

Was ein Gymnasium zum Gymnasium macht*

Einleitung 1

I. Das Gymnasium in den Schulplänen Humboldts 2

II. Die neue Aufgabe 4

III. Eine Perspektive der Schul-Praxis 7

IV. Schlußbemerkung 10

Anhang: Exkurs über Vernunftgründe 11

Einleitung

Was ein Gymnasium zum Gymnasium macht? – diese Formulierung rückt das Problem in die fatale Nähe einer Wesensfrage. Eine solche möchte ich aber weder Ihnen noch mir antun, so konservativ – und wohl auch antiquiert – die Ansichten immer sein mögen, die im folgenden ausgeführt werden.

Die Frage, was ein Gymnasium zum Gymnasium macht, wäre auch nur in einer entwickelten Schultheorie richtig zu beantworten – aber auch darauf können Sie mich nicht verpflichten – schon gar nicht in einem halbstündigen Vortrag.

Was ich Ihnen anzubieten habe, sind unvorgreifliche Bemerkungen zur „*idée directrice*“, zur „*raison d'être*“ einer Schulform, die, was die Aufgabe nicht eben erleichtert, tief in der Geschichte verwurzelt und in Traditionen verfangen ist.

Einer genaueren und fundierteren Untersuchung stellte das Gymnasium sich dar als ein Palimpsest von Ideen und Konzeptionen, von Verordnungen, Lehrplänen, Lernmethoden und –medien, von Reformen und Reformen der Reformen; einem Konglomerat von Ablagerungen, Schichten und Verwerfungen, dem nur in einer Art Archäologie beizukommen wäre. Ein so weitgespanntes Anliegen kann aber auch nicht Thema dieses Vortrages sein.

Welches ist nun aber der Gegenstand, von dem wir reden, und in welchem Sinne ist davon die Rede?

Nach dem Düsseldorfer Abkommen von 1955 werden alle Schulen, die zur Allgemeinen Hochschulreife führen, Gymnasien genannt. Was immer das sonst auch bedeuten mag, bestimmt sich der Eigen-Sinn des Gymnasiums aus seinem Verhältnis zur Universität. Es ist als Schule oder Lernanstalt gedacht, deren Charakter oder Profil sich aus einem zu spezifizierenden Umgang mit den Wissenschaften herleitet, einem Umgang, der vom universitären Studium genau zu unterscheiden ist. Wir richten unser Augenmerk im besonderen auf die Kultur dieses Umgangs.

In welchem Sinne soll nun aber vom Gymnasium die Rede sein; wovon redet man, wenn von der *raison d'être* einer Institution die Rede ist. Die Frage nach der *raison d'être* ist nicht gleichbedeutend mit der nach der gesellschaftlichen Funktion. Im Begriff der Funktion werden Leistungen unter einem einheitlichen Gesichtspunkt zusammengefaßt: Mit „Funktion des Verstandes“ versteht Kant „die Einheit der Handlung, verschiedene Vorstellungen unter einer

* Referat, gehalten auf der Veranstaltung "Die Zukunft unserer Bildungsanstalten" des Landesvorstandes des SPD-Landesverbandes Baden-Württemberg, gehalten am 20.10.2001 in Stuttgart.

einheitlichen zu ordnen“. In soziologischer Hinsicht wird im Begriff der Funktion der Beitrag von Leistungen zur Erhaltung eines Systems verstanden. Von daher bemißt sich der Wert von Handlungen, in denen diese Leistungen erbracht werden. Handlungen werden unter den Gesichtspunkt der Effizienz gestellt: ihr – nach ökonomischen Kriterien zu ermittelnder – Wert bemißt sich am Verhältnis von Aufwand und Effekt.

Die zur Zeit dominierenden soziologischen Theorien der Schule haben mit dem Begriff der Funktion (oder Funktionen) die Schule unter den Gesichtspunkt der meßbaren Leistung (Leistungen) gestellt und in dieser Gestalt der empirischen Forschung zugeführt. Die Problematik, die das Thema unserer Tagung darstellt, hält sich im Rahmen eines solchen Theorieansatzes.

Im Begriff der *raison d'être* ist die Frage nach dem vernünftigen Grund aufgeworfen, mit dem eine Einrichtung praktisch gefordert wird; es geht darin nicht um die Effizienz von Handlungen, sondern um die Legitimität ihres Gefordertseins (*quid juris*). So gehört die Frage nach der *raison d'être*, wollte man sie einer akademischen Disziplin zuordnen, in die Praktische Philosophie, die die Pädagogik (nicht die Erziehungswissenschaft) als einen ihrer Zweige umfaßt. Ein zeitgemäßer Zugang zur Schulproblematik ist das wahrlich nicht. Daher empfiehlt es sich, den Diskurs, in dem im folgenden vom Gymnasium die Rede sein soll, in der gebotenen Kürze zu umreißen.

I. Das Gymnasium in den Schulplänen Humboldts

Die „vernünftige“, in der Praktischen Philosophie fundierte Rede über die Schule versucht in ihre historische Dimension vorzudringen, in der die Zukunft sich im Rückgriff auf die Vergangenheit erschließt, als das *sur plus* ihrer Gegenwart. Sie ist so gesehen zu unterscheiden von der wissenschaftlichen Schulgeschichte. Der Eigen-Sinn des Gymnasiums bestimmt sich, wie wir bereits angemerkt haben, aus seinem Verhältnis zur Universität. Der „Begriff“ des Gymnasiums ist durch seine Beziehung und seine Differenz zur Universität definiert. Das Gymnasium ist eine Lernanstalt, in der gelernt und nicht geforscht wird; gleichzeitig aber ist das Lernen auf die Wissenschaften ausgerichtet. Negativ gesehen, soll darin ein Lernen kultiviert werden, das die Horizonte der lebensweltlichen Umgangserfahrung, wie sie in den sozialen Milieus vermittelt ist, durchbricht: ein sozusagen entgrenztes Lernen. Eine gültige Form hat das Verhältnis des Gymnasiums zur Universität in der Preußischen Reform zu Beginn des neunzehnten Jahrhunderts gefunden, die mit dem Namen Wilhelm von Humboldts verbunden ist. Mit der vielzitierten Formel vom „Lernen des Lernens“ hat Humboldt¹ dem entgrenzten Lernbegriff zu einer entschiedenen Fassung verholfen. Darin geht es um den Aufbau eines *habitus* (Disposition), der die Muster zur Generierung der Denk-, Anschauungs- und Handlungsformen enthält, die den wissenschaftlichen Zugriff auf die Wirklichkeit ermöglicht. Dieser *habitus* stellt – dies zunächst – die Artikulation – man könnte auch sagen: Grammatik – der zu Beginn des neunzehnten Jahrhunderts neu gewonnenen und konzipierten Auffassung der Wissenschaft dar. Die Philosophie ist zu dieser Zeit – im Lebenswerk Fichtes – zur Wissenschaftslehre mutiert. Nach dieser Lehre ist das Wissen die einzig mögliche und unverkürzte Form der vernünftigen Durchdringung der Wirklichkeit. Das klingt zunächst höchst trivial, ist es aber nicht. Das Wissen hat nach dieser Lehre seine eigene Bedeutung und Dignität, die es nicht erst durch seine Anwendbarkeit unter dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit erfährt. Es ist die einzig gültige Form, in der die Vernunft sich selber erfäßt und sich als das wahre Subjekt (*hypokeimenon*) der Wirklichkeit versteht. Begründet ist das Wissen in den Formen, in

