

Rudolf M. Kühn

Querdenker in der Pädagogik

Außenseiterpositionen
in der humanistischen Bildungslehre

Martin Buber
Gabriel Marcel
Emmanuel Levinas
Hans Jonas
Eugen Fink
Jan Patocka
Theodor Ballauff
Klaus Schaller

PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

EINLEITUNG: BEMERKUNGEN ZUR INSPIRATION

„Wenn man eine Gesellschaft kritisieren will, muß man Außenseiter dieser Gesellschaft sein.“

(Albee Edward Frankli)

Eine Bilanz aufstellen bedeutet gemeinhin, sich einen Überblick über ein Vergangenes, Geschehenes verschaffen, vergangene Ereignisse auf ihre positiven oder negativen Auswirkungen hin zu betrachten. Bilanz ziehen – das soll hier einmal im Rückblick auf die überkommene humanistische Bildungslehre versucht werden. Im Blick steht ihre heute gewiss nicht mehr so leicht abzuweisen- de Problematik und Fragwürdigkeit.

Betrachten wir die Menschenwelt: Die Menschheitskatastrophen der Vergangenheit, die beiden großen Kriege des vergangenen Jahrhunderts, die Inhumanitäten der Menschen untereinander, die Umweltzerstörung, die Grausamkeiten von Menschen an Menschen, die Frage nach dem Bösen, Unechten, Unrechten – diese verhängnisvolle Bilanz zeigt uns doch: „Der Mensch ist dem Kosmos seine Katastrophe.“ (*Theodor Ballauff*) –

Es drängt sich von daher doch zunehmend die Frage auf, ob eine Bildungstheorie heute noch aufrecht zu erhalten ist, die dem Menschen noch immer seine *Mittelpunktstellung* in der Welt unstreitig macht, seine Humanität noch immer *an ihm selbst als Persönlichkeit* und *in ihm selbst als autarkes Subjekt* erblickt.

Inspiriert zu dem Versuch, dieser Frage einmal nachzugehen, wurde ich von den radikalen Kritikern am humanistischen Bildungsideal: *Martin Buber, Gabriel Marcel, Emmanuel Levinas, Hans Jonas, Jan Patocka, Eugen Fink, Theodor Ballauff, Klaus Schaller*. Mir stellte sich lange die Frage: Was bleibt von der humanistischen Subjektivitätsmetaphysik, wenn man diese Philosophen und Pädagogen ernst nimmt? Diese „Außenseiter“ – das ist unübersehbar – führen uns vor Augen, was Menschsein bedeutet und wie heute eine auf die *Menschlichkeit* des Menschen setzende Bildung und Erziehung auszusehen hat. Bei aller Unterschiedlichkeit in ihren Ausgangspositionen, Intentionen und Konzeptionen – sie alle verbindet der eine Grundgedanke: sie setzen sich ab von der idealistischen Bildungstradition. Fest steht jedenfalls, dass gerade diese Denker uns einiges zu sagen haben und „mitnehmen auf ihrem Gedankengang“, wenn es heute so dringend darum geht, die *Besserung* unserer von Krisen geschüttelten technisch-wissenschaftlichen Welt auf den Weg zu bringen. Bei ihnen findet so gut wie alles, was bisher gedacht, gesagt und getan wurde, eine tiefgreifende Kritik. –

Dabei wird man – das soll nicht in Abrede gestellt sein – auch bei diesen Autoren zu bestimmten Thesen und Lösungsansätzen in ihren Theorien kritische Vorbehalte anmelden können. Es dürften dann – jedenfalls in der Sicht des Verfassers – lediglich Einzelaspekte sein, die dem „kritischen Potential“ in seinem Widerstreit gegen die anthropozentrisch-subjektivistische Bildungstradition ge-

wiss keinen Abbruch tun. Eine ausführliche Kritik an diesen „Querdenkern“ erforderte schon eine gründlichere Auseinandersetzung mit ihnen und sprengte auch den Rahmen des im folgenden Kapitel beabsichtigten Vorhabens.

