

Schütz, Egon

Einige Überlegungen zur Fragwürdigkeit systematischer Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 1, S. 17-29



Quellenangabe/ Reference:

Schütz, Egon: Einige Überlegungen zur Fragwürdigkeit systematischer Pädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 1, S. 17-29 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142941 - DOI: 10.25656/01:14294

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142941>

<https://doi.org/10.25656/01:14294>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 30 – Heft 1 – Februar 1984

I. Essay

KONRAD WÜNSCHE

Ludwigs Einschulung.
Eine pädagogische Unterhaltung 1

II. Thema: Allgemeine Pädagogik

EGON SCHÜTZ

Einige Überlegungen zur Fragwürdigkeit systematischer Pädagogik 17

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Über die Zukunft der Allgemeinen Pädagogik. Systematische und systemökologische Überlegungen 31

HEINZ-ELMAR TENORTH

Berufsethik, Kategorialeanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik 49

III. Thema: Schriftspracherwerb

HANS BRÜGELMANN

Lesen- und Schreibenlernen als Denkentwicklung. Voraussetzungen eines erfolgreichen Schrifterwerbs 69

MECHTHILD DEHN

Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Kriterien zur Analyse des Leselernprozesses und zur Differenzierung von Lernschwierigkeiten 93

IV. Diskussion

WILLI WOLF

Beurteilungsmodelle bei Klassenarbeiten. Bestandsaufnahme schulischer Praxis in der Sekundarstufe I 115

V. Besprechungen

- ANDREAS KRAPP ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG: Leistung und Ver-
sagen 131
- ANDREAS KRAPP H. GERHARD BEISENHERZ et al.: Schule in der Kritik
der Betroffenen 131
- PETER GSTETTNER WOLFGANG KLAFKI et al.: Schulnahe Curriculument-
wicklung und Handlungsforschung 135
- JÜRGEN DIEDERICH PETER FAUSER/KLAUS J. FINTELMANN/ANDREAS FLIT-
NER (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand 141

VI. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 145

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ 147

Vorschau auf Heft 2/84

Themenschwerpunkt „Jugendprobleme“, u. a. mit folgenden Beiträgen:

- Helga Bilden/Angelika Diezinger: Individualisierte Jugendbiographie?
- Walter Hornstein: Neue soziale Bewegungen und Pädagogik
- Marianne Kieper: Selbstkontrolle, Selbstbehauptung, Sexualität

Zu den Beiträgen in diesem Heft

EGON SCHÜTZ: *Einige Überlegungen zur Fragwürdigkeit systematischer Pädagogik*

Der vorgestellte Gedankengang geht aus von der Exposition des Problems einer „allgemeinen“ Pädagogik unter Bedingungen jener zunehmenden theoretischen und praktischen Differenzierung des Erziehungsphänomens, die offenbar Momente grundlegender Allgemeinheit im Bereich der Pädagogik weitgehend in Frage stellt. Im gedanklichen Gegenzug gegen die spezialistischen Auflösungstendenzen wird der Versuch unternommen, durch Aufweis einer existentialen Strukturierung von Praxis als „Entwurf“ anthropologische Elementaria freizulegen, die sich gleichsam unterhalb der eingespielten Theorie-Praxis-Differenz durchhalten. Genannt und umrissen werden: Zeitlichkeit, Räumlichkeit, Leiblichkeit, Sprachlichkeit und Vernunft. In der Folge dieses Ansatzes wäre eine Allgemeine Pädagogik allerdings primär nicht mehr durch ein System der Wissenschaften oder eine Systematik professioneller Tätigkeitsfelder zu gewinnen, sondern in einer erziehungsphilosophischen Archäologie der Existenz und deren fragendem Rückbezug auf positives Wissen und spezialisierte Praxis.

ROLF HUSCHKE-RHEIN: *Über die Zukunft der Allgemeinen Pädagogik. Systematische und systemökologische Überlegungen*

Beide Typen Allgemeiner Pädagogik, die sich im modernen Hochschulbereich entwickelt haben, die kulturistische „Allgemeine Pädagogik“ und die ahistorische „Systematische Pädagogik“, können den Aufgaben zukünftiger Allgemeiner Pädagogik nicht mehr genügen, da in beiden die Modalitäten der „Zukunft“ und der „Möglichkeit“ fehlen (Abschnitt 1). Am Thema „Allgemeinbildung und Berufsbildung“ wird der Widerstreit zwischen den Kategorien der Möglichkeit und der Wirklichkeit bzw. zwischen denen der Zukunft (des Menschen) und der Faktizität (der beruflichen Realität) auf prägnante Weise verdeutlicht (Abschnitt 2). Erst eine allgemeine Theorie der Natur, wie sie sich derzeit in ökologischer Systemtheorie, Kosmologie und theoretischer Physik abzuzeichnen beginnt, wird aus den aufgezeigten Problemen herausführen können; sie ermöglicht eine Neubestimmung des Verhältnisses von Mensch, Gesellschaft und Natur und damit auch eine veränderte Praxis (Abschnitt 3).

HEINZ-ELMAR TENORTH: *Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik*

Die Abhandlung untersucht Muster des „Allgemeinen“ in zwei Etappen der Pädagogik: (1) „Berufsethik“ in der Schulmännerpädagogik des 19. Jahrhunderts, die ihre theoretischen und praktischen Gewißeiten über fraglos geltende Normen und Institutionen bezog und Wissen noch eindeutig in Handlungskontexte integrieren und auf sie hin auslegen konnte; (2) „Kategorialanalyse und Methodenreflexion“ in der Erziehungswissenschaft, die ihre Gewißeiten selbst erzeugen und mit der Differenz theoretischer und

praktischer Geltung leben muß. Für die geisteswissenschaftliche Pädagogik wird zudem gezeigt, daß in dieser „Theorie von und für Praxis“ Verbindlichkeitserwartungen des Handelns zum Schaden der Erkenntnis die Theoriepraxis bestimmen. Für die Systematik allgemeiner Erziehungswissenschaft werden schließlich Wissensformen und Relationen von Analyse und Forschung unterschieden, die bisher z. T. konfundiert oder „philosophisch“ übersprungen werden.

HANS BRÜGELMANN: Lesen- und Schreibenlernen als Denkentwicklung. Voraussetzungen eines erfolgreichen Schriffterwerbs

In diesem Bericht aus dem Bremer Projekt „Kinder auf dem Weg zur Schrift“ werden die Voraussetzungen eines erfolgreichen Schriffterwerbs unter Rückgriff auf empirische Untersuchungen aus verschiedenen Ländern diskutiert. Schwierigkeiten beim Schriffterwerb lassen sich danach nicht auf einen bestimmten Bereich eingrenzen. Weder sinnesspezifische Funktionsstörungen noch allgemeine intellektuelle Operationen oder die Entwicklung der gesprochenen Sprache können die Streuung der Lese- und Rechtschreibleistungen nach dem 1. bzw. 2. Schuljahr befriedigend über die Gesamtgruppe hinweg erklären. Es gibt alternative Ursachen für jeweils unterschiedlich ausgeprägte Lese-/Rechtschreibschwächen. Eine besondere Bedeutung kommt dabei den konkreten Erfahrungen mit Schrift zu, die Kinder vor und neben der Schule sammeln. Über einzelne Kenntnisse und Fertigkeiten wie Buchstaben- oder Wortkenntnis hinaus sind die gedanklichen Vorstellungen der Kinder über die soziale Funktion und über den technischen Aufbau der Schrift wichtig. Diese kindlichen Konzepte sind zwar naiv, aber nicht willkürlich, sondern in sich geordnet und helfen, auf dem jeweiligen Entwicklungsstand subjektiv sinnvoll mit Schrift umzugehen. Einheitsfibeln, durch die alle Schulanfänger einer Klasse sozusagen im Gleichschritt marschieren müssen, werden dieser Situation nicht gerecht. Mehr noch: Lesen- und Schreibenlernen läßt sich nicht als passives Abspeichern von stückweise verabreichten Wissensbausteinen und als Addition isolierter Teilleistungen erklären; das Kind ist auf persönlich bedeutsame Erfahrungen aus dem aktiven Umgang mit Schrift angewiesen, um seine individuellen Vorstellungen fortentwickeln zu können.

