

Wiechmann, Ralf

Sich bilden am Proprium der Sache

Pädagogische Korrespondenz (2018) 57, S. 38-54



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Wiechmann, Ralf: Sich bilden am Proprium der Sache - In: Pädagogische Korrespondenz (2018) 57, S. 38-54 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-210990 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-210990>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 57

FRÜHJAHR 2018

*Zeitschrift für
kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 57

FRÜHJAHR 2018

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Schriftleitung

Harald Bierbaum (Darmstadt)
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2018 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 4 **DAS AKTUELLE THEMA**
Andreas Gruschka
Erregte Abrechnung – Die Aberkennung des Trapp-Preises der
„Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ an Hartmut
von Hentig. Ein Lehrstück über moralisches Versagen
- 17 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Armin Bernhard/Manuel Rühle
Erosionstendenzen in der Erziehungswissenschaft. Ein kritischer
Kommentar zur Lage und Entwicklung der Disziplin
- 33 **ELEKTRISIERENDE EMPIRIE**
Stephan Ellinger/Katja Koch
Zum Verschwinden des Pädagogischen aus der sonderpädagogischen
Forschung und Lehre. Qualitätskriterien hochrangiger Forschung in
der Sonderpädagogik
- 38 **DISKUSSION**
Ralf Wiechmann
Sich bilden am Proprium der Sache
- 55 **DIDAKTIKUM**
Sieglinde Jornitz/Christoph Leser
Mit Antolin punkten oder: Wie sich mit dem Leseförderprogramm
der Bock zum Gärtner macht
- 74 **GEGEN DAS SELBSTVERSTÄNDLICHE**
Wolfgang Kühnel
Was Ganztagschulen bewirken. Werden Ganztagschulen mit dem
StEG-Bericht schöngeredet?
- 87 **SINNBILDER**
Johannes Twardella
Islam und Pädagogik im Bild. Eine Analyse des
„Schildkrötenerziehers“ von Osman Hamdi Bey
- 101 **WISSENSCHAFT UND POLITIK**
Bernhard Hemetsberger
Buribunkologie oder: Zur Bearbeitung von Bildungskrisen
- 114 **DOKUMENTATION**
Finde den Fehler!

Ralf Wiechmann

Sich bilden am Proprium der Sache

Der Kompetenzbegriff von Franz E. Weinert hat für die Kompetenzorientierung heutiger Lehrpläne kanonische Bedeutung. Kompetenz ist demnach ein Komplex aus Fähigkeiten, Einstellungen und Bereitschaften, die erforderlich sind, damit wir unsere Probleme zu lösen in die Lage kommen. Bildung wird nun gleichgesetzt mit dem Ausprägen so verstandener Kompetenzen. Dass dies einen negativen Zugang zum Bildungsbegriff bedeutet, ist bisher nicht gesehen worden. Negativ zum einen deshalb, weil natürlich niemand gerne ein Problem hat. Warum machen wir eigentlich etwas, das wir verabscheuen (unsere Probleme), zum archimedischen Angelpunkt von Bildung? In die Schule gehen wir jetzt wie zum Arzt; wir tun es nicht gerne, aber schließlich wollen wir ja ein Problem loswerden. Unterricht wird zu einer verabreichten Medizin, der wir uns zwar aussetzen, aber keinesfalls länger oder intensiver als unbedingt nötig. Fachliches Wissen und Können streben wir nicht an, sondern nehmen wir nur widerwillig in Kauf, da wir auf Erfolg versprechende Kompetenzen aus sind. Negativ zum anderen und vor allem aber deshalb, weil Probleme ein Sekundäres sind. Probleme kann nur derjenige haben, dem es um ein Positives geht, und dem dabei das Problem wie ein Hindernis im Wege steht. Das Problem ist die Negation eines Positiven, und es drängt sich die Frage auf, ob man nicht besser daran täte, dieses Positive zum Angelpunkt von Bildung zu machen. Das hieße, die positiven Aufforderungen der Sachen, die uns herausfordern, interessieren, begeistern, locken, ins Zentrum von Bildung zu stellen.

Man kann Vermutungen darüber anstellen, was der Grund für die bedrückende Fixierung kompetenzorientierter Bildung auf die Probleme statt auf die Lockungen des Lebens sein könnte. Möglicherweise ist der empirischen Psychologie und Bildungsforschung eine bestimmte Form des wissenschaftlichen Materialismus⁴ so zur zweiten Natur geworden, dass ihnen der Sinn für die Bildungsfähig- und -bedürftigkeit des Menschen abhanden gekommen ist. Es dürfte ihnen gehen wie dem Biologen, der die Redeweise, dass eine Blume im Wachstum sich bilde, als sentimental empfinden muss, da wissenschaftlich gesehen sich hier lediglich vorhandene Materie chemisch umordnet. Ähnlich tendiert die empirische Bildungsforschung dahin, das Subjekt mit seinen Wünschen als gegeben vorauszusetzen und die eigene Aufgabe nur darin zu sehen, es mit Kompetenzen auszustatten, auf dass es sich seine Wünsche erfüllen könne. Möglicherweise spielt aber auch eine abstrakt bleibende Vorstellung von der Autonomie der Person eine Rolle, welche die Pädagogen dazu verleitet, jedes Anlegen einer Norm an die privaten Interessen und Wünsche als illegitime Grenzverletzung gegenüber der Person zu missverstehen. Auch das

würde erklären, warum kompetenzorientierte Bildung nicht einmal den Versuch unternimmt, die Qualität von Interessen, Wünschen und Problemen in ihre Reflexion mit einzubeziehen. Die unmittelbar vorliegenden Wünsche werden für sakrosankt erklärt, und es verbleibt allein, die Hindernisse (Probleme) der Wunscherfüllung aus dem Wege zu räumen. Wie dem auch sei: Indem die Kompetenzorientierung mit Weinert die Probleme und damit implizit die unmittelbaren Interessen des Subjekts absolut setzt, negiert sie gerade an dieser Stelle jede Notwendigkeit von Bildung. Bildung reduziert sie auf das Aneignen nützlichen Wissens und gebrauchsfertiger Kompetenzen. Damit beschränkt sie sich auf die Addition peripherer Eigenschaften (Kompetenzen) zur Person, die selbst aber in ihrem Sein unberührt bleibt. Die Person tritt nur als abstrakter Funktionär vermeintlich eigener Interessen und Probleme in Erscheinung. Eine Bildung der Person findet gerade nicht statt.

Wenn wir den Ausdruck ‚Bildung‘ noch ansatzweise ernstnehmen wollten, müssten wir also einsehen, dass Bildung nicht zunächst auf die Fähigkeit zielt, Interessen zu verfolgen – nichts anderes aber bedeuten Weinerts Problemlösekompetenzen. Bildung muss vielmehr und zuerst als der Prozess verstanden werden, in dem sich echte und gehaltvolle Interessen überhaupt erst *aus-bilden*. Schule müsste versuchen, für die Sachen zu interessieren. Lehrplänen müsste es um Inhalte gehen, die sie an sich für interessant erachten. Auch hier orientiert sich die Kompetenzorientierung in die genau andere Richtung, indem es ihr erklärtermaßen um den Kompetenzoutput geht und um die Inhalte nur insofern noch, als sie Bedingung eines solchen Outputs sind. Jenseits ihrer Funktion, Output zu generieren, interessieren sie gerade nicht und sollen es auch nicht. Die Inhalte werden instrumentalisiert und dadurch dessen beraubt, was den Umgang mit ihnen bildungswirksam machen könnte. Denn als bloße Instrumente interessieren sie nicht selbst. Wozu man nur als ein Instrument greift, darum geht es einem gerade nicht, sondern es geht einem dabei um ein anderes. Wer zu Hammer und Nagel greift, um ein schönes Bild aufzuhängen, dem geht es nicht um Hammer und Nagel, sondern um das Bild. Da man sich *für* Kompetenzen nicht interessieren kann (auch wenn man natürlich Interesse *an* ihnen haben kann), sondern immer nur für Inhalte; da aber Inhalte nur als Instrumente des Kompetenzerwerbs in Betracht kommen, als Instrumente aber nicht selbst von Interesse sein können, müssen kompetenzorientierte Lehrpläne also ganz ohne das auskommen, was Interesse wecken und damit einen Bildungsprozess initiieren könnte.