Die folgenden Gedanken von *Jan Milic Lochman* treffen sicher die Lage, wenn er schreibt:

„Heute wird die Ambivalenz der neuzeitlichen, der galileischen und vor allem der kartesischen Wissenschaft immer klarer. Wohlverstanden: Wir verdanken dieser Wissenschaft viel und können nicht nostalgisch hinter ihren weltverändernden Fortschritt zurück. Doch die geistige Voraussetzung und vor allem deren Verabsolutierung ist zu überprüfen und zu überwinden: die galileische Versuchung, die Welt auf quantifizierbare Prozesse zu reduzieren; und die kartesianische Spaltung der Schöpfungswelt auf denkende Subjekte einerseits und die ihnen entgegengesetzte Welt der *res extensae* andererseits, wobei diese ‚extensive Welt‘ – zu welcher auch die Tiere gehören – dem souveränen, erkennenden und handelnden Subjekt Mensch zur vorbehaltlosen Verfügung gestellt wird. Die gnadenlosen Folgen solcher Denkart werden uns heute immer mehr bewusst.“ (Lochman 2003/2004, S. 18)

Die Antwort der Dialogphilosophen *Martin Buber* (1878-1965) und *Gabriel Marcel* (1889-1973) können wir als den Versuch betrachten, über eine prinzipiell andere Existenzweise nachzudenken, als die humanistische Tradition mit sich bringt. Grundsätzlich in Frage gestellt wird von beiden Denkern eine „Geisteshaltung“, die vom Ich, vom Subjekt ihren Ausgang nimmt und den Anderen und das Andere als Objekt sich entgegensetzt und aneignet und sie damit nicht in ihrer Anderheit, ihrem Selbstsein belässt.

So war es *Martin Buber*, der es für dringlich hielt, sich von der fortgesetzten Verdinglichung, der Instrumentalisierung des Ich durch die „Es-Welt“, d. i. die Welt der gegenständlichen Existenzweise des Menschen, der instrumentellen Vernunft, die Welt der empirischen Wissenschaften, abzusetzen und auf diese Probleme und Verkehungen seiner Zeit mit der *Ich-Du-Beziehung*, der dialogischen Philosophie und Pädagogik antwortete. Der Andere, bei *Buber* auch das Andere, ist eben nicht ein bloßes „Es“, ein Ding unter anderen Dingen, Gegenstand der Erfahrung, sondern ein lebendiges Du, das die Welt der *Beziehung* stiftet, und wir können – hier allein auf den Menschen bezogen – mit *Buber* vielleicht sagen, dass in der Welt der Beziehung das Ich nicht ein „Geschäft“ an dem Du betreibt, sondern an seinem Leben teilnimmt. –

Auch *Gabriel Marcel* sieht eine Überwindung der Subjekt-Objekt-Entgegensetzung, der Haben- und Aneignungsmetaphysik im Dialogischen, bei ihm treffender in der „Intersubjektivität“. In der „sekundären Reflexion“, im transzendierenden Denken wird ihm deutlich, dass der Mensch sich nicht in der Existenzweise des Habens und Besitzens, in der Vergegenständlichung der Dinge verlieren darf, wenn er sein Menschsein nicht verfehlen will, dass er vielmehr dem Denken – „es denkt in mir“ – *zugehört*, das ihn in sein Mensch-sein allererst hervorruft. Zugehörigkeit statt Aneignung – zwei menschliche Existenzweisen. Das erfordert eine gehörige Umstellung in der „Geisteshaltung“ des Menschen, ein Umdenken von der Vergegenständlichung in das Mit-sein, von der Aneignung der Dinge in die Teilhabe am Sein, von der instrumentellen Vernunft in das sein-lassende Denken, von der Subjekt-Objekt-Denkweise in den Bereich

des „Zwischen“, der Intersubjektivität, vom Ich-Selbst-Bezug in das Denken des Anderen, vom methodischen, auf Erkenntnis gerichteten Denken in ein „metamethodisches“ Denken im Akt der „Sammlung“; in einem gesagt: von einer Existenzweise des *In-Anspruch-nehmens* in eine Seinsweise des *In-Anspruch-genommen-seins*.