¹ Humboldt, W.v.: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Stuttgart/Darmstadt, Bd. IV 1964, S. 168 ff.

denen die Vernunft sich zu sich selber verhält und in diesem Selbstverhältnis auf die Wirklichkeit bezieht. So ist das Wissen fundiert in der Eigendynamik der Vernunft, mit der sie die Wirklichkeit durchdringt, um – als deren Subjekt – zu sich selber zu kommen. Die Lehrgebäude des Wissens, in denen es formuliert wird, dienen lediglich der Selbstergreifung der Vernunft: einen eigenen Wert und Zweck haben sie nicht. Dies ist eine radikale Absage an jede Form der Scholastisierung. Das Wissen, das ist mit dieser Absage gemeint, findet seine Vollendung nicht in systematisierten Lehrgebäuden. Es muß vielmehr lebendig bezeugt, also praktisch werden, in einer Lebensform nämlich, in der der Mensch sich aus dem „Leben in Geschäften“ zurückzieht, einer nicht-pragmatischen Lebensform also. Als diese Lebensform gilt die des Gelehrten. Die Lebendigkeit und Eigendynamik des Wissens bezeugt der Gelehrte zum einen in der Lehre und durch sie. Die Lehre wird dabei nicht als Vermittlung von fertigem, gesichertem und bewährtem Wissen verstanden; sie ist für Humboldt vielmehr der eigentliche Ort der Theoriebildung, in der die Produktivität des Wissens entfaltet wird. In der Begegnung des in seinem Fach ausgewiesenen Wissenschaftlers mit der noch ungeübten geistigen Kraft der Jugend wird die Wissenschaft sozusagen stets neu aus der noch unerschlossenen Tiefe des menschlichen Geistes – als ständig sich erneuernde Form der vernünftigen Auseinandersetzung mit der Welt – entwickelt.

Die zweite Form, in der der Gelehrte seine Lebendigkeit bezeugt, ist die Vermittlung des Wissens in das gesellschaftliche Leben. Das Wissen ist per se „praxisrelevant“ und der Gelehrte hat – durch die Art seiner Darstellung – für den Nachweis der praktischen Bedeutung des Wissens zu sorgen. Dadurch allein kann die Partikularität der traditionsbestimmten Erfahrungen in den „Gewerken“ aufgehoben werden. In der wissenschaftsgestützten Praxis, die, der Voraussetzung nach, alle gesellschaftlichen Bereiche zu durchdringen vermag, liegt der vernünftige Sinn der Aufhebung des Privilegien-, des Zunft- und Standeswesens. Das Wissen wird so zum Integrationsmedium und Bindeglied der offenen, nicht mehr traditionsbestimmten, stratisch gegliederten Gesellschaft, deren Zusammenhalt allein durch das herrschaftliche Regiment gesichert ist, wo es nicht auf der ethnischen beziehungsweise religiösen Zugehörigkeit beruht. In dieser seiner Funktion der Einarbeitung des Wissens in die Gesellschaft wird der Gelehrte zu Repräsentanten der gesellschaftlichen Vernunft. Fichte umgibt ihn mit geradezu religiösen Weihen, apostrophiert ihn als das Salz der Erde; er sieht in den Gelehrten die Avantgarde auf dem Weg zu einer vernünftigen Gesellschaft, die ihre Wirklichkeit im Medium des Wissens konstruiert.

Nach dieser Auffassung durchdringen sich im Gelehrten, um es auf eine grobe Form zu bringen, Humanismus und Aufklärung in der Gestalt eines neuen, nicht mehr auf einen überschaubaren gesellschaftlichen Bereich (der Polis) begrenzten, weltoffenen Bürgerhumanismus.

Jedoch: Wie vermittelt das Gymnasium, als eine Gelehrtenschule in dem angedeuteten Sinn, den habitus des Gelehrten?

Das Lernen des Lernens stellt sich für Humboldt dar als die Aneignung von Medien, in denen Erfahrungen entgrenzt und die Wirklichkeit für den vernünftig-denkerischen Zugriff freigegeben wird. Diese sollten sich zugleich als Medien ausweisen und bewähren, in denen Denkbewegungen und -prozesse, die ja unabhängig sein müssen von den darin erfaßten Inhalten, vorstrukturiert sind. Diese Medien sind für Humboldt im wesentlichen die Mathematik und die Grammatik. Im Medium der Grammatik wird die Sprache aus dem unmittelbaren, durch das kulturelle Milieu bedingten kommunikativen Gebrauch gelöst. Die Grammatik ist, um dies hier nicht einfach nur zu übergehen, die Selbstartikulation einer Sprache, in der sie die Voraussetzungen ihrer umfassenden, nicht auf bestimmte Situationen bezogenen Praxis exponiert. In der Grammatik erfaßt und formuliert die Sprache die mit ihr selbst, nicht durch äußere

re Umstände gegebenen Bedingungen ihres Gebrauchs. Durch ihre Grammatik erst wird das Sprechen einer Sprache zu einer in und durch sich selbst bestimmten, eigen-sinnigen Praxis.

Erst in der grammatischen Artikulation konstituiert die Sprache sich als das Organ des Denkens; das einen Zugriff auf die Wirklichkeit ermöglicht, der sich – wie es Leibniz gelehrt hatte – in Operationen mit Zeichen (Bedeutungen) und Zeichenbeziehungen aktualisiert. (Die Sprache erscheint hier in der Rolle des Kantischen Systems der Kategorien.) Der grammatikalisch vermittelte Sprachgebrauch aber realisiert sich in Texten, in der Rede, wie Humboldt sagt. Grammatik und ausdifferenzierte, situationsunabhängige Prosa bilden die beiden Säulen der Humboldtschen Sprachphilosophie.

Demgegenüber ist die Mathematik das Medium eines Denkens, in dem der Welt- und Realitätsbezug der Zeichen, ihre Intensionalität (Sinn), gleichsam aufgehoben wird: Die Bedeutung der Zeichen ergibt sich nicht aus der Referenz, sondern aus der reflexiven Rückwendung auf die Operationen, in denen sie hervorgebracht und verknüpft werden. Auf das Formelle allein kommt es Humboldt dabei an, auf die formale Struktur der Verhältnisse und Operationen, nicht auf deren Anwendung.

Die dritte Säule des Gymnasial-Unterrichts ist die Historie, deren Darstellung wenig ergiebig ist und blaß bleibt.

Bleibe hier noch anzumerken, daß die grammatikalische Artikulation am besten an den toten Sprachen geübt werden kann. Darin mag eine auch heute noch gültige Bedeutung des Latein gesehen werden.

Wie dem auch sei: Immerhin hat Schelsky (1963) noch im Jahre 1963 den Bildungsauftrag der höheren Schule an den Sprachen, der Mathematik und der Geschichte festzumachen versucht.² Allein: es ist nicht mehr der Gelehrte, an dem sich die Auslegung der Schule orientiert, sondern der Intellektuelle, dessen Selbstverständnis sich in seinem Verhältnis zur politischen Öffentlichkeit formiert.