Ein Blick in heutige Schulbücher der Mathematik zeigt entsprechend die Tendenz, der Mathematik als Mathematik immer weniger Raum zu geben, sondern sie funktionell auf ein Instrument der Lösung lebensweltlicher Probleme zu verkürzen. Derselbe Trend lässt sich in Abiturprüfungen ausmachen (siehe z.B. Kühnel et al. 2015, Lemmermeyer 2016, Wiechmann 2014). Volker Ladenthin (2015) hat unlängst auf die funktionale Verkürzung der Mathematik im Konzept der ‚mathematical literacy‘ hingewiesen und kritisiert, dass zugleich mit einer solchen Reduktion der Mathematik auch eine Reduktion dessen einhergeht, was in der Tradition Kants unter Person verstanden wird. Es lohnt sich, diese Kritik Ladenthins genauer zu betrachten.

I

Ladenthins Aufsatz „Mathematik und Bildung“ (2015) ist komplex angelegt. Es soll ihm hier nicht in jedem einzelnen Gedanken nachgegangen werden, da für den vorliegenden Aufsatz nur von Interesse ist, dass er eine Begründung dafür liefert, dass mathematische Bildung sich nicht darauf beschränken darf, Fähigkeiten der *Anwendung* der Mathematik zu trainieren und damit Mathematik auf ihren technischen Nutzen zu reduzieren. Vielmehr muss, so Ladenthin, auch das Proprium der Mathematik im Bildungsprozess des Schülers zur Geltung kommen. Andererseits darf sich der Unterricht aber auch nicht auf die reine Mathematik beschränken. Denn aus der Differenz von Mathematik und Metaphysik und der von Theorie und Praxis folgt Ladenthin, dass Fragen des Lebenssinnes und der Ethik letztlich nicht mit Mitteln der Mathematik selbst angegangen werden können. Bildung selbst bestimmt er als „Befähigung, die Welt angemessen zu erkennen und in ihr verantwortungsvoll zu handeln“ (Ladenthin 2015, S. 71), und er konkretisiert:

Bildung: „bedarf heute der Wissenschaften ebenso wie der Technologie, der Ethik und der Reflexion über die Möglichkeit und den Sinn, das Wissen und Können hierzu anzueignen. Bildung kann also nicht mehr durch die Aneignung eines speziellen Wissens und Könnens in *einem* Fach, durch kanonisch festgelegte *Inhalte* oder elementare *Denkoperationen* erworben werden. Ein Fach kann seine Bildungsbedeutung selbst nicht erweisen: Die Welt ist aufgespalten in Wissenschaften, deren sinnvolle Verbindung nicht schon mit den Wissenschaften gegeben ist, sondern reflexiv in einem zusätzlichen Diskurs hergestellt werden muss“ (ebd.).

Aus diesem Grund hat sich jedes Fach hinsichtlich seines Bildungswertes zu rechtfertigen, indem es auf Fragen nach seiner methodischen und inhaltlichen Eigenheit, nach seiner Bedeutung im Ensemble der Wissenschaften und nach seiner Bedeutung im Hinblick auf das Gelingen des Lebens (vgl. ebd.) Antworten geben muss.

Zur Frage nach der Bildungsbedeutung der Mathematik geht Ladenthin insgesamt drei Antworten nach. Davon liegt die dritte in der Auffassung von Mathematik als Werkzeug der Lösung lebensweltlicher Probleme und kommt heute im Gewand der Kompetenzorientierung daher. Ladenthin kann hier mit Hilfe von Kants Unterscheidung von bestimmender und reflektierender Urteilskraft (vgl. ebd., S. 75) die Bedeutung eines Anwendungsbezuges der Mathematik bildungstheoretisch begründen, vor allem im Hinblick auf eine Erweiterung der Denkregeln, wozu gerade Anwendungsprobleme gute Gelegenheiten bieten. Dies ist das eine, etwas anderes ist es hingegen, Bildung auf den Anwendungsnutzen zu reduzieren, wie es in der Kompetenzorientierung der Fall ist. Mit dieser Reduktion geht zwangsläufig auch eine Reduktion des Begriffs der Person einher, „der [...] – in Nichtübereinstimmung mit der philosophischen und pädagogischen Theoriegeschichte (Böhm) – lediglich als ‚konstruktiver, engagierter und reflektierender Bürger‘, nicht aber als ‚Selbstzweck‘ (Kant) verstanden wird.“ (ebd., S. 76). Die Pointe dieses Bildungsbegriffes ist:

„Welt und Reflexion werden also durch den Gedanken der ‚Anwendung‘ (‚Nutzen‘) eingeschränkt. Es geht nicht um Welt, sondern um Anwendung in der Welt; nicht um Reflexion, sondern um eine einzige Art der Reflexion: Nämlich die Nutzung. Die offenen Bezüge (Welt-Reflexion) werden funktional eingeschränkt“ (ebd.). Als Folge dieser Einschränkung ist nicht „der selbstzweckhafte Mensch [...] Bezugspunkt der Mathematik, sondern die Funktion eines Teils der Mathematik in der Welt.“ (ebd.) Und es stellt sich allerdings die Frage, ob ein so funktional eingeschränkter Bildungsbegriff den Schülern die Mathematik aufschließen und mathematisches Können vermitteln kann. Denn, so legt Ladenthin den Finger in die Wunde: „Interessiert er überhaupt für Mathematik?“ (ebd., S. 79)

Am Beispiel einer PISA-Aufgabe, die ihrem eigenen Anspruch nicht gerecht wird, kann Ladenthin nachweisen, dass der kompetenzorientierte Bildungsbegriff letztlich nur die bestimmende Urteilskraft (Kant) trainiert, und zwar genauer das Anwenden von „Kompetenzen“, die nur im Kontext schulischer Prüfungsaufgaben von Bedeutung sind. Das eigentliche, problematisierende, ethische Reflektieren wird dabei gerade unterschlagen. PISA, so schließt Ladenthin, reduziert „Mathematik auf Technik und Bildung auf Anwendungsfähigkeit“ (ebd., S. 82). Und weiter: „Das Problem der mathematischen Literacy nach PISA ist zudem, dass sie die *Grundfrage* der Bildung nicht expliziert: ‚Welches Lebensproblem löse ich mit welchem Wissen?‘“ (ebd., S. 83)

Gegen jene Instrumentalisierung der Mathematik fordert Ladenthin nun, dass in der Bildung das Proprium der Mathematik zur Geltung kommen müsse. Denn die: „Anwendung der Mathematik setzt mathematisches Denken voraus.“ (ebd.) Darüber hinaus muss die Mathematik aber auch deshalb in ihrem Proprium Bestandteil der Bildung sein, weil Bildung gültige Selbsterkenntnis (ebd., S. 86) umfasst, und nur in ihrem Proprium bietet die Mathematik die Gelegenheit, das eigene Denken kennen zu lernen. „Das eigene Denken kennen zu lernen, ist eine Aufgabe, die mit dem Menschsein selbst aufgegeben ist“ (ebd.). Ohne mathematische Bildung schöpft daher der Mensch nicht aus, was den Menschen zum Menschen macht (vgl. ebd.).

