world as opposed to our scientific concept of the world or to that of an otherness of the "you", alone.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Fachbereich 01, Universität Gesamthochschule Kassel, Nora-Platiel-Str. 1, 34109 Kassel