II. Die neue Aufgabe

Das Leitbild des Gelehrten hat sich, wie es sich an der Schelskyschen Neuorientierung zeigt, im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts überlebt. Dies hängt vornehmlich damit zusammen, daß die Wissenschaften, die Naturwissenschaften zumal, den philosophischen Begründungszusammenhang gesprengt haben, in dem der Idealismus noch die Erscheinungsweise der Vernunft zu fassen glaubte. Aus dem allgemeinen philosophischen Zusammenhang ausgebrochen, haben die Wissenschaften sich in dem Sinne spezialisiert, daß sie sich – im Experiment – eine eigene Erfahrungsgrundlage und, auf diese neue Erfahrungsgrundlage bezogen, eine eigene Semantik und Begrifflichkeit geschaffen haben, mit der sie sich nicht nur spezifisch von der allgemeinen Sprachlichkeit und deren Weltsicht unterscheiden. An die Stelle der Philosophie sind wissenschaftliche Theorien getreten, die zwar, im bezug auf die Generierung von Daten und Forschungsmethoden, Allgemeingültigkeit beanspruchen; eine allgemeine Partizipation jedoch ausschließen. Das so zutage geförderte Wissen ist weitgehend durch seine Funktion im Forschungsprozeß bestimmt oder durch die technisch-ökonomische Verwertbarkeit. Lebensweltliche Praxis und Kommunikation auf der einen, Theorie und Forschungspraxis auf der anderen Seite driften, je erfolgreicher sich die letzteren erweisen, immer mehr auseinander. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung stellt sich die Frage nach der lebensprak-

² Schelsky, H.: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek 1963.

tischen (ethischen) Bedeutung des Wissens, seinem vernünftigen Gehalt und seinem Aufklärungspotential in zunehmender Dringlichkeit.

Das damit angesprochene Problem wurde in den neueren Schultheorien übergangen. Es wird in der Regel als vermittlungstechnisches Problem behandelt, nämlich durch die Projektion der Art und Weise, in der die Forschung das Wissen generiert, auf die allgemeine Lernfähigkeit. Die Folge davon ist die Einebnung der Differenz von Schule und Universität, was zur Verwissenschaftlichung der Schule auf der einen und zur Verschulung der Universität auf der anderen geführt hat.

Wie ist nun aber die Differenz von Forschung und Schulunterricht (Lehre) neu zu bestimmen, wenn doch gilt, daß die Schule, das Gymnasium zumal, im einundzwanzigsten Jahrhundert gar nichts anderes sein kann als eine Wissenschaftsschule. Zumal doch nicht zu bestreiten ist, daß die Wissenschaften die verlässlichste Interpretation der Wirklichkeit leisten; ohne sie bleibt das Tor zur Welt der modernen Gesellschaft versperrt.

Dies gilt ganz besonders im Hinblick auf die Naturwissenschaften, denen, wenn das Gymnasium eine Wissenschaftsschule sein soll, eine viel größere Bedeutung eingeräumt werden müßte. (Was die Bedeutung der Naturwissenschaften anbelangt, könnte man sich auf den Grundsatz berufen, mit dem Goethe ihre Förderung an der Universität Jena betrieben hatte: Die Humaniora, meinte er, haben ihre Bildungsfunktion verloren, weil die Natur dazwischen getreten sei und von ihrer „Seite den Weg zur Humanität geöffnet“ habe.³)

Es wäre also davon auszugehen, daß in modernen Zivilisationen, die im wesentlichen aus Ressourcen schöpfen, die von den Wissenschaften und der wissenschaftsgestützten Technik und Ökonomie erschlossen und bereitgestellt werden, die Frage nach dem vernünftigen Gehalt des Wissens, die nach seinem lebenspraktischen Potential, übergangen wird. Diese Dimension des Wissens einzuklagen, ist keineswegs Sache einer romantisch-sentimentalen Anwendung. Angesichts des rasanten Fortschritts der wissenschaftlichen Forschung verliert nämlich ein erheblicher Teil des zutage geförderten Wissens – im Tempo des Fortschritts – seinen Wert (im Rahmen der Forschung und der technisch-ökonomischen Verwertung). Gleichzeitig aber setzt die Forschung einen Wissensbestand voraus, der keinen Ort im Funktions- und Verwertungszusammenhang der Forschung findet und daher Gefahr läuft, vergessen zu werden. Die Forschung setzt somit etwas voraus, was sie nicht selber hervorbringt. Daraus ergibt sich die Aufgabe, das Wissen in anderen Zusammenhängen als denen der Forschung disponibel zu halten. Genau genommen ist es das Problem eines kollektiven Gedächtnisses (memoria), in dem das Wissen zur Verfügung gehalten wird. Neuere Untersuchungen und Studien haben überzeugend dargestellt, daß das Gedächtnis nicht einfach nur im Bilde des Speichers, der unverändert aufbewahrt, was in ihn eingelagert wurde, vorgestellt werden kann. Die Speicherfunktion, die das Gedächtnis vielleicht einmal hatte, kann längst schon an Apparate delegiert werden. Lehrbücher, dies nur eben am Rande, können bestenfalls der Stützung des Gedächtnisses dienen. Die spezifische Leistung des Gedächtnisses wird in der Konstitution des Kulturraumes einer Gesellschaft gesehen, in dem die – lebenspraktische – Bedeutung der Ressourcen für die Lebensgestaltung ihrer Mitglieder vermittelt ist. Unter diesem Aspekt erscheint das Gedächtnis als habitus, in dem die Muster zur Generierung des kulturellen (lebenspraktischen) Zusammenhangs enthalten sind. Zu seiner Sicherstellung haben Gesellschaften seit jeher Schulen eingerichtet.

Die Konstitution einer Wissenschaftskultur ist aus mehreren Gründen nicht gelungen. Ein Hauptgrund ist darin zu sehen, daß der Begriff der „Bildung“, mit dem das kulturelle Ge-

³ Vgl. Schmid, I.: Goethes Verantwortung für die Alma Mater Jenensis. Amtliche Pflichten – Oberaufsicht – Wissenschaft. In: F. Strack (Hrsg.): Evolution des Geistes: Jena um 1800. Natur und Kunst im Spannungsfeld der Geschichte. Stuttgart 1994.

dächtnis beschrieben wurde, sich aus der klassischen Philosophie herleitet. Die lebenspraktische Bedeutung des Wissens konnte für sie nicht zum Problem werden, weil sie das Wissen aus der Vernunft glaubte ableiten zu können, die sie zum alles umgreifenden Subjekt erhoben hatte. Die Aufgabe, die sich hier stellt, ist die der Konstitution der Wissenskultur, d. h. der Ausbildung eines „Gemein“-gedächtnisses, das diese Aufgabe nicht im Bild des Speichers verdeckt. Näherhin ist die Aufgabe zu beschreiben als Transformation des Wissens durch die Überführung in einen Zusammenhang, dessen Textur und generative Muster von denen der Forschung unterschieden sind. Diese Aufgabe läßt sich als eine Art *Übersetzung* fassen: Was in einer fremden Sprache, die nur wenigen Mitgliedern eines Kulturraumes zugänglich ist, gesagt, d. h. erschlossen ist, soll in der allen gemeinsamen Sprache generiert, verständlich gemacht, ent-fremdet werden. Das Bild der Übersetzung ist mit einem gewissen Affront gegen ein landläufiges Didaktik-Verständnis verbunden. Das Bild der Hinführung zu den Wissenschaften suggeriert die Vorstellung eines Weges, auf dem ein vollkommen neues Gebiet betreten wird, aus dem kein Weg zurückführt. Die Ankunft im Fremden ist das Ziel, ob man auch dort wohnen kann, wird nicht gefragt. Das Bild der Übersetzung schlägt demgegenüber ein Verständnis vor, das die Weg-Metapher aufgibt. Das Vertraute, Eigene wird nicht verlassen; es wird vielmehr zur Generierung des ursprünglich Fremden in einer neuen, bereichernden Weise herausgefordert.