Um aber vom Lernen ins Handeln zu kommen, bedarf es der Reflexion. Hier nimmt Ladenthin nun die wichtige Unterscheidung von Sinn und Nutzen vor: „Die gewählte Handlung muss *sachlich* angemessen sein, *sittlich* zu verantworten und für den Einzelnen einen *Sinn* ergeben“ (ebd.). Der Sinn des Handelns für den Einzelnen ist dabei nicht auf den angestrebten Nutzens zu reduzieren. Der Nutzen als Antwort auf die Wozu-Frage, wird unmittelbar selbst zum Gegenstand der nächsten Wozu-Frage, sodass diese Kette der Wozu-Fragen entweder in einen unendlichen Regress (vgl. ebd., S. 87) und damit in die Sinnlosigkeit hineinführt oder aber bei irgendeinem Glied der Kette an ein Ende gelangt, bei dem sich die Wozu-Frage nicht mehr stellt. Dieses letzte Glied wäre ein „Nutzloses“, das nicht um eines Nutzens, sondern um seiner selbst willen angestrebt wird und damit den Sinn der ganzen Kette ausmacht. In der Wahl dieses letzten Zweckes muss das lokalisiert werden, was wir Sinn nennen. Ladenthin schreibt: „Nicht nur zweckmäßig, sondern in der weiteren Reflexion und Abwägung möglicher Zwecke *sinnvoll* zu handeln, ist die logisch letztmögliche Bestimmung des Menschen. Alle anderen Bestimmungen (und Zwecke) sind dieser letzten Bestimmung untergeordnet“ (ebd.).

An genau dieser Stelle kommt nun der von Kant formulierte Selbstzweckcharakter der Person ins Spiel: „Der Zweck (*Sinn*) des Menschen ist es, sich selbst Zwecke setzen zu können.“ (ebd.) Aus diesem Grund, so Ladenthin, „wäre daher [...] auch eine Begrenzung des Mathematikunterrichts auf innerscientifische Erkundung aus bildungstheoretischer Sicht als Verkürzung zu bewerten.“ (ebd.) Mathematik müsse auch zu Fragen des Lebenssinnes in Beziehung gesetzt werden (ebd.). Folgende Passage kann daher als der Kulminationspunkt von Ladenthins Argumentation angesehen werden: „Es geht im Hinblick auf die Mathematik darum, zu prüfen, wann, wie, wie weit und wozu mit welcher Mathematik die Aufgabe bewältigt werden kann, *sinnvoll* zu handeln, d.h. das Leben *gelingen* zu lassen“ (ebd.).



Zusammenfassend lässt sich festhalten: Schule muss dem Proprium der Mathematik Raum geben und darf sie nicht für äußere Zwecke instrumentalisieren, weil eine solche Instrumentalisierung nicht nur die Mathematik funktional einschränkt, sondern zugleich auch die Person funktional reduziert und ihres Selbstzweckcharakters beraubt. Folglich sind die Außenbezüge der

Mathematik, insbesondere ihre Anwendungsbezüge bildungstheoretisch und nicht vom Nutzen her zu rechtfertigen. Das Gelingen des Lebens gilt unter dieser Maßgabe als letzte und alle anderen Bezüge umfassende Perspektive.

Ich bin nun der Meinung, dass Ladenthin hier vollkommen zurecht gegen die Instrumentalisierung der Mathematik, wie sie durch die Kompetenzorientierung vorgenommen wird, Einspruch erhebt und das Proprium der Mathematik in Anschlag bringt. Und zurecht erfolgt auch sein Hinweis gegenüber einer Kompetenzorientierung, die auf den Kompetenzoutput, das Lösen von Problemen, die Anwendung, kurz: auf den Nutzen fixiert ist, dass Bildung auch auf den Sinn, auf das Gelingen des Lebens reflektieren muss. Die Antwort, die Ladenthin letztendlich gibt, ist meines Erachtens dennoch falsch, und das liegt daran, dass Ladenthins Antwort mit der Kompetenzorientierung noch immer eine wesentliche und eigentlich zu kritisierende Voraussetzung teilt. Diese Voraussetzung lautet, dass Sinn etwas ist, das unserer Beschäftigung mit den Sachen vorausgeht und diese leitet. Und weiter, dass dieser Sinn in der Person und durch sie entspringt, indem sie sich selbst Zwecke setzt. Auf einen so „erzeugten“ Sinn soll dann alles, z.B. auch die Beschäftigung mit Mathematik, reflektierend zurückbezogen werden. In der Kompetenzorientierung kommt das darin zum Ausdruck, dass das subjektive Problem zum Maßstab für den Umgang mit den Sachen gemacht wird. In diesem Problem als etwas Sekundärem steckt aber implizit das Primäre, um das es uns eigentlich geht, und darin

liegt wiederum etwas von dem Sinn, der uns leitet. Im Problem erhält also der subjektive Sinn den Vorrang vor den Sachen, und die Tatsache, dass die Qualität der Probleme nirgendwo reflektiert wird, zeigt, dass der Sinn ins Belieben des Subjekts gestellt wird. In Ladenthins Aussage „Der Zweck (*Sinn*) des Menschen ist es, sich selbst Zwecke setzen zu können.“ (ebd., S. 87) klingt ein ähnlicher Gedanke an, und wenn er schreibt: „Es geht im Hinblick auf die Mathematik darum, zu prüfen, wann, wie, wie weit und wozu mit welcher Mathematik die Aufgabe bewältigt werden kann, *sinnvoll* zu handeln, d.h. das Leben *gelingen* zu lassen.“ (ebd.), ergibt auch das eine ähnliche Unterordnung der Mathematik unter den subjektiven Sinn der Person.

Die Frage ist, ob diese der Kompetenzorientierung und Ladenthin gemeinsame Voraussetzung richtig ist. Lässt sich die „Grundfrage der Bildung“ wirklich in die Form bringen: „Welches Lebensproblem löse ich mit welchem Wissen?“ (ebd., S. 83). Muss mathematische Bildung wirklich als Zusrüstung gedacht werden, die „Aufgabe“ zu „bewältigen“, „*sinnvoll* zu handeln, d.h. das Leben *gelingen* zu lassen.“ (ebd., S. 87)? Kann Lebenssinn überhaupt als „Aufgabe“ angesehen werden? Sicher geht es uns allen um das Gelingen des Lebens, und zwar letztlich bei allem, was wir überhaupt tun. Denn warum sonst tun wir dieses und nicht jenes? Aber kann man sagen, dass die Mathematik dazu dient, uns zu helfen, die Aufgabe eines solchen Gelingens zu bewältigen? Hier drängt sich auch die Frage auf, ob entgegen der Absicht Ladenthins die Mathematik damit nicht doch wieder auf eine „dienende Funktion“ (ebd., S. 78) reduziert wird. Wenn die Frage nach dem gelingenden Leben nach Ladenthins Erklärungen selbst keine mathematische Frage ist, dann liegt es eben nahe, formal diese Frage für etwas der Mathematik Äußeres anzusehen. Dann aber bedeutete der zuletzt zitierte Satz Ladenthins in der Tat doch wieder eine Funktionalisierung der Mathematik für Zwecke, die ihr äußerlich sind. Wenn umgekehrt dieser Schluss vermieden werden soll, muss ein *innerer* Zusammenhang nachgewiesen werden zwischen der Mathematik in ihrem Proprium einerseits und dem gelingenden Leben andererseits. Dieser Nachweis ist möglich – zumindest in gewisser Weise – und soll im Folgenden zumindest angedeutet werden. Dabei steht zwar außer Frage, dass das sinnvolle Handeln „die logisch letztmögliche Bestimmung des Menschen“ (ebd., S. 87) ist. Es muss aber geklärt werden, was es heißt, dass „alle anderen Bestimmungen (und Zwecke) [...] dieser letzten Bestimmung untergeordnet“ (ebd.) sind. Es wird sich zeigen, dass durch eine solch formale ‚Unterordnung‘ der Sachverhalt eher verstellt wird.