MECHTHILD DEHN: Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Kriterien zur Analyse des Leselernprozesses und zur Differenzierung von Lernschwierigkeiten

Die Forschung hat sich dem Prozeß des Schriftspracherwerbs bisher kaum zugewandt. Das „Wissen“ über den Schriftspracherwerb orientiert sich an der Analyse der Struktur der geschriebenen Sprache, an Untersuchungen über das Lesen und Schreiben des Könners oder an den manifest gewordenen Lernschwierigkeiten älterer Schüler. (Diese Beschränkung ist vermutlich nicht zuletzt methodisch begründet.) Die Autorin versucht die forschungsmethodischen Probleme des Schriftspracherwerbs zu lösen – sowohl bei der Konstruktion der Beobachtungssituation und der lehrgangsbezogenen Aufgabenstellung als auch bei der Auswertung der Befunde. Die Kriterien, die sie für eine Interpretation schulischer Lernprozesse zur Diskussion stellt, sind denkpsychologisch und kognitions-theoretisch begründet. Sie können dazu dienen, Lernschwierigkeiten frühzeitig zu erkennen. Schließlich lassen die Ergebnisse gängige Vorstellungen über die Beziehung von Lehren und Lernen durchaus als fragwürdig erscheinen.

WILLI WOLF: *Beurteilungsmodelle bei Klassenarbeiten. Bestandsaufnahme schulischer Praxis in der Sekundarstufe I*

Der Beitrag informiert über Beurteilungsmodelle, die Lehrer bei der Bewertung schulischer Klassenarbeiten verwenden – eine bisher weitgehend vernachlässigte Frage. Zunächst wird über die Ergebnisse einer explorativen empirischen Studie berichtet, in der 51 Lehrer aus unterschiedlichen Schulformen und mit unterschiedlichen Fächern zu ihrer Klassenarbeitspraxis interviewt wurden, und es wird versucht, die Existenz eher impliziter Beurteilungsmodelle nachzuweisen. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf Validitäts- und Reliabilitätsforderungen diskutiert. Gesondert wird auf die Möglichkeiten eingegangen, auch die Beurteilung von Deutschaufsätzen für Schüler transparent zu gestalten.

Contents and Abstracts

Essay:

KONRAD WÖNSCHE: *Ludwig's First Months in School. A Conversation Between Educators* 1

Topic: Educational Theory

EGON SCHÜTZ: *Some Reflexions on the Questionable Nature of Systematic Pedagogics* 17

The train of thought presented in this study is rooted in the exposition of the problematic nature of a "general" educational theory under the conditions of the increasing theoretical and practical differentiation of the educational system, conditions which seem to make it impossible to talk about fundamental factors of the attribute "general" in the field of education. In a theoretical countermove against the trend towards specialization and disintegration an attempt is made to point out fundamental anthropological factors which can be called "general" despite the common distinction between theory and practice; these factors are to be revealed by means of an existentialist construction of praxis as a design ("Entwurf"). The following factors will be discussed in outline: temporality, spatiality, corporality, human speech, and reason. As a consequence of this approach, however, a general educational theory could no longer be primarily derived from either a system of the sciences nor from a system of the professional fields of activity, but rather from an educational-philosophical archeology of existence and from the inquiring reflexion on positive knowledge and specialized praxis held therein.

ROLF HUSCHKE-RHEIN: *On the Future of the General Theory of Education. Systematic Reflexions on an Ecological Theory of Systems* 31

Neither of the two forms of general educational theory which have been developed in the modern academic realm, "culturistic" "General Pedagogics" and ahistorical "Systematic Pedagogics", can meet the demands of the future general educational theory, since both lack the two modalities of "future" and of "potentiality" (Part 1). It is in the topic of general versus vocational education that the antagonism between these two categories of potentiality and reality, and, respectively, between those of future (of mankind) and factuality (of the vocational reality) becomes clearly apparent (Part 2). Only a general theory of nature such as is, at present, taking shape in the ecological theory of systems, in cosmology, and in theoretical physics, will solve the problems outlined here. Such a theory will allow a redefinition of the interrelation of man, society, and nature, and, therefore, also a changed conduct of life (Part 3).

HEINZ-ELMAR TENORTH: *Professional Ethics, Categorical Analysis, Methodological Reflexions. Reflexions on Historical Change in the Concept of the Attribute "General" in Educational Science* 49

In this essay patterns of the attribute "general" in two phases of the history of pedagogics are examined: (1) "professional ethics" in the 19th century pedagogics of educationalists who derived their theoretical and practical certainties from unquestioned norms and institutions, and who had no problem in integrating their knowledge into everyday practice; (2) "categorical analysis and methodological reflexion" in educational science which has to develop its own certainties and that has to live with the difference between theoretical and practical validity. For the "humanistic" pedagogics it is shown that in this "theory of and for educational practice," the expectations of binding regulations for the practitioner determine theorizing to the detriment of the acquisition of knowledge. Finally, it is differentiated between different knowledge forms and relations of analysis and research in the system of general educational theory which have, until now, been either confused or overlooked.

Topic: The Acquisition of Reading and Writing Skills

HANS BRÜGELMANN: *Learning How to Read and Write as a Process of Intellectual Development* 69

In this account of the research project "Children on their way to written language," carried out in Bremen, the prerequisites for a successful acquisition of literary skills are discussed, drawing on empirical research from various countries. According to these studies, difficulties in acquiring literary skills cannot be limited to a single area: neither sensory malfunction, nor general intellectual operations, nor the development of oral language can explain satisfactorily the variation in the reading and writing achievements of the total population after the first or second year in school. There are alternative explanations for distinct reading or writing problems. Of special significance are the concrete experiences with written language that the children have had before they start school and outside of the classroom. Not only isolated accomplishments and skills, such as knowing single letters or words, are important, but also the intellectual conceptions that the children have of the social function and of the technical structure of written language. These concepts formed by the child may be naive, they are, however, not arbitrary but rather well ordered, and they help the child to deal with written language in a way that is subjectively meaningful at a given developmental stage. Therefore, primers which force a uniform progression upon all children of one classroom, do not meet the situation. Moreover, the acquisition of reading and writing skills cannot be interpreted either as a passive storing of bits of information or as the adding up of partial skills. In order to further the development of individual concepts the child is dependent on personally significant experiences in the active approach to written language.

MECHTHILD DEHN: <i>Difficulties in Primary Reading. Criteria for Analysing the Process of Learning to Read and for Differentiating the Difficulties of Learning</i>	93
---	----

Research into primary reading has up till now hardly faced this actual process: our knowledge is orientated on the one hand towards the analysis of the structure of written language, on the other hand towards examinations of the reading and writing of the advanced learner or towards the learning difficulties of older pupils. Methodological problems are probably the cause for this deficiency. The study is concerned with the methodological problems of research – in constructing the setting of observation and the curricular task as well as in the analysis of the findings. The criteria which are set forth here in order to be discussed for an interpretation of learning processes in school, are well-founded in the psychology of thinking and in the theory of cognition. They can help to discover difficulties in learning at an early stage. The results do cast some doubt on current ideas about the relationship between teaching and learning.

Discussion

WILLI WOLF: <i>Conceptual Models of Grading Nonstandardized Tests. An Evaluation of Grading Practice in Junior High Schools</i>	115
---	-----

This paper gives information about evaluation models used by teachers in evaluating examination papers written at school. This problem has been almost wholly neglected so far. The interpretation is based on the results of an exploratory empirical study in which 51 teachers from various school types and for various subjects were interviewed on their evaluation practice. An attempt is made to prove the existence of more implicit evaluation models. The results are discussed with regard to the demands of validity and reliability. In addition, there is also a discussion of the possibility of making the evaluation of essays in the mother tongue (German) transparent to the students.