Die Übersetzung ist also als eine Generierung von Texten zu verstehen, in denen etwas ursprünglich Fremdes zur Sprache gebracht wird: in den Formen und mit den Elementen allerdings, in denen die eigene Sprache verfügbar ist. Die Generierung von Texten mit den Mitteln, mit denen wir über die eigene Sprache verfügen, ist eine spezifische Leistung des Gedächtnisses. Das Gedächtnis funktioniert, was im Prinzip schon von Hegel hervorgehoben wurde, als „Textproduktionsmechanismus.“⁴ So stellt die Übersetzung sich dar als herausfordernde Aktualisierung des im Gedächtnis disponibel gehaltenen Sprachvermögens.

Die sachliche Richtigkeit unserer Ausführungen vorausgesetzt, folgt daraus, daß der Unterricht in seiner Substanz Sprachunterricht ist, der sich im Umgang mit Texten und deren Hervorbringung erschöpft. Auf welche Weise der an den Wissenschaften orientierte Unterricht Sprachunterricht sein kann, muß gezeigt werden. Ob freilich alles Wissen sprachlich regeneriert werden kann, ist eine offene Frage: Eine offene Frage auch in dem Sinne, daß es dem didaktischen Können obliegt, die Grenzen und Möglichkeiten der sprachlichen Regenerierung des Wissens auszuloten.

Natürlich sind auch andere, nicht-textduale Formen der lebenspraktischen Erschließung des Wissens denkbar: im engeren Sinne pragmatische zum Beispiel. Nur: was so leichthin „Anwendung“ genannt wird, besteht keineswegs aus bloßen Subsumtionen. Die „Anwendung“ des Wissens ist eine eigene, spezifische Leistung, die nicht ohne Sprache auskommt, auch wenn sie sich nicht in der Hervorbringung konziser Texte realisiert. Die Didaktik der Anwendung ist noch nicht einmal als Problem wahrgenommen.

Dem Gymnasium allerdings ist nach unseren Voraussetzungen die volle Sprachlichkeit anvertraut. Darin unterscheidet es sich von anderen Schulformen. Martin Wagenschein⁵ hat ein Leben lang für die Textdualisierung des Wissens geworben. Sein Plädoyer für mathematische Aufsätze müßte noch einmal gründlich durchdacht und daraufhin erprobt werden.

⁴ Lachmann, R.: Kultursemiotischer Prospekt. In: A. Haverkamp und R. Lachmann: *Memoria. Vergessen und Erinnern*. München 1993 (Poetik und Hermeneutik XV); vgl. darin Trabant, J.: *Memoria – Fantasia – Ingegno*. In: A. Haverkamp und R. Lachmann (Hrsg): *Memoria*, a.a.O.

⁵ Wagenschein, M.: *Die pädagogische Dimension der Physik*. Braunschweig 1962 u. ö.

III. Eine Perspektive der Schul-Praxis

Die Übersetzung, von der ich glaube, daß sie den Eigen-Sinn des gymnasialen Unterrichts benennt, umfaßt drei Teilaufgaben:

1. Die erste beschreibt die Auswahl und die Thematisierung des Wissens im Rahmen der Welt- und Lebensorientierung. Damit wird das Problem der Konstitution von Schulfächern benannt. Dies kann hier nicht in seinem vollen Umfang und in seiner Tiefe aufgerollt werden. Nur so viel dazu: Es geht nicht um die Bereitstellung des nach welchen Kriterien auch immer – der Lebenstüchtigkeit zum Beispiel oder der Brauchbarkeit in zukünftigen Lebenssituationen usw. – ausgesuchten Wissens. Wohl aber ist es darum zu tun, Horizonte auszumachen, in denen die Regenerierung des Wissens als notwendig erscheint. Es sind dies Horizonte, in denen die Rätselhaftigkeit unseres Daseins aufscheint, in der die Regenerierung des Wissens motiviert ist. Gefragt sind hier Dimensionen unseres Daseins, in denen wir uns selber in dem Maße fraglich werden, als sich uns die Wirklichkeit auf rätselhafte Weise entzieht, so daß wir uns im anderen unserer selbst ergreifen und erfahren müssen. Als solche Dimensionen, in denen der Mensch sich entgleitet und im anderen seiner selbst vor und zu sich selbst gebracht wird, seien – in aller Vorläufigkeit und auf Widerruf – die folgenden genannt: (1) Der Mensch erfährt sich als Körper unter Körpern, die aufeinander wirken, in einer Weise, die sich seinen Intentionen und seinem willentlichen Einfluß entziehen; (2) er erfährt sich als Teilglied eines in Organismen artikulierten Lebens; (3) als ein auf den Lebensraum der Erde angewiesenes Wesen; (4) als ein sich nach vorgegebenen Mustern verhaltendes Wesen; schließlich (5) als umweltloses Wesen, das in einer von seinesgleichen geschaffenen, sekundären, symbolisch vermittelten Wirklichkeit lebt und überlebt.

Das didaktische Organ, dem diese Teilaufgabe der Übersetzung anvertraut ist, ist der Lehrplan.

2. Die zweite Teilaufgabe, die sich unter dem Titel Übersetzung stellt, ist eine im engeren Sinne didaktische. Es geht darin um die Identifizierung und Ausführung von solchen Zugriffsformen auf die Wissenschaften, in denen das Wissen auf die darin erfaßte Wirklichkeit transparent wird, so daß das Wissen als Organ der Realitätserfahrung entfaltet und angeeignet werden kann. Gefragt sind Zugriffsformen, die zwei Bedingungen erfüllen. Sie müssen zum einen Kristallisationskerne der Generierung von Texten sein. Zum andern aber müssen sie das „fertige“, durch welche Medien auch immer in Umlauf gesetzte Wissen dekomponieren, um in seine Konzeption vorzudringen, zu dem Punkt also, in dem es als Antwort (nicht als Information) auf elementare, nicht durch die Forschung vermittelte Fragen erscheint. Unter elementaren Fragen verstehen wir solche, in denen die Ungesicherheit unserer Existenz zum Ausdruck kommt. In der Antwort auf solche Fragen liegt der Lehrgehalt des Wissens begründet. So kann das Wissen zum Beispiel unsere Sinne belehren, wo ihr Zeugnis widersprüchlich und trügerisch wird; traditional vermittelte Gewohnheiten aufbrechen, um dem Verhalten neuen Halt zu geben; unsere Erfahrungen durch die Erhellung dessen belehren, was wir eigentlich erfahren, um sie so von dem bloßen Schlendrian, dem sie in der ständigen Berufung auf die Erfahrung zu verfallen drohen, usw.