II

Zunächst ist es notwendig, den Gedanken der Person als Selbstzweck, den Ladenthin mit Hinweis auf Kant ins Spiel bringt, zu präzisieren. Grundlage dieses Gedankens ist bei Kant der kategorische Imperativ, für den dieser mehrere, nach Kant äquivalente Formulierungen anbietet. Eine davon lautet: „Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest.“

(Kant 1785a, A 66f.) Hier greift Ladenthins Auslegung des Selbstzweckgedankens nun zu kurz, wenn er schreibt: „Der Zweck (*Sinn*) des Menschen ist es, sich selbst Zwecke setzen zu können.“ (Ladenthin 2015, S. 87). Kant verortet den Selbstzweckcharakter der Person nicht in der Fähigkeit, sich selbst Zwecke zu setzen, sondern in seiner Vernunftnatur, denn der Grund für den kategorischen Imperativ lautet nach Kant: „die vernünftige Natur existiert als Zweck an sich selbst.“ (Kant 1785a, A 66) Das Eigentümliche der Vernunft aber besteht darin: „zu dem bedingten Erkenntnis des Verstandes das Unbedingte zu finden“ (Kant 1781, A 307). Auch wenn diese Charakterisierung der Vernunft von Kant nur im Zusammenhang mit deren „logischen Gebrauche“ (ebd.) vorgenommen wird, lässt sich daraus dennoch ableiten, worin die Eigentümlichkeit der „vernünftigen Natur“ besteht. Die Erkenntnisse des Verstandes sind bedingt: Er versteht eine Wirkung von ihrer Ursache her und diese als Wirkung wiederum von einer weiteren Ursache her usw. Ebenso versteht er ein Mittel von einem gegebenen Zweck her, und diesen wiederum als Mittel für einen weiteren Zweck usw. Die Vernunft sucht dagegen in der Kette von Ursache und Wirkung nach der ersten Ursache und in der Kette von Mittel und Zweck nach dem letzten Zweck. Nach Kant ist es also die Eigentümlichkeit der Vernunft, den Begriff des Selbstzwecks, der selbst nicht mehr Mittel für andere Zwecke ist, zu denken. Wenn Kant also den Selbstzweckcharakter der Person an deren Vernunft knüpft, deren Eigenart aber bestimmt durch das Vermögen, das Unbedingte zu denken (nicht: zu erkennen, wie Kant zweifellos ergänzen würde), so liegt es nahe, den Selbstzweckcharakter der Person in deren Vermögen zu lokalisieren, Andere als Selbstzweck oder auch Anderes um seiner selbst willen anzusehen.

Hier lässt sich auch etwas über die Autonomie der Person anmerken. Es ist eingangs gesagt worden, dass der Kompetenzorientierung eine abstrakte Auffassung von der Autonomie der Person zugrunde liegt, und auch in Ladenthins Aufsatz bleibt der Gedanke der Autonomie eher abstrakt in der Form einer Fähigkeit, sich selbst Zwecke setzen zu können. Das eben genannte Vermögen der Person setzt Freiheit voraus. Wer beispielsweise sich von seinen Trieben nicht frei machen kann, wird den Anderen immer nur zum Objekt dieser Triebe machen und gerade nicht als Selbstzweck behandeln können. Das Prinzip der Vernunft, Andere als Selbstzweck zu behandeln, kann also nur aus Freiheit realisiert werden, und das heißt: es kann nur so realisiert werden, dass die Person selbst es ist, die sich dieses Prinzip gibt. Das aber ist Kants Begriff der Autonomie des Willens, welche also nicht abstrakt meint, dass die Person sich ihre eigenen Gesetze beliebig erdenkt und dann befolgt. Der kategorische Imperativ ist das Prinzip der Autonomie: „Also drückt das moralische Gesetz [d.h. der kategorische Imperativ, R.W.] nichts anders aus, als die Autonomie der reinen praktischen Vernunft“ (Kant 1785b, A 59). Dieses Gesetz ist es, das die Person sich selbst frei vorschreibt und dann befolgt. Die Autonomie der Person ist an dieses Gesetz als Bedingung gebunden, und wer die eigene Autonomie ausweiten wollte, indem er sich von diesem Gesetz frei zu machen gedächte, der fiel im Gegenteil in den Stand der natürlichen Unfreiheit zurück.

Dass Freiheit ohne (Selbst-)Verpflichtung nicht zu haben ist, sei an einem Gedankenexperiment erläutert: Zwei Schüler werden aufgefordert, eine Zahl an die Tafel zu schreiben. Dabei darf sich der eine vollkommen frei eine beliebige Zahl ausdenken, während der andere die Zahl an die Tafel schreiben soll, die das Ergebnis der Rechnung $1 + 1$ ist. Nun schreibt der erste Schüler, sagen wir die Zahl 17 an die Tafel und der zweite Schüler die Zahl 2. Welcher der beiden Schüler war hier frei? Die spontane Antwort, dass der erste Schüler frei gewesen sei, ist falsch. Denn wenn dieser Schüler sich nun mit einem Psychologen auf die Suche begäbe, ließe sich sicher eine Ursache für das Auswählen gerade der Zahl 17 ausfindig machen (und hier fällt dem Autor selbst auf, dass die Zahl 17 im Geburtsdatum seiner Mutter vorkommt und heute Muttertag ist). Die Wahl der beliebigen Zahl war durch Ursachen determiniert. Beim zweiten Schüler aber kann der Psychologe zur Klärung gar nichts beitragen. Er braucht gar nicht erst anzufangen, in der Vorgeschichte des Schülers zu graben, und zwar deshalb nicht, weil alle Schüler bei noch so verschiedenen Vorgeschichten, hier dieselbe Zahl (2) an die Tafel geschrieben hätten. Dies zeigt, dass es dieser Schüler war, der sich bei seinem Tun von der Determination durch seine Vorgeschichte lösen konnte, und zwar indem er nicht in sich selbst nach etwas, das ihm beliebt (ob Zahl oder Zweck) gekramt hat, sondern indem er allein auf die Sache hingeblickt und diese in ihrem Selbstsein, in ihrer Eigenstruktur, kurz: indem er die Sache um ihrer selbst willen in den Blick genommen hat.

Die Autonomie der Person zeigt sich also weder in der Fähigkeit, beliebig zu entscheiden, welche Probleme wie zu lösen sind (Kompetenzorientierung), noch in der Fähigkeit, sich selbst beliebige Zwecke zu setzen (Ladenthin) – beides befindet sich in bedenklicher Nähe zu einer natürlichen Unfreiheit, die sich für Freiheit bloß hält. Autonomie zeigt sich vielmehr zunächst in dem freien Vorsatz, andere und Anderes als Selbstzweck anzusehen und eigene Zwecke im Umgang mit ihnen gerade zurückzuhalten. Die Eigentümlichkeit der Person ist es, mit anderem um dessen selbst willen umgehen zu können.

Nicht darin, dass die Person sich selbst Zwecke setzen kann (Ladenthin), kommt ihr Charakter als Selbstzweck zur Erscheinung, sondern vielmehr darin, dass sie selbst in der Lage ist, Andere und Anderes als Selbstzweck anzuerkennen. Bevor dies noch weiter konkretisiert wird, kann schon hier festgestellt werden, dass dies auch der eigentliche Grund ist, warum die Mathematik im Unterricht in ihrem Proprium zur Geltung kommen muss: Die Eigenart der Person kommt darin zur Erscheinung, dass sie sich mit den Dingen um ihrer selbst willen zu beschäftigen vermag, d.h. mit der Mathematik als Mathematik und nicht bloß als einem nützlichen technischen Mittel zur Lösung beliebiger Probleme.