Mit der Philosophie von *Emmanuel Levinas* (1905-1995) erhält das „dialogische Prinzip“ eine bedenkenswerte Variante und damit auch eine Herausforderung zu vertieftem Studium und Auseinandersetzung mit seinem Ansatz. Radikaler in der kritischen Befragung der metaphysischen Tradition problematisiert *Levinas* in seinen beiden Hauptwerken *Totalität und Unendlichkeit* (deutsch 1987, 2., unveränderte Auflage 1993) und *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht* (deutsch 1992, 2. Auflage 1998) die geltende Subjektvorstellung und kommt zu dem Ergebnis: Die Subjektivität des Subjekts liegt in der Verantwortung des Anderen. Bei *Levinas* wird die „prima philosophia“ von der Ethik eingenommen. Seine These lautet: Nicht die Ontologie ist das grundlegende Geschehen und die fundamentale Wissenschaft, sondern allem voraus geht die Begegnung mit dem Anderen. Dieses Problem entsteht für *Levinas* in der Auseinandersetzung mit *Husserl* und *Heidegger*.

Die Bemühungen um eine antithetische Bildungstheorie sehen sich von daher auch an einen Gedankengang verwiesen, den *Hans Jonas* (1903-1993) zu einer Theorie der Verantwortung weitergeführt hat. Er hat in seinem Buch *Das Prinzip Verantwortung* (1984) dargelegt, dass eine Zeit wie die unsere, in der der von Technik und Wissenschaft ermächtigte Mensch (der „entfesselte *Prometheus*“), der seine Macht nicht nur auf die Unterwerfung der Natur, sondern ebenso auf den Menschen selbst erstreckt, eine Ethik erfordert, die ihn davor zurückhält, dem Menschen zum Unheil zu werden, das zum Untergang der Menschheit führen könnte. In einer solchen Ethik ist der Mensch zu einer bisher noch nie gekannten Verantwortung hervorgerufen, und zwar für das Ganze dieser Welt: nicht nur für die Mitmenschen und die gesellschaftlichen Verhältnisse, sondern ebenso für die Dinge und Wesen, für die Natur und Geschichte, für die Elemente, ja für den ganzen Kosmos. – Auch bei *Jonas* steht daher der Begriff Verantwortung im Mittelpunkt seiner Ethik. (A.a.O. S. 222)

Auch für *Eugen Fink* (1905-1995) war es „an der Zeit, den Ansatz der Erziehungswissenschaft erneut zu überdenken [...] und ihre Grundbegriffe aus einem Einblick in die Wesensverfassung der erzieherischen Phänomene“ zu schöpfen. (Fink 1978, S. 11) Erziehung heißt für ihn, unsere *Weltzugehörigkeit* in dem *gemeinsamen Gespräch*, „das von Lebensnot und Lebensrat erfüllt ist“, immer neu zu gründen. Erziehen ist für *Fink* „ein gemeinschaftliches Zu-Rate-gehen, ein gemeinsames suchendes-versuchendes Fragen nach dem rechten Wege aus einer konkreten Situation heraus.“ Und bei einem Erziehungsverständnis als *Beratungsgemeinschaft*, wie wir es bei *Fink* antreffen, bedeutet „Lehren“ auch nicht Übermittlung von objektiven Kenntnissen, sondern ein Sich-mit-einander-Beraten. (A.a.O. S. 202) So wird bei *Fink* der „pädagogische Bezug“ – der Bezug zwischen Erzieher und Zögling – in eine „Beratungsgemeinschaft“

überführt, weil alle an ihr Suchende sind – Suchende nach dem rechten Wege zu Einsicht und Erkenntnis, nach Lebenssinn. Mit *Eugen Fink* kann man sagen: Am Anfang des Weges sind alle gleich hilflos und ratlos. –

Im Kreise der hier zu Wort kommenden „Außenseiter“, die sich um ein exzentrisches Subjektverständnis bemühen, sollte einer nicht fehlen: der tschechische Philosoph und Comeniusforscher *Jan Patočka* (1907-1977). Von *Husserl* und *Heidegger* herkommend ein Wegbereiter einer modernen „a-subjektivistischen“ Phänomenologie. – Seine Nähe zu den „un-humanistischen“ Denkern zum einen und zum anderen seine Beschäftigung mit *J. A. Comenius* kann hier nicht unbeachtet bleiben. Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang zwei aus der Comeniusforschung orientierte Arbeiten: Die Abhandlung *Comenius und die offene Seele* (1970) und die kleine Schrift *Die Philosophie der Erziehung des J. A. Comenius* (1971). Beide Schriften wurden mir auch hier bedeutsam unter dem Aspekt des *einen* Anliegen: wie der Mensch die engen Grenzen seines subjektiven Selbstverständnisses überschreitet und im „offenen Horizont“ von Welt ihm die Möglichkeit eines neuen Menschenverständnisses erschlossen ist, das ihn von sich selbst und seinen Herrschaftsansprüchen zu neuer Weltgestaltung, zur Besserung des Verdorbenen und Verkehrten befreit. Es ist das Konzept der „offenen Seele“, die den Menschen zu dieser Verbesserungstat öffnet.