In Anlehnung an die Theorie der „einfachen Formen“⁶ und deren philosophischen Durchdringung durch Hans Lipps (1958⁷) nenne ich drei Formen, die die beiden oben genannten Bedingungen zu erfüllen scheinen: Exempel, Beispiel und Modell. (Die von Hans Lipps besonders

⁶ Jolles, A.: Einfache Formen. Legende. Sage. Mythe. Rätsel. Spruch. Kasus. Memorabile. Märchen. Witz. Tübingen 1930.

⁷ Lipps, H.: Die Verbindlichkeit der Sprache. Arbeiten zur Sprachphilosophie und Logik. Frankfurt/M. 1958.

herausgestellte „Einfache Form“ des Falles würde ich der Didaktik der Anwendung zurechnen.)

(1) Im Exempel werden rätselhafte Erscheinungen aus dem gewohnten Verlauf der Dinge herausgegriffen – *ex-imere* – und in Szene gesetzt. Die in Exempeln herausgegriffenen sonderbaren Erscheinungen machen betroffen: man betrifft sich dabei, über die Unstimmigkeiten der Welt gedankenlos hinweggegangen zu sein. Im Affekt des Betroffenseins werden wir auf uns selbst zurückgeworfen und in einer besonders intensiven Weise dazu herausgefordert, dem Anspruch des Konkreten zu entsprechen, also herauszubringen, wo hier „der Hase im Pfeffer liegt“.

(2) Eine gleichsam höher organisierte Form des Zugriffs auf das Wissen ist das Beispiel. Während das Exempel die Herausforderung des Konkreten inszeniert, kann am Beispiel die Produktivität, das Begriffspotential einer Konzeption, einer Hinsicht oder eines Paradigmas entfaltet werden. Die Wissensbildung wird darin historisch aufgeschlossen: An Beispielen wird gezeigt, wie eine Wissenschaft durch die Einführung einer neuen Sichtweise oder Methode eine spezifische Wendung genommen hat: das Beispiel nistet sich in den revolutionären Umbrüchen ein, wo die Ursprungsnähe einer Wissenschaft am ehesten und besten zu fassen ist. Es entfaltet seine Produktivität dort, wo Grenzen des Wissens überwunden und neue Formen der Wissensproduktion erschlossen werden. In diesem Sinne stößt das Beispiel auf eine ursprüngliche Fraglichkeit durch, die sich nicht als eine fachimmanente Problemstellung ausweisen läßt. Von daher gesehen wäre zu überlegen, ob der Unterricht sich nicht überhaupt auf die Identifikation und Regenerierung der fruchtbaren Momente der Wissensproduktion beschränken sollte, in denen der Wissenschaft neue Gebiete erschlossen wurden. Die „Gegenstände“ des Wissens konstituieren sich in den durch solche Formen erschlossenen denkerischen Zugriffen. Es ist jedenfalls nicht so, daß das Wissen auf einer Ontologie der Gegenstandsbereiche aufbaut, gegenständlich fundiert ist. Die verbreitete Vorstellung von den Unterrichtsfächern ist nicht ganz frei von solchen ontologischen Voraussetzungen.

(3) Die elaborierteste Form des Zugriffs auf das Wissen ist die Modellbildung. In einem gewissen Sinne sind die Modelle die operationale Auslegung von Konzeptionen, durch welche sie – experimentell – verfügbar werden. Durch die Operationalisierung von Konzeptionen werden an Modellen auf der einen Seite Theorien elaboriert; auf der anderen Seite aber und zugleich die Muster der empirischen Überprüfbarkeit von Theorien entworfen. In diesem Sinne kann in der Modellbildung die Notwendigkeit der Theoriebildung sichtbar gemacht werden, aber auch die Reduktionsleistung des wissenschaftlichen Erkennens zur Sprache kommen.

3. Exempel, Beispiel und Modell sind Kristallisationskerne von Texten, die im Unterricht erzeugt werden müssen. Darin liegt der Sinn der Lektion. Die Unterrichtsform der Lektion ist sozusagen die Aktualgenese von Texten, in denen Wissen unter der Leitung der Zugriffsformen regeneriert wird. Die besondere Schwierigkeit der Lektion liegt darin, daß sie die Beteiligten, Lehrer und Schüler, zugleich als Textproduzenten und Archileser beansprucht: Lesen und Textgestaltung gehen permanent ineinander über. Obwohl die Lektion viel von ihrer pädagogischen Glaubwürdigkeit verloren hat, ist sie doch die klassische, durch nichts zu ersetzende Form des Gymnasialunterrichts, der – im Sinne unserer Ausführungen – als Übersetzung gefordert ist. Der Krediterfall der Lektion ist auf ein Mißverständnis ihrer temporalen Struktur zurückzuführen. Jede Lektion entsteht als ein relativ geschlossener Zusammenhang, in dem Anfang und Ende durcheinander bestimmt, gleichsam ineinander verschlungen sind. Ihre Geschlossenheit, ihre Ganzheit ist zum einen durch ihren biographischen Stellenwert definiert. Die Lektion hat ihren Kairos. Sie knüpft an das vorhandene Repertoire, das dem Schüler zur Verfügung steht in dem Sinne an, daß sie im Vorhandenen das Mögliche, die darin enthaltene Zukunft entdeckt. Lektionen weisen über sich hinaus, indem sie auf Gewesenes zu-

rückkommen. So erscheinen sie als Gliederungen der Lebenszeit, als Artikulationen des curriculum vitae. In der so gesehenen Artikulation der Lebenszeit wird das lineare Fortschreiten der Zeit gleichsam widerrufen und die Zeit als die innere Form konstituiert, in der man sich in einem lebensgeschichtlichen Zusammenhang findet. Zum anderen ist jede einzelne Lektion in sich zeitlich strukturiert. Texte entstehen, wie Melodien, als Zeitgestalten, deren Zusammenhang sich in Antizipationen und Erinnerungen aufbaut. So gesehen hat jede Lektion ihre Eigenzeit; diese Eigenzeit ist die Form, in der sie sich präsentieren. Diese Eigenzeit muß den Lektionen eingeräumt werden: man muß ihnen Zeit geben und Zeit lassen, damit sie sich entfalten können. Das Zeitmuster der Lektion kann daher nicht auf die Zeitvorstellung der industriellen Produktion reduziert werden; einer Zeitvorstellung, die auf der funktionalen Fraktionierung von Leistungen beruht. So gesehen sperrt sich die Lektion gegen jede Form der Beschleunigung und der Ökonomisierung.

Diese Überlegungen sprechen eigentlich gegen eine Verkürzung der Schulzeit.

Gegen die Verkürzung spricht noch eine andere Überlegung. Wenn man nämlich der Jugend ein Moratorium der Selbstfindung einräumen will, kann man die Schulzeit im ganzen nicht in den Mustern der industriellen Produktion auslegen wollen. Selbstfindung in einer immer komplexer werdenden Welt ist keine mit der Produktion von Waren vergleichbare Leistung.