Man kann genau darin auch die Pointe im Begriff der reflektierenden Urteilkraft sehen, die zu untersuchen Kant eigens eine dritte Kritik verfasst hat. Wohl zurecht sieht Ladenthin in ihr den eigentlichen Bildungsprozess verortet. Möglicherweise ist sogar nichts so sehr geeignet, die Differenz der Kompetenzorientierung zu dem, was Bildung eigentlich ausmachen sollte, durch die Differenz von bestimmender und reflektierender Urteilkraft zu beschreiben. Die

reflektierende unterscheidet sich von der bestimmenden Urteilskraft dadurch, dass sie im Gegensatz zu dieser autonom ist (vgl. Kant 1790, A 314f.). Die bestimmende Urteilskraft, heteronom ganz dem Verstand untergeordnet, subsumiert das Gegebene unter die Begriffe des Verstandes, bestimmt es allein von diesen Begriffen her und ist insofern blind für das Gegebene in dessen Eigenstruktur. Sie ist es, die in Bezug auf einen vorgängigen Zweck das Gegebene darauf reduziert, Mittel zu sein. Anders die reflektierende Urteilskraft, die sich von allen vorgängigen Begriffen des Verstandes frei macht und sich selbst ein eigenes Prinzip der Reflexion gibt, und zwar das Prinzip der Zweckmäßigkeit (vgl. Kant 1790, A XXVI). Die Pointe dieses Prinzips entspricht nun genau dem, was eben als die Eigentümlichkeit der Person bestimmt wurde, im Umgang mit Anderem dessen Eigenstruktur gerecht werden zu können. Kant nennt das Prinzip der Zweckmäßigkeit auch die „Gesetzlichkeit des Zufälligen“ (ebd. A 340). Während die bestimmende Urteilskraft das Gegebene von einem Begriff des Verstandes her versteht und ihm damit gewisse Eigenschaften notwendig zuweist, ist es die reflektierende Urteilskraft, welche Strukturen des Gegebenen zur Geltung kommen lässt, die gegenüber den vorgängigen Verstandesbegriffen zufällig sind (vgl. ebd., A 339f.). Die Brennbarkeit eines Baumes, den man zum Zweck des Heizens fällt, ist keine zufällige Eigenschaft, sondern war ja gerade das Kriterium, ihn zum Heizmittel zu bestimmen. Dass der Baum aber nicht darin aufgeht, Mittel des Heizens zu sein, sondern an sich Strukturen aufweist, die ihren Grund nicht in Begriffen des Verstandes haben und für diesen daher zufällig sind, dies kommt erst in der reflektierenden Urteilskraft zur Geltung. Dies jedoch nur, indem sie die Begriffe des Verstandes suspendiert und nach einem eigenen Prinzip autonom reflektiert. Dass Kant dieses Prinzip Zweckmäßigkeit nennt, dürfte seinen Grund in einer Analogie zum menschlichen Handeln haben. Dass Steine hart sind, liegt notwendig im vorgängigen Verstandesbegriff vom Stein. Dass sie aber zu einem Haus aufgeschichtet sind, folgt nicht notwendig aus diesem Verstandesbegriff, ist diesem gegenüber also eine zufällige Struktur. Diese hat ihren Grund nicht in dem Verstandesbegriff des Steines, sondern in einem Zweck, der mit dem Hausbau verfolgt wurde. Man hätte Steine auch zu anderen Zwecken anders gruppieren können. Nun will Kant keineswegs behaupten, dass die Eigenstrukturen des Gegebenen, die ihren Grund nicht schon in den vorgängigen Verstandesbegriffen haben können, immer auf solche Zwecke zurückzuführen sind. Dennoch nennt er die Ordnung des Zufälligen vor diesem Hintergrund in analogischer Redeweise Zweckmäßigkeit. Die Pointe des Prinzips der reflektierenden Urteilskraft dürfte damit klar sein: Es geht darum, das Begegnende nicht nach Maßgabe des subjektiven Verstandes zu verstehen und dadurch auf subjektive Vorstellungen zu reduzieren; sondern ihm stattdessen in seiner Eigenstruktur, die ihren Grund nicht im Verstand des Subjekts haben kann, gerecht zu werden. Dieses zu können, ist aber genau jene Eigentümlichkeit der Person.

Der Kategorische Imperativ verlangt, in der Begegnung mit dem Anderen die eigenen Zwecke zu suspendieren. Warum aber sollen nach Kant diejenigen

Wesen, die dazu in der Lage sind, Andere als Selbstzweck zu achten, d.h. Personen, gerade auch diejenigen sein, die als Selbstzweck zu achten der Kategorische Imperativ gebietet? Der Grund für diesen Zusammenhang ist darin zu sehen, dass Personen kraft ihres Vermögens, den Ruf des Kategorischen Imperativs zu vernehmen, zu dem Ort werden, in dem so etwas wie Selbstzweckhaftigkeit überhaupt erst zur Erscheinung kommt. Als ein Begriff der Vernunft bezeichnet der Begriff des Selbstzwecks „keinen Gegenstand in irgend einer Erfahrung“ (Kant 1781, A 771), sondern stellt vielmehr ein regulatives Prinzip (vgl. ebd.) dar. Selbstzwecke sind nichts, was in der Welt als identifizierbares Ding oder als deren Eigenschaft vorgefunden werden könnte. Vielmehr hängt ihre Wirklichkeit davon ab, dass Vernunftwesen andere Wesen nach diesem Prinzip anschauen. Nicht dass Person A sich selbst zum eigenen Zweck machen kann, verleiht ihr als Person Selbstzweckcharakter, sondern der Selbstzweckcharakter von Person A kommt in Person B zur Erscheinung, welche im Umgang mit Person A die eigenen Zwecke suspendiert, um A nicht als Mittel für eigene Zwecke, sondern als Selbstzweck anzusehen. Die Selbstzweckhaftigkeit von Person A gelangt erst durch Person B zur Wirklichkeit. Allerdings wäre es hier falsch zu sagen, Person B verleihe Person A durch einen Akt der Anerkennung faktisch den Status eines Selbstzweckes, sodass Person A diesen Status verlöre, wenn Person B jenen Akt verweigerte. Es kommt hier nicht darauf an, was Person B faktisch tut oder lässt, sondern nur darauf, dass Person B durch den Kategorischen Imperativ dazu aufgerufen ist, Person A als Selbstzweck anzuerkennen. Schon mit dieser Forderung wird der Selbstzweckcharakter Wirklichkeit, der Person B nun im Handeln entsprechen oder der sie sich verweigern kann, ohne jedoch diese Wirklichkeit noch antasten zu können. Damit wird nun klar, warum diejenigen Wesen, deren Eigenart in dem Vermögen liegt, den Ruf des Kategorischen Imperativs zu vernehmen, d.h. Personen, darum auch diejenigen Wesen sind, denen Selbstzweckhaftigkeit zuzusprechen ist. Selbstzweckhaftigkeit liegt nicht schon unmittelbar als vorfindbare Eigenschaft oder Fähigkeit von Wesen vor, sondern sie gewinnt wirkliches Dasein nur in einem Akt gegenseitigen Anerkennens von Personen. Personen sind die Bedingung der Wirklichkeit von Selbstzweckhaftigkeit und eben deshalb zugleich auch die erste Adresse der Zuerkennung von Selbstzweckhaftigkeit.