Von einer bildungstheoretischen Auslegung der Fundamentalontologie *Martin Heideggers* kann man bei *Theodor Ballauff* (1911-1995) sprechen. Von *Ballauff*, Pädagoge und Philosoph, kann ich hier nur die grundlegenden Schriften nennen: Im Jahre 1952 erschien die Studie *Die Idee der Paideia*, eine bildungsphilosophische Interpretation des platonischen *Höhlengleichnisses*, die Verbildlichung des abendländischen Bildungs- und Erziehungsverständnisses. 1953 folgte seine *Grundstruktur der Bildung*. Sein 1966 erschienenes Buch *Philosophische Begründungen der Pädagogik* und – die systematische Ausführung seines ganz eigenständigen Gedankengangs – die *Systematische Pädagogik* (1. Aufl. 1962; 3. Aufl. 1970) zeigen eine genuin philosophische Grundlegung der Pädagogik *Ballauffs*, was soviel heißt, dass in ihr die Frage nach Sinn und Maß, der *Wahrheit*, wie *Ballauff* betont, von Bildung und Erziehung gestellt wird. Und diese Wahrheit liegt nicht in einer wie immer gedachten Innerlichkeit des Menschen als einem Seienden unter Seiendem, sondern in seinem *Dasein*, das heißt in seiner Zugehörigkeit zum *Sein*, das ihn im Seienden, in den Dingen und den Mitmenschen, in den Verhältnissen und Gegebenheiten, in Anspruch nimmt und dem er in gedanklicher Selbständigkeit entspricht, – sie liegt in seiner *Menschlichkeit*. Anstelle fragloser moralischer Normen macht sich die neue „Ethik“ Menschlichkeit das in unseren Lebenssituationen „stets neu zu bedenkende und zu formulierende Ermessen unserer Absichten, Werke und Taten von dem Ganzen her, dessen wir heute ansichtig werden“ (*Ballauff* 1970 a, S. 72) zu ihrem Leitgedanken.

Mit Blick auf den Individualismus der überkommenen subjektivistisch fundierten Persönlichkeitspädagogik kommt auch für *Klaus Schaller* die Mensch-

lichkeit nicht in der „Innerlichkeit des Menschen“, sondern in der „Verwirklichung menschlicher Lebensverhältnisse“ zum Vorschein.

Eine emendatorische, also eine auf die *Verbesserung* der Verhältnisse gerichtete Pädagogik sah *Schaller* unverkennbar in der Bildungstheorie *Theodor Ballauffs*, die er, in den sechziger Jahren unter dem Titel einer „Pädagogik der Entsprechung“ demonstriert, seinem Vorhaben entsprechend partiell umformulierte zu einer „Pädagogik der Kommunikation“. Die zweite Auflage seiner *Studien zur systematischen Pädagogik* (1969) enthält am Schluss eine Studie *Ende der Erziehung?*, mit der er die Umformulierung der „Pädagogik der Entsprechung“ in die PdK vorbereitete, die er dann, zusammen mit *Karl-Heinz-Schäfer* in dem Buch *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik* (1. Auflage 1971; 2. Auflage 1976) – von ihnen damals als „wegweisender Neubeginn“ verstanden – entfaltete. Profilierung der PdK nennt *Schaller* dann seine umfassende Darstellung *Pädagogik der Kommunikation* (1987), in der er vor den themenbezogenen einzelnen Aufsätzen über die Vorgeschichte der PdK berichtet.

In der PdK sehen wir eine Wende eingeschliffener pädagogischer Denkweisen. Eine nähere Kennzeichnung der kommunikativen Pädagogik kann hier freilich nicht erfolgen. Es soll daher im zweiten Kapitel nur bei der Andeutung einer der Grundgedanken bleiben.