Book Reviews	131
------------------------	-----

New Books	145
---------------------	-----

Einige Überlegungen zur Fragwürdigkeit systematischer Pädagogik

1. Schwierigkeiten und Probleme

Fragende Hinweise auf die Möglichkeit oder sogar Notwendigkeit einer „systematischen“ bzw. „allgemeinen“ Pädagogik sind derzeit ausgesprochen spärlich. Und es gibt sicherlich auch gute Gründe, dem Anspruch, der sich mit einer die Pädagogik umfassenden Systematik oder sie im Grundriß skizzierenden Allgemeinheit verbindet, mit Vorsicht zu begegnen. Zu solcher Vorsicht rät schon der Blick auf die Mannigfaltigkeit der Forschungsdisziplinen, Forschungsthemen und Forschungstechniken, kurz: die kaum überschaubare Binnendifferenzierung der Pädagogik als einer Forschungsdisziplin mit dem Namen „Erziehungswissenschaft“. Diese Binnendifferenzierung ist ja nicht nur eine Arbeitsteilung, die schließlich im kompakten „Produkt“ oder im überschaubaren Handlungsvollzug zusammengeführt und aufgehoben wird, sondern sie tendiert offenbar prinzipiell und unausweichlich zu einer Heterogenität von Ergebnissen, die in ihrer Fülle einerseits Bewunderung und andererseits – mit Blick auf deren sinnvolle Zusammenführung – theoretische Verlegenheit und praktisches Befremden auslösen. Das ist jedoch nur der vorzüglich quantitative Aspekt, der sich systematischen und allgemeinen pädagogischen Ambitionen – diese entmutigend – in den Weg stellt: der quantitative Aspekt der erziehungswissenschaftlichen Forschungslage unter Einschluß jener Nachbardisziplinen, die längst nicht mehr nur als Bereicherung der Eigentätigkeit „pädagogischen Denkens“, sondern – den Status zurückhaltender Nachbarschaftshilfe verlassend – in den Rang konfliktträchtiger Mitsprecher eingerückt sind. Nicht zuletzt diese grenzüberschreitenden, interdisziplinären Verflechtungen haben die Pädagogik in ihrem Selbstverständnis als Erziehungswissenschaft in sich befehdennde wissenschaftstheoretische Alternativen einbezogen, die man nicht durch den Handstreich von Entscheidungen zur Ruhe bringen kann. Auch diese mehr qualitativen, weil das Eigenverständnis theoretischer und praktischer Pädagogik nachhaltig beeinflussenden „Positionsaspekte“ sind wenig geeignet, die Hoffnung auf eine pädagogische Systematik zu beflügeln, die „allgemein“ überzeugen könnte. Und so wird man sich wenig Chancen zur Lösung jener Orientierungsaufgabe einer „Allgemeinen Pädagogik“ ausrechnen, die J. F. HERBART im Hinblick auf den Erzieher mit dem Satz skizzierte: „Woran dem Erzieher gelegen sein soll: das muß ihm wie eine Landkarte vorliegen, oder womöglich wie der Grundriß einer wohlgebauten Stadt, wo die ähnlichen Richtungen einander gleichförmig durchschneiden und wo das Auge sich auch ohne Vorübungen von selbst orientiert“ (HERBART 1806, S. 10). Selbst *mit* Vorübungen, so hat es den Anschein, ist das Orientierungsproblem für den „Erziehungspraktiker“ kaum noch zu lösen.

Nun könnte man, unter Hinweis auf die objektive geschichtliche Komplizierung der pädagogischen Disziplin und ferner mit dem Vermerk, daß sie damit das Schicksal anderer Disziplinen teile, den Verzicht auf orientierende pädagogische „Systematiken“ als konsequente Einlösung veränderter Wissenschaftslage konstatieren, mehr noch: rechtfertigen.

Die These würde lauten: Eine systematische Pädagogik in theoretisch und praktisch allgemein „orientierender“ Absicht ist aus angebbaren forschungsgeschichtlichen Gründen nicht mehr möglich. Was sich indes als Rückfrage an diese – noch zu prüfende – These einstellt, ist die Frage, ob systematische Pädagogik nicht „dennoch“ nötig sei. Damit soll nicht unterstellt werden, etwas das „nötig“ sei, müsse auch „möglich“ sein – selbstverständlich nicht. Aber was geschieht, wenn ein konkret empfundenes Erfordernis sich theoretisch nicht erfüllt oder erfüllen läßt? Es entsteht die Suche nach Surrogaten. Diese werden angeboten als positionelle Empfehlungen, als Rückkehr zu Machbarkeiten, als Entwissenschaftlichung des Handelns, in der sich das didaktische Vermittlungsproblem von Theorie offenbar von selbst erledigt. – Sie werden angeboten in vielfältigen Produkten jener Literatur, die unter dem Vorwand der Elementarisierung lediglich popularisiert oder gar vulgarisiert. Zumindest im Hinblick auf diese absehbaren und spürbaren Konsequenzen darf wenigstens die *Frage* nach der Möglichkeit einer „allgemeinen“ oder „systematischen“ Pädagogik nicht verstummen, selbst dann nicht, wenn man der Antwort mit äußerster Skepsis entgegenseht. Für ein Durchhalten der Frage nach einer allgemeinen Pädagogik, bei voller Realisierung der Schwierigkeiten ihrer Beantwortung, spricht sich auch D. BENNER aus, wenn er fordert, man müsse dem inner- und interdisziplinären Separatismus pädagogischer Theorie und Praxis zum Zwecke einer originären Verständigung pädagogischen Handelns entgegenwirken: „Dies als Aufgabenstellung bewußt zu halten, ist einer der wenigen Denkanstöße, welche eine allgemeine Pädagogik geben kann, die darum weiß, daß die Reflexion über pädagogisches Handeln nicht in einer dann notwendigerweise überflüssigen Allgemeinen Pädagogik verordnet werden kann, sondern in der Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis selbst stattfinden muß“ (BENNER 1983, S. 284).

Allgemeine Pädagogik also als „Denkanstoß“, als zusammenführende Fragestellung, nicht mehr als abgehobenes, geschlossenes System oder als „Grundriß einer wohlgebauten Stadt“ – ist das nicht doch nur ein verdeckter Verzicht auf Allgemeinheit und Systematik, ein Restbegriff von Allgemeiner Pädagogik, der sich überdies mit NIETZSCHES Diktum, nach dem der „Wille zum System ein Mangel an Rechtschaffenheit“ sei (NIETZSCHE, S. 84), legitimieren kann?

2. *Pädagogische Systematik im Rückbezug auf das „System des Daseins“: Daseinspraxis als Entwurf*

Wenn D. BENNER mit den skizzierten Ausführungen die Summe einer durchaus nicht nur persönlichen Erfahrung mit Intentionen einer traditionellen Allgemeinen Pädagogik und ihren gegenwärtigen Chancen zieht, so zeigt sich darin, was man als *Bedeutungsverschiebung* (und durchaus nicht nur als Bedeutungsverlust) einer Struktur und ihres Begriffs bezeichnen kann. Gemeint ist eine Bedeutungsverschiebung im Verständnis von pädagogischer „Allgemeinheit“ und „Systematik“. Deren Fraglichkeit hat sich, mit Blick auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik, schon 1953 E. FINK in einer an der Universität Freiburg unter dem Titel „Grundfragen der systematischen Pädagogik“ (veröffentlicht 1978 unter dem gleichen Titel) gehaltenen Vorlesung zugewandt. Unter dem Eindruck einer geisteswissenschaftlich-pragmatischen Aufgabenbestimmung der Allgemeinen Pädagogik, wie sie bei W. FLITNER formuliert wird, enthält diese Vorlesung den Versuch, über

den „epilogischen“ Charakter dieser Pädagogik hinauszugelangen, und zwar durch philosophische Radikalisierung der Frage nach dem möglichen Systemcharakter von Pädagogik überhaupt. Dieser wird als „dunkles Problem“ beschrieben, dessen „Fragwürdigkeit“ durch reformerische Geschäftigkeit ebenso verstellt werde wie – und das in noch höherem Maße – durch die Emanzipation der Pädagogik von der Philosophie mit dem Ziel, sich als selbstbewußte Geisteswissenschaft zu etablieren. Kritisch konstatierte E. FINK: Geisteswissenschaftliche Methodologie, obgleich immer wieder darauf verweisend, entwickle keinen zureichenden Begriff von „Geschichtlichkeit“, von der Zeitlichkeit des Menschseins, und – das wäre die Folge – sie ver falle damit einem kategorisierenden Wissenschaftstypus, der seinen eigenen Ursprung objektivistisch verfremdet. Faßt man E. FINKS frühe Einwendungen gegen den geisteswissenschaftlichen System- und Allgemeinheitsgedanken stichwortartig zusammen, so bietet sich das Stichwort einer an M. HEIDEGGER orientierten existentialontologischen Positivismuskritik an, die sich auf eine philosophische Anthropologie stützt. Der Systembegriff erfährt dabei insofern eine grundlegende Veränderung, als er für E. FINK nicht länger ein offenes oder geschlossenes Ordnungsschema meint, sondern eine elementare Verhältnisbeziehung, die Verhältnisbeziehung nämlich zwischen Mensch und der als Seinsganzes gedachten Welt. In thesenhafter Exposition des Problems heißt es: „Der ‚Zusammenhang‘ der menschlichen Existenz mit dem Seinsganzem bedeutet ein ganz ursprüngliches ‚Zusammengestelltsein‘ von Mensch und Welt, ein *systema* unvergleichlicher Art. Dieses System kann nicht mit dem Schema einer ‚objektiven‘ Ordnung oder Ganzheit verdeutlicht werden, es entzieht sich den Kategorien, in denen eine Totalität von vorhandenen Dingen, sei es physikalisch als Feldeinheit oder biologisch als Gesamtorganismus gedacht wird. Der innere Systemcharakter der Pädagogik verweist, wie wir hier zunächst nur behaupten können, auf das System des menschlichen Daseins“ (FINK 1978, S. 12f.).