Wir können also festhalten: Die Selbstzweckhaftigkeit der Person liegt nicht in der Fähigkeit, sich selbst Zwecke zu setzen, sondern vielmehr darin, von eigenen Zwecken absehen zu können, um dem Begegnenden als es selbst gerecht werden zu können. Die moralische Dignität der Person „liegt nach Kant in der Möglichkeit vernünftiger Selbstbestimmung und der Achtung vor dem Sittengesetz. Hierin gründet die Selbstzweckhaftigkeit und die Würde des Menschen.“ (Mohr 2001, S. 115). Dass die Person den Kategorischen Imperativ achtet, ist gleichbedeutend damit, dass sie den Anderen als Selbstzweck achtet. Eben darin liegt ihre eigene Selbstzweckhaftigkeit.

Es ist deshalb auch zu erwarten, dass das Gelingen des Lebens als Person davon abhängt, ob ihr etwas begegnet, demgegenüber es ihr gelingt, von sich

selbst abzusehen und sich selbstvergessen auf es einzulassen. Schon aus diesem Grund muss derjenigen Auffassung vehement widersprochen werden, die Bildung auf das Ausbilden der Fähigkeit zum Instrumentalisieren von allem reduziert, wie dies in Kompetenzorientierung der Fall ist. Diese stützt sich auf Weinerts Kompetenzbegriff, der Kompetenz als die Fähigkeit fasst, alles Begegnende im Hinblick auf das Lösen von beliebigen Problemen, die man hat, zu instrumentalisieren (dazu: Wiechmann 2013). Der Blick auf dasjenige, was die Person in ihrem Wesen ausmacht, ist damit schon vom Ansatz her verstellt.

Die Missverständlichkeit, die Ladenthins Aufsatz in Bezug auf den Selbstzweckcharakter der Person zurücklässt, hängt nun unmittelbar mit seinem Missverständnis des Sinnbegriffs zusammen. Dass die Verpflichtung auf den Kategorischen Imperativ das Personsein bedingt, meint nicht, dass das Personsein nur in dieser moralischen Zwangsjacke zu haben ist. Es ist vielmehr so, dass der Weg, auf dem sich das Wesen der Person verwirklicht, zugleich auch derjenige ist, auf dem sich der Person individueller Sinn aufschließt. Schillers Wort, dass „es die Schönheit ist, durch welche man zu der Freyheit wandert“ (Schiller 2000, S. 11), kann hier als Hinweis dienen. Einerseits kann die ästhetische Betrachtung der schönen Kunst als das Vorbild für eine ganz von sich selbst absehende Beschäftigung gelten, die also allein umwillen des Selbstwertes der Sache geschieht. Nur darum sprechen wir von der Autonomie der Kunst. Andererseits kann die ästhetische Freude am Schönen zugleich für das individuelle Erleben von Sinn als prototypisch gelten. Das Verwirklichen derjenigen Eigenart der Person, die den Grund ihrer Selbstzweckhaftigkeit darstellt, hängt also eng mit dem Einbruch von Sinn in das individuelle Leben zusammen. Darum soll es im folgenden Abschnitt gehen.

III

Das Absehen von sich selbst, die Selbstvergessenheit, ist nichts anderes als das Hinblicken allein auf das Begegnende als es selbst. Selbstvergessenheit impliziert dabei, dass es sich hier nicht um eine Kompetenz handeln kann, über die verfügt und die bewusst zum Einsatz gebracht wird. Vielmehr handelt es sich um etwas, das der Person widerfahren muss. Hier liegt ein Moment von Passivität vor, in dem auch die Antwort auf die Frage liegt, inwiefern die Mathematik zum Sinn, zum Gelingen des Lebens beitragen kann, ohne dass sie im Hinblick darauf sogleich wieder instrumentalisiert würde: Die Sache lässt sich nämlich für das Bewerkstelligen von Sinn überhaupt nicht instrumentalisieren, und zwar deshalb nicht, weil Sinn sich gar nicht auf die Weise einstellt, dass man die Sache zu diesem Zweck ergreift; vielmehr stellt Sinn sich nur dann ein, wenn es umgekehrt die Sache ist, die einen ergreift.

Es ist nun dieses Moment der Passivität, worin jener Zusammenhang zwischen dem Verwirklichen des Personseins und dem Erfahren individuellen Sinns gründet. Zunächst ist es beiden gemeinsam, denn auch die Empfänglichkeit für den Kategorischen Imperativ, welche die Eigentümlichkeit der Person ausmacht, ist wesentlich durch eine Passivität gekennzeichnet. Moral, so könnte man einer modischen Sprechweise entgegensetzen, ist keine soziale

Kompetenz, die man aktiv zum Einsatz bringen könnte, sondern das Anerkennen einer Grenze für den Einsatz von Kompetenz. Die Antwort der Person auf den Kategorischen Imperativ ist deshalb auch nicht zuerst das aktive Erfüllen konkreter moralischer Forderungen, sondern das Sich-Unterwerfen unter diese Forderungen. Und das aktive Erfüllen moralischer Forderungen ist auch nicht an sich gut; moralische Qualität erhält es allein dadurch, dass es aus solcher Unterwerfung unter die moralische Forderung erfolgt. Auf diese Weise geht also in das moralische Handeln der Person wesentlich ein Moment der Passivität ein. Über diese Gemeinsamkeit hinaus lässt sich weiter sagen, dass die Person, indem sie sich auf den Selbstwert von Anderem einlässt, nicht nur ihre Eigenart als Person allgemein realisiert. Sondern auch in einem ganz konkreten Sinn findet die Person dabei zu sich selbst. Dies lässt sich am Unterschied von Freude und Spaß verdeutlichen.

Während Spaß nichts weiter meint als ein subjektives Wohlgefühl, hat Freude etwas mit dem Erleben von Sinn zu tun. Das Wesen der Freude ist, dass sie Freude über etwas ist. Spaß hat man an etwas; Spaß ist ein Gefühl, das von dem, woran man Spaß hat, verursacht wird. Wer Spaß mit Alkohol hat, der freut sich nicht über den Alkohol. Dieser ist ihm ganz gleichgültig, ohne weiteres würde er ihn durch andere Substanzen ersetzen, wenn sie dieselbe oder eine noch anregendere Wirkung hätten. Bei der Freude ist dies nicht der Fall, wie man sich unter Rückgriff auf ein Beispiel von Kant (vgl. Kant 1790, A 170f.) klarmachen kann: Die Freude am Gesang einer Nachtigall beruht auf einem Interesse an diesem Gesang der Nachtigall selbst, und sie würde in dem Augenblick, in dem klar würde, dass es gar nicht eine Nachtigall ist, die singt, sondern ein Mensch, der ihren Gesang nur nachahmt, verschwinden. Das zeigt, dass der Gesang der Nachtigall nicht wie beim Alkohol nur die Ursache der Freude ist, die durch eine andere gleichwirkende Ursache ersetzt werden könnte, sondern er ist der Inhalt der Freude, ihr Grund. Die Nachtigall ist dasjenige, worüber man sich freut. Freude an einer Sache ist Interesse an dieser Sache als sie selbst und nicht bloß Interesse am eigenen Behagen. Freude setzt deshalb genau das voraus, was der Kategorische Imperativ fordert und was die Eigenheit der Person ausmacht: das Absehen von subjektiven Zwecken im Umgang mit Anderem. Anders als Spaß ist Freude nicht mit einem Interesse am eigenen Zustand zu vereinbaren, weil ein solches Interesse die Sache instrumentalisiert und gerade nicht in ihrem Selbstwert zur Geltung kommen lässt. Freude setzt ein Loslassen solch subjektiver Interessen voraus. Die Freude, die einen auf einer Feier mit guten Freunden überfallen mag, lässt sich nicht planmäßig wiederholen, und zwar deshalb nicht, weil ein solches Vorhaben die Freunde für die Erzeugung eines Freudegefühls instrumentalisiert würde. Es ginge dann um den eigenen Gefühlszustand und gerade nicht um die Freunde selbst. Wie soll sich dann aber die Freude über die Freunde einstellen, wenn es mir gar nicht um sie geht? Freude als ein Erleben von Sinn setzt also Selbstvergessenheit voraus. Sinnerlebnisse stellen sich dann ein, wenn auf deren planmäßiges Bewerkstelligen verzichtet wird und man sich stattdessen selbstvergessen auf etwas einlässt. Kafkas berühmte Türhüterparabel erzählt

davon: durch die Tür zum Sinn des eigenen Lebens gelangt man dadurch, dass man den Durchgang zu erzwingen begehrt, gerade nicht. Sinn ist uns schlechthin unverfügbar: „Unser Leben hat einen anderen Sinn als den, den es sich selbst zu geben vermag.“ (Henrich 2007, S. 91)