Eine Bemerkung noch zum Schluß: Man kann nicht über das Gymnasium reden, ohne die Lehrerbildung zu berücksichtigen. Das ist nun freilich das berühmte weite Feld. Nur dies dazu: Natürlich ist die fachliche Ausbildung unabdingbar und duldet keine Abstriche. Es fragt sich aber, ob sie in die des Diplom-Chemikers, -Physikers u.a. einmünden muß. Wenn die historischen Aufschlüsse der Wissenschaften eine didaktische Relevanz haben, wie es im Vorigen vertreten wurde, wäre es durchaus vorstellbar, daß die Fachstudien des Lehrers einmünden in Studien und Forschungen zur Geschichte der Disziplin. Die Geschichte der Wissenschaft scheint mir überhaupt der Ort der erkenntnistheoretischen – nicht wissenschaftstheoretischen – Durchdringung der Wissenschaft zu sein. Der Forschungsprozeß wird darin zurückgeholt in die soziale und kulturelle Wirklichkeit. Damit will – negativ – gesagt werden, daß die Erzeugung des Wissens nicht in der Verfassung des menschlichen Verstandes begründet ist, also nur eine Explikation der darin hinterlegten Möglichkeit darstellt. Die Geschichte der Wissenschaft bringt die menschliche Leistung ans Licht, in der die Forschung fundiert ist: das dramatische Geschehen, in dem das Festhalten an Traditionen, „bewährten“ Erfahrungen, geltenden Lehrmeinungen überwunden wird. In der Überwindung der (selbstverschuldeten) Dummheit aber liegt der wirkliche Erfahrungs- und Erkenntnisgehalt des Wissens, der sonst hinter der exakten Formulierung und lehrbuchmäßigen Fassung verborgen bleibt. Die Geschichte der Wissenschaft ist so gesehen der Rahmen, in dem die Philosophie der Forschung als Hermeneutik des Wissens zu entfalten wäre.

IV. Schlußbemerkung

Dies war der Versuch, eine Verständigung über das Gymnasium vor dem Hintergrund einer vernunft-(reflexions-)philosophischen Durchdringung der Verwissenschaftlichung⁸ zu evozieren. Die Verwissenschaftlichung, die das Leben in der modernen Zivilisation in allen seinen

⁸ Vgl. Schulz, W.: Philosophie in der veränderten Welt. Pfullingen 1972.

Verzweigungen durchwirkt, zwingt zu einer Reformulierung des Sinnes der Schule, der als Konstitution des kulturellen Gedächtnisses (einer Gesellschaft) gefaßt wurde.

Diese Fragestellung will die andere Perspektive, die die gesellschaftliche Funktion der Schule in den Blick rückt, weder ersetzen noch verdrängen.

Dem Gymnasium sind gesellschaftliche Aufgaben zugewachsen, denen es sich aus pädagogischen Gründen nicht verweigern darf, Aufgaben, die nur aus dieser Perspektive wahrgenommen werden können. Eine Schultheorie, die ihren Namen verdient, wird die beiden Aufgabendimensionen in einem ausgewogenen Verhältnis auslegen müssen.

Literatur

Humboldt, W.v.: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Band IV. Stuttgart/Darmstadt 1964

Jolles, A.: Einfache Formen. Legende. Sage. Mythe. Rätsel. Spruch. Kasus. Memorabile. Märchen. Witz. Tübingen 1930

Lachmann, R.: Kultursemiotischer Prospekt. In: A. Haverkamp und R. Lachmann: Memoria. Vergessen und Erinnern. München 1993 (Poetik und Hermeneutik XV)

Lipps, H.: Die Verbindlichkeit der Sprache. Arbeiten zur Sprachphilosophie und Logik. Frankfurt/M. 1958

Schelsky, H.: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek 1963

Schmid, I.: Goethes Verantwortung für die Alma Mater Jenensis. Amtliche Pflichten – Oberaufsicht – Wissenschaft. In: F. Strack (Hrsg.): Evolution des Geistes: Jena um 1800. Natur und Kunst im Spannungsfeld der Geschichte. Stuttgart 1994

Schulz, W.: Philosophie in der veränderten Welt. Pfullingen 1972

Trabant, J.: Memoria – Fantasia – Ingegno. In: A. Haverkamp und R. Lachmann (Hrsg): Memoria, a.a.O.

Wagenschein, M.: Die pädagogische Dimension der Physik. Braunschweig 1962

Anhang

Exkurs über Vernunftgründe

Der Begriff des Grundes, davon gehen wir hier aus, ist kein Verstandesbegriff. Als Begriff der Vernunft ist er in einem von Verstandesbegriffen unterschiedenen Weise auf die Wirklichkeit bezogen. In der Hervorbringung von Gründen wird die Vernunft produktiv: sie wird darin im strengen Sinne praktisch. Vernunftgründe sind keineswegs aus dem „reinen“ Selbstverhältnis der Vernunft – im Sinne des Idealismus – abzuleiten. Gleichwohl wird mit Vernunftgründen „etwas“ gefordert, was es – in Wirklichkeit – nicht oder noch nicht gibt. Im Hervorbringen von Gründen bezieht die Vernunft sich auf die Wirklichkeit, indem sie diese – fordernd – überschreitet. Ihre Forderung gründet sich in einer spezifischen Interpretation des tatsächlich Vorfindbaren. In dieser Interpretation, wenn sich eine Forderung darauf stützen soll, wird das Feststellbare als Mißstand gedeutet und argumentativ zur Einleitung von Eingriffen verwendet. In diesem Sinne stellen Gründe, in denen die Produktivität der Vernunft manifest wird, eine Synthese von Sein und Sollen dar. Die Interpretation, in der praktische Forderungen auf Mißstände gestützt werden, kann sich im Rahmen einer bestehenden Einrichtung bewegen: Mißstände erscheinen dann als Anomalien, die im bezug auf eine festliegende Funktion entdeckt werden. In diesem Aspekt wird die Wiederherstellung eines normalen Zustandes gefordert.

Davon sind „rein vernünftige“ Gründe zu unterscheiden. „Rein vernünftig“ soll heißen, die entdeckende Freilegung eines Mißstandes bewegt sich nicht im vorgegebenen Rahmen eines Systems und der Funktionen, in denen ein jeweils differenter Beitrag zu seiner Erhaltung geleistet wird. Auf Vernunftgründe stützt sich vielmehr das Postulat einer Neugründung. Was als Mißstand herausgestellt wird, betrifft die Stellung des Menschen zu seiner Wirklichkeit im ganzen. In der vernünftigen Interpretation, die sich nicht im definierten Rahmen eines Systems bewegt, wird eine Dissoziation des Menschen von seiner Wirklichkeit, eine Entfremdung herausgestellt. Der Wirklichkeit wird darin der Charakter der „Welt“ abgesprochen, der Charakter des Aufenthaltes, des äthos, der es dem Menschen erlaubt, sich selbst zu finden und ungehindert zu entfalten. In dieser Perspektive ist die Argumentation nicht mehr auf einen festliegenden Referenten oder Referenzrahmen bezogen: Die Argumentation ist hier weder quasi-logisch an Regeln gebunden, die denjenigen der formalen Logik ähneln, und sie stützt sich auch nicht auf die – angenommenen – Strukturen der Wirklichkeit. Vernünftige Gründe werden nicht in der Art von Prämissen oder Hypothesen vorausgesetzt; sie liegen vielmehr in der Schlüssigkeit, der auf nichts außer sich selbst gestützten Argumentation, in der das Unbehagen an der vorhandenen Wirklichkeit, die als Welt in Anspruch genommen wird, überzeugend zur Sprache kommt.