Folgt man E. FINK, so führt die Frage nach dem Systemcharakter der allgemeinen Pädagogik, grundsätzlich gestellt, in die Frage-Dimension einer philosophischen Anthropologie und nicht etwa in ein – wie auch immer geartetes und arrangiertes – System der positiven Wissenschaften, in das auch eine „Wissenschaft von der Erziehung“ nach gründlicher Durchmusterung einzuzeichnen wäre. Würde man so vorgehen, so müßte der Wissenschafts- und Wissenschaftscharakter der Pädagogik als entschieden gelten. Gerade das aber ist – nach E. FINK – in Zweifel zu ziehen; letztlich deshalb, weil der Mensch sich selbst nie in der Weise Gegenstand sein kann, wie es ihm natürliche Fakten und historische Daten sind, wenn es um „wesenhafte“ Selbsterkenntnis geht (vgl. FINK 1979, S. 33f.). Es ist also das philosophische Problem der Selbstgegebenheit – oder besser: Nicht-Gegebenheit – des Menschen, das, alle theoretischen und methodologischen Wissenschaftsbegründungen unterlaufend, die Ordnungsambitionen wissenschaftlicher Systematik als unzureichend zumindest in jenen Disziplinen erscheinen läßt, in denen der Mensch auf sich selbst kommt. Die „Systematik des Daseins“ ist wissenschaftlich nicht erreichbar und abbildbar – womit selbstverständlich nicht der perspektivische Sinn wissenschaftlicher Selbstbekümmern in Frage gestellt ist, wohl aber die Hoffnung, aus der Addition der Perspektiven eine Daseinssystematik zusammenbauen zu können.

Die entscheidende Konsequenz einer philosophisch-anthropologischen Radikalisierung und Vertiefung der pädagogischen Systemfrage ist, in der Bahn der Anthropologie E. FINKS gedacht (die ihrerseits Grundmotive philosophisch-anthropologischen Denkens der

Gegenwart versammelt), die verunsichernde Entdeckung der von J. G. HERDER bis F. NIETZSCHE mit unterschiedlichen Einschätzungen betonten Imperfektheit des Daseins, die auch auf die Frage nach der Möglichkeit einer Systematik des Daseins voll durchschlägt. Imperfektheit bedeutet für E. FINK: „Entwurf“. Das ist der existentielle Titel für Praxis. Dann aber meint „Praxis“ nicht nur außergeleitetes Tun und Handeln, sondern dessen sinnhafte Selbstvergewisserung, ohne daß beides voneinander trennbar wäre. Im Grunde hebt sich in der Entwurf-Struktur von Dasein die überkommene, heute zumeist in apologetischer oder kritisierender Absicht verwendete Dichotomie von Theorie und Praxis auf, und zwar nicht durch intentionale Akte der Vermittlung, sondern im Durchstieg des Nachdenkens durch verkrustete Schichten begrifflicher Distinktionen; und wenn überhaupt, so könnte nur noch in einem abgehoben operativen Sinne von „theoretischen“ und „praktischen“ Seiten des Handelns, auch des pädagogischen, die Rede sein. Grundsätzlich betrachtet und bedacht ist menschliches Leben in *allen* seinen Äußerungen Praxis; und es ist um so mehr auf sich selbst kommende Praxis des Entwurfs, je nachhaltiger sich die geschichtliche Erfahrung durchsetzt, daß übergreifende metaphysische Interpretationsprogramme keinen absolut verlässlichen Zusammenhang von Mensch und Welt stiften, sondern dieser gleichsam im Experiment des Daseins immer wieder „produziert“, in Sinn- und Sachhypothesen gewagt werden muß. – Ein wenig vereinfachend, aber darum nicht schon falsch, kann man sagen, daß die spezifische Thematisierung des Entwurf-Charakters von Dasein bei E. FINK eine vor allem durch F. NIETZSCHE vorgeprägte, nachmetaphysische anthropologische Grundstimmung aufnimmt, die sich auch in H. PLESSNERS These von der „exzentrischen Positionalität“ des Menschen und in den sie auslegenden „Grundgesetzen“ (vor allem im Gesetz der „natürlichen Künstlichkeit“ und des „utopischen Standorts“) findet, wie auch, in allerdings anderer Tönung, in A. GEHLENS anthropologischer Leitfrage nach dem „Naturentwurf eines handelnden Wesens“, das sich selbst als „Aufgabe“ wiederfindet (vgl. PLESSNER 1975, S. 288 ff.; GEHLEN 1974, S. 32). Sei „Entwurf“ verstanden als notwendiger Versuch des Menschen, sich zu dem zu machen, was er schon ist (PLESSNER 1975, S. 309), oder als sein fundamentales Bestreben, „die Mängelbedingungen seiner Existenz eigentätig in Chancen seiner Lebensfristung um(zu)arbeiten“ (GEHLEN 1974, S. 36) oder als Sinnproduktion im Sich-Beraten wie bei E. FINK (vgl. FINK 1970) – immer steht die Praxis als Entwurf in einer unabschließbaren Welt- und Selbstoffenheit, die zwar dynamische Gleichgewichtszustände, aber keine unerschütterlichen Ordnungsgefüge kennt.

3. Entwurf im Wechselspiel von Ich und Welt

Werden nun feststehende und feststellbare Ordnungen zum „Entwurf“ und ist dieser eine gemeinsame geschichtliche Grunderfahrung, die einerseits anthropologische Fragen nachdrücklich hervortreibt und die es andererseits doch nicht erlaubt, Metaphysik durch Anthropologie zu ersetzen, so gerät jede statische Systematik ins Wanken. Das Systemproblem wird selbst zu einem Problem des Entwurfs, zum Problem sich selbst führender und selbst verantwortender Freiheitspraxis. Die „Systematik des Daseins“ im Modus des Entwurfs hat keinen stabilen Außenhalt, wenn es um mehr geht als um seine technische Instrumentierung. Der Versuch, die Selbstoffenheit des Daseins in seinem prinzipiellen Entwurf-Charakter durch kluge Prognosen und geschickte Planungen aufzufangen,

technisch zu meistern und in die Dimension verlässlicher Rationalität zu überführen, wird angesichts der hervortretenden Orientierungsnot durchaus verständlich. Aber er birgt auch die Gefahr, durch Dogmatisierung von wirkungsvollen Planungs- und Ordnungsinstrumenten den Schein stabiler Subjektivität zu erzeugen und eben dadurch einem Irrationalismus der Vernunft im Hinblick auf die „Daseinslage“ und ihre Rationalisierbarkeit zu verfallen. Man darf sich nicht täuschen: Die existentielle Entdeckung des Entwurf-Charakters von Dasein bedeutet eine ungeheure Verschärfung der Freiheitsthematik. J. G. HERDERS „erste(r) Freigelassene(r) der Schöpfung“ (HERDER 1784–1791, S. 146) findet keinen Rückhalt mehr an derjenigen Instanz, die ihn freigelassen hat. Freiheit ist nicht mehr die Chance, durch Irrtum die Verlässlichkeit der Herkunft zu entdecken; in ihr ist nicht mehr eine List der Vernunft am Werk, die sich hinterrücks durchsetzt und die zumindest am Ende den selbstverständlichen Vorzug erscheinen läßt, erkennendes Auge der Schöpfung zu sein. Freiheit ist vielmehr die sich vollendende Selbst-Aussetzung des Menschen, die J. P. SARTRES Wort vom „Verdammtsein“ zu ihr eher trifft als der wohlgemeinte Hinweis auf Bindungen, deren man sich nur zu versichern brauche, um Freiheit vernünftig unter Kontrolle zu bringen. Für die Stimmigkeit der These vom offenen Entwurf-Charakter des Daseins sprechen häufig gerade die Bemühungen, diese These durch Hinweis auf Bindungen und auf vernünftige Absprachen der Unhaltbarkeit zu überführen. Denn sie setzen voraus, was sie verneinen möchten. Der Begriff des Entwurfs charakterisiert also einen geschichtlich neuen Zusammenhang von Daseinssystemen und Freiheit. Dieser ist bestimmt nicht etwa durch einen idealisierenden Freiheitsabsolutismus, der sich in kühnen Spekulationen über die Faktizität der Welthaftigkeit des Daseins hinwegsetzt. Im Gegenteil, Freiheit als Entwurf realisiert verschärft die welthafte Situiertheit menschlicher Freiheit und bringt diese in ihrem problematischen Habitus nachdrücklich zum Vorschein. In paradoxer Formulierung: Freiheit wird zum unlösbaren Problem menschlicher Selbst-Verfassung, das gleichwohl zu immer neuen Lösungen herausfordert. Jede Lebensgestalt ist ein solcher Lösungsversuch, aber keine Gestalt ist endgültige Lösung.