Indem die Person die allgemeine Eigenart der Person realisiert, wird es ihr zugleich möglich, konkreten Sinn zu erfahren. Im selbstvergessenen Einlassen realisiert sie ihre Eigenart als Person, die der Grund ihrer eigenen Selbstzweckhaftigkeit ist, und findet zugleich damit in ein sinnerfülltes Leben, d.h. sie findet zu sich selbst. Wenn Robert Spaemann schreibt: „Es ist die Eigenart des vernünftigen Wesens, Interesse an dem nehmen zu können, wovon es selbst nichts hat“ (Spaemann 2009, S. 232), dann sollen damit beide Dimensionen des personalen Lebens zugleich angesprochen sein: die Sinndimension und die moralische Dimension, „Glück und Wohlwollen“, wie der Titel des Buches lautet, dem das Zitat entstammt.

Das Wesentliche an der Selbstvergessenheit, am Absehen von subjektiven Zwecken, am Anerkennen des Anderen als Selbstzweck ist in allen Fällen das Moment der Passivität, das Loslassen eigener Vorstellungen. Freiheit und Sinn haben beide ein Vermögen zur Bedingung, welches die Person charakterisiert. Dieses Vermögen ist ein Loslassen-Können, ein Vermögen der Passivität, das die Bedingung jeder wirklich freien und sinnerfüllten Aktivität ist. Hier ist freilich nicht von bewegungsloser Inaktivität die Rede, sondern von Passivität als einem Moment am Handeln der Person, also in etwa das, was Adorno „produktive Passivität“ genannt hat (Adorno 2015, S. 119). Man kann nicht aktiv bewerkstelligen, von nun an von abstrakter Mathematik begeistert zu sein, aber das passive Warten vor einem Buch der Mathematik hilft auch nicht weiter.

Ebenso wenig hilft jedoch das gequälte Durcharbeiten des Buches durch denjenigen, der nur auf den euphorischen Moment der Begeisterung schießt. Das Moment der Passivität meint hier, dieses wie jedes Schielen zu unterlassen und sich auf die Mathematik ohne jeden Hintergedanken, d.h. auf die Mathematik selbst einzulassen, ihrer „Realität sich zu überlassen“ (ebd.).



Dieses Verhältnis von aktivem Handeln und passivem Moment scheint paradox, und das mag der Grund sein, warum Ladenthin dies nicht weniger als die Kompetenzorientierung verkennt. Seine Feststellung: „Der Zweck (*Sinn*) des Menschen ist es, sich selbst Zwecke setzen zu können“ (Ladenthin 2015, S. 87), unterschlägt das Moment der Passivität. Die Fähigkeit, sich selbst Zwecke zu setzen, lässt sich nur aktivisch verstehen. Sinn hingegen ist etwas, das sich gerade nicht aktiv bewerkstelligen lässt. Sinn stellt sich nicht

ein, indem man sich aktiv einen subjektiven Zweck setzt, sondern nur der, der im Umgang mit einer Sache von seinen subjektiven Zwecken absieht, kommt in die Lage, von der Sache ergriffen und von Sinn überrascht zu werden. Die Kette von Zweck und Mittel lässt sich nicht dadurch vor der Sinnlosigkeit eines unendlichen Regresses bewahren, dass an ihren Anfang willkürlich durch die Person ein Zweck in der Weise einer *creatio ex nihilo* gesetzt wird. Vielmehr kommt die Kette der Wozu-Fragen im Sinn gerade deshalb an ein Ende, weil es eben nicht die Person selbst ist, die sich hier einen letzten Zweck setzt, sondern weil ihr im Umgang mit der Sache ein Wert aufgeht, der sie bewegt, sich mit ihr um ihrer selbst willen zu befassen, und so ihrem Tun Sinn verleiht. Die Sache, welche den Schüler plötzlich begeistert, lässt ihn einen Sinn empfangen, den er ohne diese Erfahrung sich nie hätte setzen können. Und der unmotivierte Schüler, der sich erst selbst einen Zweck setzen müsste, welcher dann als Antwort auf die Wozu-Frage sein Tun motiviert, würde auf diese Weise aus dem Sinnvakuum nicht herauskommen können. Sinn lässt sich nicht suchen als Antwort auf die Wozu-Frage. Sinn macht sich vielmehr im Verschwinden dieser Frage bemerkbar. Dass der Schüler bei dem, was er tut, Sinn empfindet, erkennt man daran, dass sich ihm die Wozu-Frage überhaupt nicht mehr stellt.

Nach diesen Überlegungen dürfte klar geworden sein, inwiefern die oben bereits zitierte Passage Ladenthins missverstanden werden kann. Sie sei hier noch einmal angeführt: „Es geht im Hinblick auf die Mathematik darum, zu prüfen, wann, wie, wie weit und wozu mit welcher Mathematik die Aufgabe bewältigt werden kann, *sinnvoll* zu handeln, d.h. das Leben *gelingen* zu lassen.“ (ebd., S. 87) Sinn bzw. das Gelingen des Lebens sind nicht etwas, das man sich als Aufgabe vor sich hinstellen kann, um sie zu bewältigen. Sinn ist nicht die Lösung einer Aufgabe, sondern das Verschwinden der Aufgabe. Für das Problem, das Leben gelingen zu lassen, hat Wittgenstein festgestellt: „Die Lösung des Problems des Lebens merkt man am Verschwinden dieses Problems“ (Wittgenstein 2003, S. 111).

Zu ähnlichen Missverständnissen gibt auch Ladenthins abschließende Aufzählung von Fähigkeiten Anlass, die zur mathematischen Bildung zählen (vgl. Ladenthin 2015, S. 88). Mathematisches Erkennen durch- und weiterführen zu können, ist sicher eine Fähigkeit desjenigen, der mathematische Bildung genossen hat; aber wer sich mit dem Ziel bildet, diese Fähigkeiten zu erwerben, instrumentalisiert die Mathematik, lässt sich nicht wirklich auf sie ein und wird diese Fähigkeiten eben deshalb nicht in voller Tiefe erwerben. Dasselbe gilt für die Fähigkeit, die Eigenheit der Mathematik reflektieren zu können; auch dies kann kompetent nur derjenige, dem es um die Mathematik und nicht in erster Linie um diese Fähigkeit ging. Vor allem aber wird drittens die Mathematik zu einem gelingenden Leben dann nichts beitragen, wenn man sich deshalb mit ihr beschäftigt, weil man die Fähigkeit erwerben will, die Stellung der Mathematik mit Rücksicht auf das Gelingen des Lebens reflektieren zu können. All diese Effekte stellen sich gerade dann nicht wirklich ein, wenn Bildung zu dem Zweck betrieben wird, dass sie sich einstellen.