Obwohl die Vernunft gleichsam in der Formulierung vernünftiger Gründe mit sich selbst beginnt, entzündet sie sich doch am Unbehagen des Menschen an seiner Wirklichkeit. Das aber bedeutet, daß sie immer schon als unerfüllter Anspruch in der menschlichen Wirklichkeit „da“ ist. Die gesellschaftliche Wirklichkeit als solche, insofern sie nicht physeis gegeben, sondern das Ergebnis von Konstruktionen ist, die sie über die Natur erheben, steht per se unter dem Anspruch begründbarer Geltung. In vernünftigen Gründen wird demzufolge nur ein nicht erfüllter Anspruch ans Licht und zur Faßlichkeit gebracht, was in der Konstruktion der Wirklichkeit verfehlt worden ist. Die Weltentwürfe und die mit ihnen verbundenen praktischen Forderungen enthüllen nur das noch nicht Verwirklichte: Die vernünftigen Weltentwürfe sind so gesehen nichts anderes als die Zukunft des Gewordenen. Die Vernunft ist von hier aus gesehen die Erschließung der historischen Dimension der Wirklichkeit.

Wie aber sind „vernünftige Gründe“ auszumachen und mit welcher Verbindlichkeit; wo es doch in einer „hochentwickelten“ Zivilisation als vernünftig gilt, also Konsens darüber besteht, den wissenschaftsfundierten, intelligenten Lösungen von Problemen, welcher Art sie auch sein mögen, mehr zu vertrauen als den sonstwie und anders fundierten. Setzt die Rede von den Vernunftgründen gar den Glauben an die Absolutheit der Vernunft voraus, die, wie es der Idealismus behauptet, als Subjekt der Wirklichkeit alle Möglichkeiten des Verstehens und Begreifens in sich enthält und begründet? Bedarf das Zutrauen in die Zuverlässigkeit der wissenschaftlichen Interpretation der Wirklichkeit überhaupt der vernünftigen Begründung? Gewiß gibt es so etwas wie einen Legitimationsbedarf der wissenschaftlichen Forschung. Das liegt in der Fallibilität der Wissenschaft begründet, also darin, daß wissenschaftliche Aussagen ihren Rechtsgrund nicht schon in dem finden, wie sie die Sachen, auf die sie sich beziehen, zeigen und erfassen. Nun scheinen die Wissenschaften sich aber durch ihren Erfolg zu legitimieren. Worüber sich zu diskutieren allenfalls lohnte, ist die Abschätzung des Erfolgs und des Wertes, den ihre Ergebnisse zur Weiterentwicklung der wissenschaftlich-technisch-ökonomischen Zivilisation versprechen. Was soll da die Rede von den Vernunftgründen? Im bezug auf das Gymnasium können die wirklich „vernünftigen“ Fragen doch nur lauten: welche Leistungen kann es im Rahmen unserer Zivilisation erbringen?, erbringt es sie tatsächlich?, und was muß getan werden, damit es sie erbringen kann?.

Sicher ist: Es gibt keine Erkenntnisse aus Vernunftgründen. Das hatte schon Kant in aller Deutlichkeit und Schärfe herausgestellt. Nach Kant bezieht die Vernunft sich auf die Handlungen des (erkennenden) Verstandes; auf die Handlungen, in denen sich eine gegenständliche Wirklichkeit objektiv aufbaut. Im Rückbezug auf die „Verstandestätigkeit“ als der Quelle des Erfahrungswissens bildet sich jedoch die „Idee“, der bloße „Gedanke“ eines einheitlichen Zusammenhangs der Erfahrung. Dieser Zusammenhang kann allerdings nicht mehr als eine gegenständliche Einheit erfaßt werden: die Idee des Zusammenhangs der Erfahrung ist daher lediglich als ein die Verstandestätigkeit im ganzen durchdringendes Postulat (als „regulative Idee“) wirksam (Kr. d. r. V. B 714).

Nun beruht die Idee eines durchgängigen Zusammenhangs der Erfahrung bei Kant auf der Annahme eines einheitlichen „Vermögens“ (des Verstandes eben), das jedoch selber nicht mehr als eine gegenständliche Einheit, als Gegenstand der Erfahrung begriffen werden kann, da es als transzendente Bedingung der Möglichkeit aller Erfahrung dieser immer schon zugrundeliegt. Genau diese Voraussetzung ist inzwischen obsolet geworden. Die Neurowissenschaften (des Geistes) haben die intelligenten Leistungen zum Gegenstand der empirischen Forschung erhoben und die transzendente Dimension des Verstandes sozusagen empirisch aufgelöst. Der Verstand selber ist reflexiv geworden: Es bedarf keines den Verstand übersteigenden Vermögens, um die Verstandestätigkeiten zu reflektieren; der Verstand beginnt sich vielmehr selbst zu begreifen. Der Verstand, so hat es doch den Anschein, wird in den Neuro- und Kognitionswissenschaften vollkommen vor sich selber gebracht. Und in dem wissenschaftlich erforschten Verstand finden die Wissenschaften ihre letzte, nicht-hintergehbare und begründungsbedürftige Grundlegung, in der sie nicht nur als erfolgreiche und verlässliche Interpretation der Wirklichkeit ausgewiesen sind, sondern sogar und darüberhinaus als die adäquate, nicht perspektivisch verkürzte und verzerrte Form des Erkennens. Diese Einschätzung der modernen Wissenschaften, die auf die reine Immanenz des Verstandes abhebt, geht allerdings von der Kantischen Voraussetzung aus, daß die wissenschaftlichen Zugriffsformen allein und rein durch die Verstandeskategorien disponiert und formiert sind. Die modernen Wissenschaften haben dagegen längst schon ihre eigene Erfahrungsbasis – künstlich – geschaffen und mit Apparaten und Instrumenten ausgelegt. Durch standardisierte Verfahren und Instrumente objektiviert, haben sich Traditionen ausgebildet, in denen die wissenschaftliche Erfahrung vermittelt und zur Geltung gebracht wird. Der auf diese Weise entstehende Erfah-

rungszusammenhang, in dem die Wirklichkeit in der Form des wissenschaftlichen Erkennens vermittelt wird, hat seinen Ursprung allerdings nicht mehr in einer – obzwar nicht gegenständlich begreifbaren – als notwendig vorausgesetzten „Einheit“ des Verstandesvermögens. Der Erfahrungszusammenhang der Wissenschaften geht somit nicht mehr aus der Annahme der Allgemeinheit der menschlichen Natur hervor. Er entspringt vielmehr einer Interpretation der Wirklichkeit der Forschung, in der die konkreten Anlässe und Entstehungsbedingungen des Wissens, die gesellschaftlichen biographischen und methodologisch-verfahrenstechnischen Bedingungen der Forschung überschritten werden. In diesem Transzendieren konstituiert sich das, was bei Kant noch Erfahrungszusammenhang genannt wurde, eben weil es die Forschungsansätze und -ergebnisse in immer neuen Zusammenhängen verfügbar macht, als – prinzipiell un abgeschlossener – Erfahrungshorizont. Es scheint also, daß der Erfahrungszusammenhang sich allein unter dem Postulat der Verständigung über die „Fachgrenzen“ hinweg als Erfahrungshorizont formiert. Er ist lebendig und wirksam in der scientific community. Die scientific community und die Verständigung darin ist, obzwar auf eine Allgemeinheit angelegt, in der die konkrete, immer auch zufälligen Entstehungsbedingungen überschritten sind, auf die Wirklichkeit der Forschung begrenzt. Das bedeutet: der Verständigungshorizont der Wissenschaften konstituiert sich im bezug auf einen anderen Erfahrungshorizont, in dem Erfahrungen nicht durch Theorien und objektive Verfahren vermittelt sind: auf den der leibhaft-praktischen, sinnengestützten Erfahrungen, der sich in geschichtlichen Lebenszusammenhängen ausbildet.