Die alte Frage, ob dieses problematisch gewordene Verständnis von Freiheit nicht in eine chaotisch-nihilistische Orientierungslosigkeit führe, die schließlich auch pädagogisches Handeln der notwendigen Legitimation beraube, drängt sich auf. Es fragt sich, ob es überhaupt noch eine „Bildungstheorie“ geben könne, wenn Entwurf als Einlösung problematischer Freiheit jeden „Bildungsgehalt“ in das verstörende Element der Fraglichkeit setze. – Indes, jeder Entwurf – und das gehört zu seinem phänomenalen Bestand – rechnet mit einem „Woraufhin“ und ist gerade deshalb Entwurf und nicht „Plan“, weil er die Möglichkeit der Revision durch das Woraufhin mitbedenkt. Der Entwurf setzt nicht einfach, was (noch) nicht ist. Er bleibt vielmehr der Erfahrung von Unvorhersehbarkeiten eingedenk, von Grenzphänomenen, die Intentionen durchkreuzen, korrigieren und zur Umformulierung zwingen können. So verstanden ist Entwurf keineswegs unbedingte Lebensproduktivität, sondern ein offenes Wechselspiel von Intention und „Welt“. In Entwürfen manifestieren sich insofern nicht nur menschliche Handlungs- und Herstellungsabsichten, sondern auch Sachverhalte, die sich diesen nicht ohne weiteres beugen und die sich gerade dadurch in dem, was sie sind, zeigen, daß sie sich nicht als das zeigen, was zu sein der Entwurf von ihnen vermeinte. Im Entwurf kommt also ein Doppeltes zusammen: die Intention fundamentaler Freiheitspraxis und die sich dieser Praxis

verweigernde oder sie erfüllende „Welt“, sei es als Mitwelt oder als Umwelt oder als Kosmos. Praxis im Modus des Entwurfs ist demnach auch eine originäre Weise des Entdeckens, des Selbst- und Fremdentdeckens und beides zumal.

Es war vor allem jene, die Entdeckungen im weitesten Sinne ermöglichende Verwiesenheit und Angewiesenheit des Entwurfs auf das „Woraufhin“, die in J. P. SARTRES Thesen zum Entwurf und zur Freiheit existentieller Wahl verborgen blieb. In seinem bekannten Essay zur Frage „Ist der Existentialismus ein Humanismus?“ bezeichnet er als den ersten Grundsatz des Existentialismus den Satz: „Der Mensch ist, wozu er sich macht“ (SARTRE 1960, S. 13). Dieser Satz trägt in der Tat das Stigma subjektivistischer Vereinsamung, die auch durch die gedankliche Mitpräsenz der Anderen im Akt der Selbstwahl nicht aufzuheben ist. Und F. BOLLNOWS Feststellung trifft durchaus zu, daß diesem Existentialismus etwas Anti-Pädagogisches anhafte, weil ihm der Kern des Menschen nicht bildsam erscheine (vgl. BOLLNOW 1959, S. 14f.). Dieser Sachverhalt ändert sich indes, wenn man im Vollzug der Freiheitspraxis, also in der Praxis des Entwurfs, auf den Zusammenhang von Intention und sachlichem oder mitmenschlichem „Horizont“ achtet, auf einen Zusammenhang, der nicht nur durch die Artikulation der Freiheit, sondern ebenso durch den Zuspruch oder Widerspruch der im Entwurf angesprochenen Dinge oder Menschen gestiftet wird. Jetzt nämlich wird die Beziehung der einzelnen Freiheit zu dem, was sie nicht ist, ebenso bedeutend wie ihre Selbstbezüglichkeit. Der Mensch kann sich nicht zu dem machen, was er ist, ohne etwas, das er nicht „macht“. Jede Freiheit trifft auf eine andere Gestalt ihrer selbst und auf das gänzlich Andere der Dinge und Sachen, wenn sie sich notgedrungen auf das Experiment des Daseinsentwurfs einläßt. In diesem welthaften Verschränktheit der Freiheit ist erzieherische Hilfe zur Bildung nicht nur möglich, sondern auch nötig, weil ohne sie die Praxis der Entwurfserfahrung, die Selbsteinsicht der Freiheit im Hinblick auf das hier notwendige „Woraufhin“ sich kaum entfalten könnte. Erst im Element von Zuspruch und Widerspruch, von Anerkennung und Ablehnung, von Widerstand und Verfügbarkeit baut sich die Geschichte der als Freiheit ausgesetzten Existenz auf, und zwar als Geschichte durchaus praktischer Selbsterkenntnis.

4. Grundcharaktere des Entwurfs

Praxis als Entwurf welthafter Freiheit ist, jedenfalls phänomenal streng genommen, nicht ohne „Gegenhalte“ zu denken. Damit Existenz als problematische Freiheit überhaupt auf sich selbst kommen kann, ist schon das andere ihrer selbst, an dem sie sich erfährt, Voraussetzung: sei es das ganz andere der an sich gesetzhaften Natur oder sei es der andere, sich selbst formulierende Wille. So betrachtet aber „setzt“ Freiheit nicht das andere ihrer selbst in einer ursprünglichen souveränen Tathandlung, sondern erfährt sich primär selbst als gesetzt im Sinne von „ausgesetzt“. Doch meint dieses Ausgesetztsein nicht ein Vorlaufen „ins Nichts“, sondern verwiesene Offenheit für „die Welt“ und das in ihr Begegnende, Erfahrbare, Machbare. In solcher Betrachtung verbietet sich der subjektivistische Freiheitsabsolutismus mit seiner Perspektive unbedingter Selbstschöpfung ebenso wie jener transsubjektive Ontologismus, der die Existenz kosmisch verortet und verordnet. Die Systematik des Daseins wird selbst- und weltbezüglich und beides zugleich, und im Grundphänomen des Entwurfs wird diese Struktur der Doppelbezüglich-

keit evident. Entwurf ist Ausdruck des Selbst ebenso wie Anerkennung und Gegenwärtigkeit von Verfügbarem und Unverfügbarem, ohne daß vorab eine klare Grenze zwischen beidem auszumachen wäre.

Es ist einleuchtend, daß ein anthropologischer Gedankengang, der – wie hier geschehen – die Systemfrage mit der Problematik geschichtlich radikalisierte Freiheit und diese mit dem Elementarphänomen des Entwurfs explikativ verbindet, in Schwierigkeiten gerät, wenn man ihm definitive Handlungsorientierung und Wissenschaftsanordnung abverlangt. Dennoch ist der wechselseitige Zusammenhang von Ich und Welt im Entwurf nicht einfach vage und deshalb unergiebig. Denn selbst wenn man feststellen muß, daß in jedem Entwurf ein Kern experimenteller Unsicherheit steckt, so gibt es doch offenbar Bedingungen und Dimensionen entwerfender Praxis, denen zumindest eine gewisse Konstanz zukommt und die durchaus theoretisch und praktisch orientierend, wenn auch nicht lückenlos disponierend sein können. So gehört zu den konstanten Bedingungen entwerfender Praxis sicherlich das Phänomen der Leiblichkeit. Der Leib aber ist nicht nur Bewußtseinsträger und Bewußtseinsgegenstand. Er ist vor allem „sinnliches“ Weltorgan sowie ermöglichendes und begrenzendes Instrument entwurfshafter Praxis. Die Leibbindung des Daseins ist unhintergebar. Sie wird selbst in entwerfender Weltzuwendung – sei es im Spiel, im Produzieren oder im ausdruckshaften Sich-Verständigen – entdeckt und zugleich überformt. Die Leibbindung des Entwurfs hat also selbst Elemente der Wechselbeziehung, die vor allem H. PLESSNER als spezifisch menschliche Körper-Leib-Verschran- kung aufzeigte und in ihren Konsequenzen (auch für eine leibvergessene Existenzphilosophie) eindrucksvoll herausarbeitete (vgl. PLESSNER 1975, S. 127 ff.; 1976, S. 56 ff.). In der Leibbindung jedenfalls hätte eine allgemeine Pädagogik des Entwurfs ein systematisches Thema und ein praktisches Problem.