Wenn gesagt wurde, jene Äußerungen seien missverständlich, so soll damit impliziert sein, dass sie nicht einfach falsch sind. Es gibt einen Unterschied zwischen dem Begriff der Bildung als eines Zustandes desjenigen, der einen Bildungsprozess durchlaufen hat, und dem Begriff der Bildung als den Prozess selbst. Der Erfolg eines Bildungsprozesses muss sich an dem Zustand desjenigen erweisen, der sich gebildet hat. Und da hat die Aufzählung Ladenthins ohne Zweifel ihre Berechtigung. Um das Proprium der Mathematik muss es aber nicht deshalb gehen, weil dies als Bestandteil in gewisse Fähigkeiten eingeht, sondern deshalb, weil sich keinerlei echte Fähigkeiten ausbilden werden, wenn die Beschäftigung nicht mit der Mathematik um ihrer selbst willen, d.h. in ihrem Proprium geschieht. Fähigkeiten und Eigenschaften des Gebildeten stellen sich gerade nicht in wirklicher Tiefe ein, wenn der Bildungsprozess zu dem Zweck ihrer Erzeugung betrieben wird. Bildung erfordert das unvoreingenommene Einlassen auf die Sachen selbst.

Auch Ladenthins bereits zweimal diskutiertem Satz lässt sich ein guter Sinn abgewinnen. Zwar ist das Erleben von Sinn in der Tat keine Aufgabe, die man aktiv bewältigen könnte. Doch werden Personen in unterschiedlichen Bereichen von unterschiedlichen Sinnerlebnissen bewegt, und so mancher Mathematiker geht für sein mathematisches Fortkommen familiär möglicherweise über Leichen. Verschiedene Bereiche erweisen sich als Quellen von Sinn, die sich nicht von selbst in ein Leben harmonisch integrieren lassen. Der Sinn des Lebens und das Gelingen des Lebens sind nicht mit dem Gefühl der Freude einfach identisch, das kommt und geht, sondern realisieren sich in einer übergeordneten Identität, um welche das Subjekt mühevoll zu ringen hat. In Bezug auf das gelingende Leben als Ganzes ist die Person damit tatsächlich vor eine Aufgabe (Ladenthin) gestellt, zu der es sich bewusst verhalten muss (vgl. Henrich 2007, S. 99ff.). Doch auch hier gilt, dass die Mathematik für diese Aufgabe nicht schon vorweg in den Dienst genommen werden darf. Diese Aufgabe kann sich ja erst dem stellen, der in verschiedenen Bereichen konkreten Sinn erlebt. Dafür aber dürfen diese Bereiche nicht schon vorweg für Aufgaben, die ihnen äußerlich sind, instrumentalisiert werden.

Und so müsste Ladenthins Aufzählung von Fähigkeiten, um die sich bildender Mathematikunterricht zu kümmern habe, eine Art Ideal voran gestellt werden, an dem Mathematikunterricht, der bildend sein will, sich orientieren muss: der ideale Mathematikunterricht müsste allem voran für Mathematik zu begeistern versuchen.

Am Ende muss Bildung also doch Raum dafür bieten, sich mit der Mathematik zu beschäftigen im Hinblick – nicht auf das gelingende Leben, sondern auf die Mathematik selbst. In gewisser Weise muss es doch (zumindest auch) um die reine Mathematik gehen dürfen. Was nicht heißt, dass es nicht auch um ihre Anwendung gehen darf, aber auch dann nicht nur im Hinblick auf deren Nutzen, sondern im Hinblick auf die Anwendung selbst als ein eigenes Faszinosum, wenn Mathematikunterricht bildend sein soll. Und wo es um die reine Mathematik gehen soll, bedeutet dies nicht, sterile Methoden und Begriffe der Mathematik zu lernen im Hinblick auf ein späteres Studium. Auch dies hieße

nur, die Beschäftigung mit der Mathematik in der Schule ihr äußeren Zwecken – dem späteren Studium – zu unterwerfen, d.h. die Schulmathematik gerade wieder auf eine dienende Funktion zu reduzieren, wodurch die Schulmathematik ihren Charakter als Mathematik gerade wieder einbüßte. Aus diesem Grund hat sich schon Wittenberg vehement dagegen gewehrt, dass die Schulmathematik mit Methoden und Begriffen nur deshalb belastet wird, weil diese später an der Universität Bedeutung hätten, ohne diese aber schon im Schulunterricht selbst erweisen zu können (vgl. Wittenberg 1963, S. 54ff.).

Mehrfach betont Ladenthin, dass die Mathematik wie alle Fächer die eigene Bedeutsamkeit nicht mit eigenen Mitteln erweisen kann (z.B. Ladenthin 2015, S. 84). Es stimmt natürlich, die Bedeutsamkeit der Mathematik ist selbst keine mathematische Frage. Wenn er daraus allerdings folgert: „Es muss also zu allen Wissenschaften ein eigener Diskurs hinzukommen, der begründet, warum man die in Frage stehende Wissenschaft betreiben (erhalten, ausbauen und lehren) soll“ (ebd.), so greift das zu kurz. Die Bedeutsamkeit der Mathematik lässt sich in gar keinem Diskurs erweisen, wenn sie sich demjenigen, der sich auf sie einlässt, nicht zuvor bereits gezeigt hat. Die Mathematik *ist* bedeutsam. Und das muss allen Diskursen voran zunächst erfahren werden.

Das Entscheidende kann vielleicht nicht besser auf den Punkt gebracht werden, als Ladenthin es tut: „Sich selbst hinter dem zu erkennen, was man zu sein glaubte, war schon immer eine Aufgabe der Bildung.“ (Ladenthin 2015, S. 86) Es ist von entscheidender Bedeutung einzusehen, dass die Anstrengung, eine solche Selbsterkenntnis bewerkstelligen zu wollen, sie gerade verhindert. Es können nur die Sachen selbst sein, auf die wir uns selbstvergessen einlassen, die uns hinter das, was wir zu sein glauben, zurück bringen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2015): Einführung in die Dialektik. Berlin.
- Henrich, Dieter (2007): Denken und Selbstsein. Frankfurt/M.
- Kant, Immanuel (1781): Kritik der reinen Vernunft. Ausgabe A.
- Kant, Immanuel (1785a): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Ausgabe A.
- Kant, Immanuel (1785b): Kritik der praktischen Vernunft. Ausgabe A.
- Kant, Immanuel (1790): Kritik der Urteilskraft. Ausgabe A.
- Kühnel, Wolfgang et al. (2015): Zur neuen Schulmathematik im Abitur. In: Mitteilungen der Deutschen Mathematiker Vereinigung 23, S. 106-109.
- Ladenthin, Volker (2015): Mathematik und Bildung. In: *mathematica didacta*, 38, S. 67-91.
- Lemmermeyer, Franz (2016): Abituraufgaben und Kompetenz. In: Mitteilungen der Deutschen Mathematiker Vereinigung 24, S. 170-173.
- Mohr, Georg (2001): Der Begriff der Person bei Kant, Fichte und Hegel. In: Sturma, Dieter (Hrsg.): Person. Philosophiegeschichte – Theoretische Philosophie – Praktische Philosophie. Paderborn, S. 103-141.
- Schiller, Friedrich (2000): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Stuttgart.
- Spaemann, Robert (1989): Glück und Wohlwollen. Stuttgart.
- Wiechmann, Ralf (2013): Zur Verabsolutierung des Problemlösens im Kompetenzkonzept und ihren Folgen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 89, S. 124-147.

Wiechmann, Ralf (2014): Kompetenzorientierung – Wirklichkeitsverlust als Prinzip von Bildung. In: Mathematikinformation Nr. 60, S. 27-37.

Wittenberg, Alexander Israel (1963): Bildung und Mathematik. Stuttgart.

Wittgenstein, Ludwig (2003): Tractatus logico-philosophicus. Frankfurt/M.

Die Fotos in diesem Beitrag zeigen Faltobjekte von Erwin Hapke; fotografiert wurden sie von Matthias Burchardt.