Seine Beschäftigung mit *J. A. Comenius* hat *Schaller* zu der Einsicht geführt, dass das pädagogische Bemühen nicht in der egozentrischen „Persönlichkeit“ befangen bleibt, sondern weiterreicht auf den historisch-gesellschaftlichen Handlungskontext. *Schallers* Anliegen wird hier in der veränderten Schreibweise deutlich: *Personalität*, was heißt, dass pädagogische Inanspruchnahme hindurchgreift, „hindurchtönt“ (personare) durch die Personen und sie auf Sache und Mitmensch verweist, in deren Verantwortung ihre „Subjektivität“ und „Personalität“ gründen. Der Mensch hat hier eine ausgezeichnete Position, aber nicht in der Selbstmächtigkeit der neuzeitlichen Subjektivität, sondern in seiner Medialität: Die Inanspruchnahme des Menschen von seiner Lebenswelt dringt durch ihn hindurch auf die menschlichen Verhältnisse, deren Besserung (emendatio) ja *Klaus Schallers* ganze Bildungstheorie zum Ziel hat.

Von meinen Anregern aus der Geschichte der Pädagogik möchte ich in dieser Einleitung in aller Kürze einen „Auenseiter“ hier nur nennen und lediglich einen charakteristischen Zug andeuten, nämlich *Johann Amos Comenius* (1592-1670), der seine tiefe Betroffenheit und Sorge über die Verkehrtheit, Verworrenheit und Zerstreutheit der Menschen seiner Tage schon in seinen Frühschriften zum Ausdruck bringt. In der *Böhmischen Didaktik* (aus dem Jahre 1632) sind die verderblichen Erscheinungen seiner Zeit: Falschheit und Unaufrichtigkeit, Neid und Hass, Verleumdung und Bosheit, Kämpfe und Kriege, Unterdrückung und Unrecht – Zeichen für den korrupten Zustand der Menschheit!

Allerdings glaubt *Comenius* auch an einen Ausweg aus der menschlichen Verkehrtheit und Verworrenheit, dem „Labyrinth“ dieser Welt, den er einzig und allein in der Erziehung und Bildung sieht. Zu keinem Zeitpunkt seines Lebens – das zeigen durchgängig seine Werke – gibt er die Hoffnung auf eine

bessere Welt und einen veränderten, friedfertigen Menschen auf. Sein großes Verbesserungsprogramm („Consultatio catholica de emendatione rerum humanarum – Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten“) sollte einmal diesen Ausweg aufzeigen.

Auch *wir* sollten die Hoffnung auf eine bessere, *menschlichere* Welt nicht aufgeben. Dazu werden wir aber andere Wege gehen müssen als bisher und im Blick auf die geschichtlichen Verkehungen zum Nach- und Umdenken herausgefordert. Und dabei könnte im Horizont solcher Neuorientierung ein aufmerksames und offenes Hören auf die hier zur Sprache kommenden Denker den Weg weisen.

In diesem Sinne zitiere ich zum Schluss hin noch einige Sätze des Comeniologen *Klaus Schaller*: „Die Frage nach der Menschlichkeit des Menschen (Subjekt- und Autonomieproblematik) sowie nach dem humanen Sinn von Wissen und Wissenschaft ist uns in der modernen Welt dringlich wie ihm [*Comenius*] in der seinen.“ Mögen seine Antworten uns heute antiquiert erscheinen – unzeitgemäß waren sie ja auch schon zu seinen Tagen, schreibt *Schaller* – , so dass wir sie nicht einfach übernehmen können, denn ein Abstand unserer Denkhorizonte von dem seinen um mehr als dreihundert Jahre erlaubt keine einfache Übernahme seiner Antworten und der von ihm vorgeschlagenen Lösungen in der gegenwärtigen Problemlage; „aber er kann uns Mut machen“, heißt es bei *Schaller* weiter, „nach eigenen, manchmal unbequemen und nicht ungefährlichen Antworten auf diese Fragen zu suchen, die ihm bereits bei ihrem Heraufkommen dämmerten.“ (Schaller 2004, S. 125f.) Und nach dem tschechischen Comeniologen *Jan Patocka* ist *Comenius* in unseren Tagen „erneut in Erscheinung getreten“, und wir können sicher sagen, dass vom modernen Standpunkt her gesehen die gegenwärtige Rezeption der Erziehungslehre des „Nonkonformisten“ *Comenius* nicht nur begreiflich ist, sondern, wie es *Patocka* ausdrückt „eine rechtzeitig kommende Inspiration.“ (Patocka 1970, S. 74)