Das gilt auch für die Sprachbindung. Auch sie ist, wie die Leibbindung des Entwurfs, unhintergebar und dennoch nicht einfach eine eindeutige, kausal-determinierende Sozialkonstante. Die Praxis des Entwurfs muß sich der Sprache bedienen. Jedoch, indem sie Sprache an Intentionen bindet, entdeckt sie ihre eigene Sprachgebundenheit, vor allem wenn Denken, Sprechen und Handeln an Grenzen gelangen. Was Sprache ist, wird deutlich, wenn man verstummt; doch ist Verstummen nicht nur beredt in seiner Hilflosigkeit, sondern es setzt sich auch um in die Kraft, eingespielten Sprachgebrauch als habitualisierte Sprachbindung im Hinblick auf verdeckte Sprachenergien zu durchbrechen. So stünde auch das Moment der Sprachbindung des Entwurfs im Zeichen jener Wechselseitigkeit, die als Wechselseitigkeit von Ich und Welt in der Praxis des Entwurfs grundsätzlich angelegt ist. Die Sprachbindung des Entwurfs zeigt deren Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit zugleich.

Einen ähnlichen Doppelcharakter zeigt auch die Zeitbindung des Entwurfs. Einerseits nämlich wird darin über Zeit verfügt – über die Zeit einer Handlung, einer Hoffnung, einer bestimmten Erinnerung –; andererseits werden die Entwürfe des Verzeitigtseins alles Entwerfens inne, so im Gedanken an die zugemessene Lebenszeit in der Spanne von Entstehen und Vergehen, von Geburt und Tod. Damit „zeigt sich“ Zeit als durchaus unverfügbar, als ein nicht mehr disponierbares, anfangsloses Anfangen und endloses Enden. Wie die Leibbindung und die Sprachbindung ist auch die Zeitbindung kein dumpfes Schicksal, sondern Ermöglichung endlicher Selbstbestimmung in praktischen

Entwürfen von Erinnerung und Antizipation, und sie ist deren unübersteigbare Grenze, wie auch immer allgemeine Zeitinterpretationen die Zeit im ganzen vorstellen mögen – linear oder zyklisch oder beides verbindend. Jeder Entwurf ist also in der Tat in die Zeit „geworfen“, um an einen bekannten Terminus M. HEIDEGGERS zu erinnern (vgl. HEIDEGGER 1957, S. 231 ff.). Aber jeder Entwurf entwirft auch „seine“ Zeit. In diesem gedoppelten Verhältnis liegt das Zeitelement der Bildung. Sie erscheint als Aufbau von Zeitartikulationen im Zuge von Vor- und Rückerinnerungen, in denen sich auch die Zeit selbst als Grenze in Erinnerung bringt. Ist nun die Zeitbindung entwerfender Praxis ein durchaus vertrautes und in seiner pädagogischen Bedeutung mannigfach reflektiertes Daseinsthema, so läßt sich das Gleiche nur eingeschränkt von der Raumbindung sagen. Dennoch ist die Raumbindung menschlichen Entwerfens ebenso fundamental wie die Zeitbindung. Auch Räumlichkeit wird in Entwürfen erfahren: im Bauen, im Wohnen, in der Gestaltung des natürlichen wie des humanen Lebensraumes, in der Markierung von Grenzen und deren Überschreitung, im Bemühen um die Gliederung und Überwindung räumlicher Distanzen, in der Unterscheidung und Verspannung von Nähe und Ferne, im Versuch, jenen Welt-Raum selbst vorzustellen, zu dem sich alle gelebten Raumerfahrungen nur als Binnenräumliches verhalten. Und wie die Zeitbindung ist auch die Raumbindung eine Einschränkung praktischer Entwürfe sowie deren ermöglichende Herausforderung zugleich. Hier wie dort zeigt sich im umgehenden Verfügen und Disponieren Unverfügbares, nämlich Räumlichkeit und Zeitlichkeit als welthafte Grundcharaktere des Daseinssystems, das nicht nur Raum und Zeit „hat“, sondern räumlich und zeitlich „ist“ und das sich zwischen solchem Haben und Sein zweckhaft und sinnhaft entwerfen muß.

Das leitet über zur Vernunftbindung des Entwurfs und der ihn leistenden Freiheit. Vernunft im hier vermeinten Sinne ist aufschließendes Element der Selbst- und Weltvergegenwärtigung, das ebenso im technischen Herstellen, im zwischenmenschlichen Handeln, im wissenschaftlichen Erkennen wie in politischer und sittlicher Selbst-Verfassung im Spiel ist. Vernunft ist mehr als zweckrationale Vernünftigkeit. Sie ist wesentlich beziehendes Bewußtsein – ein Bewußtsein, das sich in Bezügen und Rückbezügen formuliert und kontrolliert und dessen Urteilskraft sich auch gegen die eigenen Verkümmierungen – etwa im technisch-wissenschaftlichen und moralischen Objektivismus – muß bewähren können. Und gerade in der Selbsterkenntnis menschlicher Vernunft, die ja nicht nur ein erkenntnistheoretisches Problem, sondern auch ein handlungsorientierendes ist, tritt wiederum und sehr entschieden der entbergende Doppelcharakter aller Freiheitsentwürfe hervor. Denn Selbsterkenntnis der Vernunft zeigt diese immer auch in ihrer Gebrochenheit, in ihrer Endlichkeit und Verwiesenheit auf Vernommenes, vor dem ihr aufklärender und deutender Anspruch versagt. J. G. HERDER schrieb: „Eine Vernunft der Engel kennen wir nicht: so wenig als wir den innern Zustand eines tiefern Geschöpfes unter uns innig einsehen; die Vernunft des Menschen ist *menschlich*“ (HERDER 1784–1791, S. 119). Dem ist jedoch hinzuzufügen, daß die unterstrichene „Menschlichkeit“ der Vernunft sich nur an den von J. G. HERDER selbst gezeichneten Grenzen zeigt. Man muß sich die Verslossenheit von Engeln und Tieren vergegenwärtigen, um zu wissen, daß Vernunft, die wir kennen, nur menschlich ist. Aber auch das ist eine Leistung der Vernunft.

5. Existenz und Koexistenz: die Unvertretbarkeit entwerfender Praxis

Die in Anknüpfung an E. FINK aufgeworfene Frage nach einem „System menschlichen Daseins“, auf das das System der Pädagogik verweise, zeigt im Bemühen um Antwort, vor allem in der Auslegung der Existenz als Entwurf, eine gewisse Fruchtbarkeit. Die Deutung von Praxis als weltverhaftetem Entwurf existierender Freiheit entzieht zwar stabiler Systematik den Boden und dynamisiert die Strukturen des Daseins, jedoch nicht im Sinne grenzenloser Offenheit, sondern in deutlichen Bindungen – besser: Einbindungen. Diese Einbindungen – Leiblichkeit, Sprachlichkeit, Zeitlichkeit, Räumlichkeit, Vernunft – sind ihrerseits mehr als faktisch-konkrete Einschränkungen; sie sind Welt vermittelnde Verweisungsstrukturen mit unabdrängbarem thematischem Eigengewicht. Es sind konstitutive *elementaria* des Entwurfs. Man kann auch sagen: In jedem Handlungsentwurf verhält sich der Mensch zeithaft, räumlich, leibhaftig, sprachlich und bewußtseinsmäßig zu seiner Aufgegebenheit – aber eben nicht nur, sofern diese Grundphänomene als Bedingung der Möglichkeit seines Handelns figurieren, sondern auch indem sie sich im Entwurf als sinnthematische Probleme zu erkennen geben. Der gelebte Leib, die durchlebte Zeit, der erlebte Raum, die bedeutungslebendige Sprachlichkeit, die tätig taxierende und urteilende Vernunft sind es, durch die Ich und Welt sich anfänglich und ursprünglich in Beziehung setzen, ohne vorab kongruent zu sein.

Auch die Dimensionierung mitmenschlicher Handlungsfelder – bei E. FINK in Arbeit, Herrschaft, Liebe, Spiel und Tod (vgl. FINK 1979), bei D. BENNER in Politik, Pädagogik, Ethik, Religion, Arbeit, Kunst – ist gegründet in der angezeigten Elementarverfassung und nicht als Alternative zu sehen. Denn eine Entfaltung von Koexistenz-Strukturen ist nur denkbar und praktikierbar unter Bedingungen und in sinnhafter Realisierung der angedeuteten existenzialen Grundverfassung von Dasein, das sich in Entwürfen auf die Welt hin auslegt (und zwar nicht nur bewußtseinsmäßig, sondern durchaus „pragmatisch“) und das in Zuspruch und Widerspruch, in Erfüllung und Verweigerung, in Kampf und Übermächtigwerden Verfügbares wie Unverfügbares und darin sich selbst erfährt. Die Frage, ob in der Analyse der Systematik des Daseins die Existenz oder die Koexistenz den Vorrang haben müsse, entscheidet sich letztlich an der Grundstellung zum Problem, ob es *au fond* einen kollektiven Entwurf gebe oder ob Freiheit, wenn auch als Titel eine allgemeinmenschliche Befindlichkeit bezeichnend, immer nur die je-eigene lebendiger Individualität sein könne. Dazu ist zu bemerken: Strukturen und Produkte der Arbeitswelt, politische Ordnungsgebilde, soziale Standards, Institutionen der Kunst, der Erziehung, des Glaubens können als genuiner Ausdruck daseinsmäßigen *Freiseins* ihrerseits „freiheitlich“, aber – als Produkte, Strukturen, Institutionen usf. – nicht „frei“ sein. *Freisein*, und zwar im hier aufgezeigten problematischen Sinne, kann nur der existierende Mensch als Einzelner; und er ist es auch dann noch, wenn er sich, in J. J. ROUSSEAU berühmtem Bild gezeichnet, die Ketten selbst anlegt und sie vergoldet. Anders gesagt: Auch die freiwillige oder gewalthafte Delegation oder Usurpation je-eigener entwerfender Praxis kann sie als elementares Moment des Einzellebens nicht aufheben, sondern nur verdecken. Solche Verdeckungen aber werden zumindest in jenen Grenzsituationen offenbar, in denen Leben krisenhaft in Entscheidungen ohne Prognose-Sicherheit gestellt wird. Dann nämlich zeigt sich die Unaufhebbarkeit problematischen *Freiseins* unterhalb aller positiven Selbst- und Fremdbestimmungen. Dann zeigt sie sich aber auch als das je-

meine Problem, das zwar Konsens und Kompromiß ermöglicht, das aber wiederum in der Je-meinigkeit durch keinen Konsens und Kompromiß substituiert werden kann. Weder die Gruppe, noch das Team, noch die Gesellschaft vermögen es, die wesenhafte Individuiertheit menschlicher Entwurfspraxis objektiv aufzulösen, so verführerisch eine derartige Hoffnung auch sein mag. Damit sollen die mitmenschlichen und sachlichen Bedingungen in ihrer Bedeutung für die je-eigen entwerfende Lebenspraxis nicht unterschätzt oder verniedlicht werden. Auch sie zeigen sich, helfend oder widerstrebend, im erlebnismäßigen Reflex von Intentionen als Dispositionen und Spielregeln – als Gegenstände und Produkte sich vergemeinschaftender, aber nicht apriori vergemeinschafteter Freiheit. Jeder, auch der „objektive“ Entwurf, auf den sich eine Sozietät politisch, religiös, arbeitsmäßig und auch pädagogisch versteht und der seinerseits als soziales Gepräge sich entwickelnder Individualität ins Spiel kommt, hat schon zu seiner logischen Voraussetzung die Individuiertheit des Menschen. Gelänge es, diese Voraussetzung aufzuheben, so würden alle Institutionen gegenstandslos; sie hätten schlicht keinen Sinn mehr. Denn dieser besteht nur, solange Gemeinschaftlichkeit und ihre Ordnung als inter-individuelle Problematik thematisch werden kann. Artikulierte menschliche Gemeinschaft ist weder ein naturgegebener Organismus noch eine ihm technisch nachgebildete Sozialprothese; sie ist das traditionsvermittelte aber nicht traditionsgesicherte Balance-Produkt letztlich nicht ineinander aufhebbarer Existenzentwürfe, die sich zu Lebensmodellen schematisieren, so aber, daß diese Modelle keine restlos verlässlichen Subsumtionsallgemeinheiten darstellen. Daß diese Tatsache keineswegs nur als Vorzug erfahren wird, verrät der Kampf um das „richtige Bewußtsein“, jetzt gewertet als Indiz einerseits für den Wunsch nach absolut verlässlicher Orientierung und andererseits, gleichsam gegen die eigene Intention, als Eingeständnis seiner Unerfüllbarkeit unter Bedingungen postmetaphysisch problematisch gewordener Freiheit. Die Erfahrung der Imperfektheit macht schließlich auch vor den Programmatiken „richtigen Bewußtseins“ nicht halt.

Es bleibt eine Typik von Strukturen je-eigener Selbst- und Weltverwiesenheit als Kern einer „Systematik des Daseins“ und als Einbindung entwerfender Freiheitspraxis. Dennoch gibt es keinen Absturz in den Solipsismus, der in der Tat jede fruchtbare pädagogische Beziehung liquidieren müßte. Denn die Einbindung je-eigen erfahrener Entwürfe in die elementaren Sinn- und Grenzmomente von Leiblichkeit, Räumlichkeit, Zeitlichkeit, Sprachlichkeit, Bewußtheit, in denen das Verhältnis von Ich und Welt spannungshaft aufscheint, ist ihrerseits inter-individuell. Das bedeutet: Entwerfende Lebenspraxis ist zwar die je-eigene, aber auch die je-eigene des Anderen. Insofern kann man von einer Grund-Vermitteltheit, einer durch die Einbindungen entwerfender Praxis mitgesetzten Daseinsgemeinschaft sprechen, die darin zum Ausdruck kommt, daß sich die je-eigenen Lebens- und Handlungsentwürfe über die Differenzen hinweg und durch sie hindurch als solche „verstehen“. Das aber nicht einfach durch Analogisierung oder Einfühlung und Nachempfinden, sondern primär durch ein handelnd sich aufbauendes, sich in Erfüllungs- und Widerstandserlebnissen profilierendes Bewußtsein der Exemplarität.

6. *Objektiv-Allgemeines und Elementar-Allgemeines – Ausblick*

Elementarität (der Daseinsstrukturen) und Exemplarität (ihrer Verwirklichung in der Praxis des je-eigenen Entwurfs) erweisen sich im Zuge dieser Überlegungen als mögliche Brennpunkte einer „allgemeinen“ Pädagogik des Entwurfs. Der anfänglich konstatierte Bedeutungswandel von Allgemeinheit gewinnt genaueres Profil in der sich jetzt nahelegenden Unterscheidung zwischen dem Elementar-Allgemeinen notwendig entwerfender Lebenspraxis und ihren welthaften Grundeinbindungen einerseits und dem Objektiv-Allgemeinen methodologisch vergegenständlichender Analytik andererseits, für das Wissenschaft steht. Das Elementar-Allgemeine begründet ein Verhältnis von Welt- und Selbstanspruch, das, als Aufgabe je-eigener Lebensgeschichte angenommen, jede Biographie als Beispiel für den unwiederholbaren und unvertretbaren Vollzug von Selbstentwürfen vorstellt. Das Objektiv-Allgemeine indes wird nicht realisiert im Modus des Beispiel-seins; es wird nicht im Spiel und Widerspiel von Entwürfen gelebt, sondern es wird in forschender Intersubjektivität gesetzt. Im Horizont dieser Allgemeinheit tritt gleichsam an die Stelle von wechselseitigem Anspruch und sich darin gewinnender (oder auch verlierender) Existenz das Verhältnis von Regel und Tatsache. Das Besondere des Objektiv-Allgemeinen ist immer ein „Fall von“ und nicht ein „Beispiel für“. Fall-sein und Beispiel-sein als nicht ineinander überführbare aber vielfach miteinander vermengte Seinsweisen von Personen und Gegenständen (vermengt auch unter dem Erfolgseindruck neuzeitlicher Naturwissenschaft – vgl. Buck 1967, S. 115) bedeuten, in ihrer Differenz bedacht, ein jeweils verschiedenes Verständnis von Praxis. Praxis im Vollzug des Beispielseins ist entwerfend-verstehender Versuch der Entsprechung; Praxis im Horizont des objektiven, des fest-gestellten Allgemeinen ist vorzüglich Anwendung – sei es als gedankliche Subsumtion von Fällen unter Regeln oder als Ableitung und Nutzung technisch brauchbarer Verhaltensweisen.

Selbstverständlich gibt es einen Zusammenhang zwischen objektiv-allgemein geführter Anwendungspraxis, die explizite Theorie notwendig zu ihrer Voraussetzung hat, und jener elementaren Praxis des Entwurfs, in der Leben sich in seiner Aufgegebenheit welthaft annimmt: es ist ein problematischer Zusammenhang der Fundierung und Übersetzung, der bildungstheoretisch immer wieder zu der Frage geführt hat, wie – in hier verwendeter Begrifflichkeit – das Fall-sein und Beispiel-sein des Menschen so miteinander vermittelt werden können, daß das Beispiel nicht im Fall untergeht und der Fall nicht als konsequenzlose Abstraktion erscheint. Indes, welche Antworten auch immer versucht wurden – etwa die instrumentelle, die wissenssoziologische, die biologisch-pragmatische, die aufklärerische, die transzendente – notwendig erscheint, daß überhaupt das Bewußtsein für die Differenz zwischen der elementaren Dimensioniertheit entwerfender Praxis und ihrer wissenschaftlichen Analytik unter dem Vorzeichen der Gegenständlichkeit aufrechterhalten bleibt. Und das nicht nur, um das methodologische Bewußtsein zu schärfen, sondern um zu verhindern, daß die Prinzipien der Inter-Subjektivität als Elementarstrukturen der Inter-Individualität mißverstanden werden.

Blickt man auf die hier vorgestellten und im Problem des Elementar-Allgemeinen zugespitzten Überlegungen zurück, so wäre in der Weise eines Ausblicks zu sagen: Eine „allgemeine“ oder „systematische“ Pädagogik ist möglich, und zwar als Reflexion auf die sinnthematischen Strukturen der Systematik des Daseins selbst. Deren Entfaltung im

Rahmen einer philosophisch-pädagogischen Anthropologie, die nur exemplarisch umrissen werden konnte, wäre Ziel einer elementaren Analytik mit den Mitteln philosophischer Hermeneutik. Daß eine solcherart abgestützte elementar-allgemeine Pädagogik auch nötig sei, kann nur bezweifeln, wer das Problem der Differenz von Theorie und Praxis, gleichsam allen widersprechenden Erfahrungen zum Trotz, hofft wissenschaftlich und wissenschaftstheoretisch lösen zu können. Die Notwendigkeit einer allgemeinen Pädagogik im angezeigten Sinne legitimiert sich jedoch keineswegs durch einen zeitgefälligen antiwissenschaftlichen Affekt, sondern sie „ergibt“ sich aus dem zwangsläufig perspektivischen Charakter wissenschaftlicher Selbstzuwendung, der auch im Modus erziehungswissenschaftlicher Forschung „Praxis als Entwurf“ nicht einholt. Das kann weder der Wissenschaft noch denjenigen, die sie betreiben, angelastet werden. Gefährlich – weil in W. v. HUMBOLDTS Verständnis des Wortes „entfremdend“ – wird es nur, wenn in unbedachter Rezeption des wissenschaftlichen Stils intersubjektiver Wirklichkeitserfahrung dieser Stil gegen seine Voraussetzungen dogmatisiert und die Verbindung zur Lebenspraxis kurzgeschlossen wird. Gegen den pädagogischen Szientismus, der viele Spielarten kennt, und den ihm folgenden Positivismus der Praxis, müßte sich eine elementar-allgemeine Pädagogik bewähren, indem sie auf die ursprüngliche Weltverflochtenheit des Menschen zurückdenkt, auf deren basale Bezugsstrukturen. Erst von hier aus kann der „existentielle Stellenwert“ wissenschaftlicher Erkenntnisse bildungstheoretisch abgeschätzt werden, und zwar als Frage nach ihrer Bedeutsamkeit für entwerfende Praxis, die in der Tat etwas anderes ist als wissenschaftlich armierte Technik – obgleich diese keineswegs ausgeschlossen wird. Zur Verdeutlichung und zur Vermeidung von Mißverständnissen muß auch betont werden: Ein an elementarer Allgemeinheit orientiertes pädagogisches Denken kann sich kein wissenschaftliches Wächteramt zumuten und darin alte Abhängigkeiten wieder herstellen wollen. Es würde sich selbst der Gefahr des Dogmatismus ausliefern. So ist ihm nur eine spezifische Frageposition gegenüber den Wissenschaften möglich, nämlich diejenige nach deren „Entwurfsrelevanz“, allerdings in voller Realisierung des Unterschieds zwischen beispielhafter Elementarität und gesetzhafter Objektivität. Indes wird eben dieser Unterschied auch reklamiert werden müssen, wenn ihm positivistische Verschüttung in ausgelagerten Fachkompetenzen droht, die den Entwurf durch Planungen substituieren und stilllegen wollen.

Allgemeine Pädagogik im hier erwogenen Verständnis ist also keine strikt wissenschaftliche Pädagogik. Das System ihrer Begriffe und Phänomene ist nicht identisch mit disziplinären und interdisziplinären Forschungsterminologien. Es liegt darüber und ihnen voraus, und zwar als Thema einer „Archäologie“ des menschlichen Daseins, die um so dringlicher wird, je komplexer sich die faktischen Lebens- und Erziehungsverhältnisse gestalten. PESTALOZZIS Suche nach einer Elementarbildung und -methode, sein lebenslanges Bestreben, einen zugleich theoretischen und praktischen Zugang zur einheitlichen Bildung von Kopf, Herz und Hand zu gewinnen, mag unter dem Eindruck neuer und veränderter geschichtlicher Erfahrungen sich in seinen Ergebnissen als nicht übertragbar erweisen. Art und Tenor seines Suchens und Bemühens jedoch, immer wieder angetrieben von der unersättlichen Frage nach dem, was der Mensch wirklich sei, sind durchaus beispielhaft für die Erschließung von Daseinsphänomenen aus gelebter Erfahrungspraxis, die sich, wie an PESTALOZZIS „Nachforschungen“ ablesbar, in kein fertiges Begriffsraster zwingen läßt und die doch nicht ohne Wissen ist, weil sie unter der Herausforderung der

Selbsterkenntnis steht und sie annimmt. – Vielleicht ist damit ein sinnvolles, diese Überlegungen zur Allgemeinheit und Systematik der Pädagogik abschließendes Stichwort gegeben: das Stichwort der „Selbsterkenntnis“. Allgemeine Pädagogik nicht oder zumindest nicht nur als System objektiver Selbst-Kenntnisse, sondern als Vollzug und Strukturierung von Selbst-Erkenntnis unter dem Anspruch von Erziehung – damit könnte sich eine alte Form der grundlegenden Orientierung pädagogischen Handelns erneuern, die gleich weit entfernt ist von positivistischer Selbstverdrängung wie von solipsistischer Selbstüberheblichkeit. Es wäre heute und im Zeichen elementarerer wie geschichtlicher Selbsttreue eine Denkform der Pädagogik, die im Phänomen des welthaften Entwurfs ihr systematisches Thema und in der Erfahrung problematischer Freiheit ihren allgemeinen Grund hätte.

Literatur

- BENNER, D.: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1, hrsg. v. D. LENZEN u. K. MOLLENHAUER. Stuttgart 1983, S. 283–300.
- BOLLNOW, F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart 1959.
- BUCK, G.: Lernen und Erfahrung. Stuttgart 1967.
- FINK, E.: Erziehungswissenschaft und Lebenslehre. Freiburg 1970.
- FINK, E.: Grundfragen der systematischen Pädagogik, hrsg. v. E. SCHÜTZ u. F.-A. SCHWARZ. Freiburg 1978.
- FINK, E.: Grundphänomene des menschlichen Daseins, hrsg. v. E. SCHÜTZ u. F.-A. SCHWARZ. Freiburg 1979.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. Frankfurt M./Berlin/Wien 1980.
- GEHLEN, A.: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Frankfurt/M. 1974.
- HEIDEGGER, M.: Sein und Zeit. Tübingen 1957.
- HERDER, J. G.: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit (1784–1791). In: HERDER, J. G.: Sämtliche Werke, hrsg. v. B. SUPHAN. Hildesheim 1967. Bd. XIII u. XIV.
- HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). Weinheim/Berlin 1960. (Kl. Päd. Texte, Heft 25).
- NIETZSCHE, F.: Götzen-Dämmerung. Kröner-Werkausgabe Bd. 77.
- PLESSNER, H.: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin/New York 1975.
- PLESSNER, H.: Die Frage nach der *Conditio humana*. Aufsätze zur philosophischen Anthropologie. Frankfurt 1976.
- SATRE, J. P.: Ist der Existentialismus ein Humanismus? In: SARTRE, J. P.: Drei Essays. Frankfurt/M. 1960.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Egon Schütz, Pädagogisches Seminar der Universität Köln, Albertus-Magnus-Platz, 5000 Köln 41