Die Idee der Verständigung über die Wirklichkeit findet ihre Konkretion daher in der Forderung einer Verschmelzung der beiden Horizonte. Auf der einen Seite ist eine wirklich allgemeine Verständigung nicht im Medium der wissenschaftlichen Forschung möglich: die Verständigung der scientific community ist eine begrenzte, ausschließende. Auf der anderen Seite aber muß der lebensgeschichtliche Erfahrungshorizont, wenn er nicht hermetisch werden soll, ständig entgrenzt werden. Die Fremdheit der Wissenschaften ist zur Entgrenzung und Bereicherung des leibhaft-praktischen Erfahrungshorizonts unentbehrlich, so sehr gerade in diesem Erfahrungsraum die Idee der allgemeinen, entgrenzten Verständigung wachgehalten wird.

Husserl hat für diese Integration die geistreiche Bemerkung gefunden, es komme darauf an, den Verstand zur Vernunft zu bringen. Zu ergänzen wäre: es komme gleichzeitig darauf an, die Vernunft verständiger, begrifflich gehaltvoller zu machen, um ihrer Argumentation einen sicheren Halt zu geben und sie vor dem Entgleiten in die Geschwätzigkeit zu bewahren. Mit dieser Forderung wird die Wirklichkeit als *Welt*, als Aufenthalt (äthos) des Menschen beansprucht: als eine Lebenswirklichkeit, in der der Mensch von keiner Möglichkeit der Erfahrung prinzipiell ausgeschlossen ist. Der Ausdruck „Welt“, fungiert hier nicht als Bezeichnung eines Begriffs, in dem Unterschiede (als spezifische Differenzen) aufgehoben sind und ein Denkprozeß seinen Abschluß gefunden hat. Die Differenz der beiden Erfahrungshorizonte soll in ihrer Verschmelzung keineswegs aufgehoben, sondern vielmehr erst als Differenz einer Vernunft-Beziehung (Verschmelzung), die es nur im Vollzug der Ausdifferenzierung „gibt“ – dialektisch also –, zur Geltung gebracht werden.

In dieser Forderung wird die Wirklichkeit als *Welt*, als Aufenthalt (äthos) des Menschen beansprucht: als eine Lebenswirklichkeit, in der die Dissoziation des Menschen von seiner Wirklichkeit aufgehoben und es ihm möglich wird, sich selbst, zusammen mit anderen, zu finden und ungehindert zu entfalten. Der Ausdruck „Welt“, der eine Vernunftidee „vorstellen“ soll, ist nicht die Bezeichnung eines Begriffs, in dem Unterschiede aufgehoben sind und ein Denkprozeß seinen Abschluß gefunden hat. Genau genommen ist mit dem Ausdruck „Welt“ keine theoretische, sondern eine praktisch-ethische Idee bezeichnet. Das vernünftige Überschreiten der Wirklichkeit auf die Welt hin kann daher auch nicht als Gegenentwurf zu

verstehen sein, als Ausbildung von Utopien, die ein in der Wirklichkeit unbefriedigtes Harmoniebedürfnis sich erträumt. Im Transzendieren der Wirklichkeit hebt die Vernunft lediglich die Positivität, die Verhärtungen, die dogmatisch und ideologischen Verfestigungen des Wirklichen auf. Verstandes- und Lebenswelt, um noch einmal auf diese eingeführten Unterscheidungen abzuheben, erscheinen darin nicht mehr als zwei vollkommen getrennte Kulturen, sondern als Lebensbereiche, die gerade als Unterschiedene aufeinander bezogen sind. Es ist doch gerade die Fremdheit der wissenschaftlichen Erfahrung, die sie zur Entgrenzung und Bereicherung der leibhaft-praktischen Erfahrung unentbehrlich macht.

So erscheint die Idee der Welt nicht als Gegenentwurf zu der Lebenswirklichkeit mit ihren Widersprüchen und Widrigkeiten: als Ausbildung von Utopien, die ein in der Wirklichkeit unbefriedigtes Harmoniebedürfnis sich erträumt. Sie ist auch nicht die Wiederbelebung der Idee des wohlgeordneten Kosmos, in dem alles mit allem in ein gutes Verhältnis gebracht ist. Was mit der Verschmelzung der Horizonte lediglich gemeint ist, ist die Aufhebung der Positivität der Erfahrungs- und Verständigungsmöglichkeiten, also die Aufhebung ihres ontologischen Status, mit dem die tatsächlich getrennten Verständigungsmöglichkeiten zu gegeneinander abgeschotteten Kulturen erklärt werden. Im Ausdruck „Welt“ wird also kein allumfassender theoretischer Begriff bezeichnet, der als Ausdruck der Subjektivität der Vernunft, die alle Formen des Verstehens und Begreifens der Wirklichkeit umfaßt, verstanden werden könnte. So erscheint die Idee der Welt als Postulat, die Differenz der Erfahrungshorizonte, die in den in den konkreten Lebenserscheinungen nicht sozusagen auf der Hand liegen, erst herauszuarbeiten: zur Sprache zu bringen, wofür es innerhalb der Horizonte keine Sprache gibt. „Lebenswelt“ und Wissenschaft sind ja keine säuberlich abgetrennten Bezirke der Lebenswirklichkeit. Sie sind so sehr ineinander verschränkt, daß sie sich gegenseitig geradezu korrumpieren: das Wissen ist in die „Lebenswelt“ eingedrungen, ohne als Wissen wirklich wahrgenommen oder gar verstanden zu werden. In ganz besonderem Maße wird diese Differenz im schulischen Lernen verwischt. Eine falsch verstandene Didaktik wendet überdies viel Kunstverstand darauf, die Grenzen zu verdecken. Sie zur Sprache zu bringen, ist eine vordringliche Aufgabe der Didaktik.

Indem die Vernunft die Unterschiede der Erfahrungsweisen (als Differenz einer Vernunftbeziehung) zur Sprache bringt, faßt sie Fuß in einer kontingenten Wirklichkeit, die uns in dem Maße entgleitet, in dem die Verständigungsweisen ineinander fließen, so daß das Verstehen sich nicht wirklich einhausen kann. Will sagen: Nur in der Differenz der Erfahrungsweisen kann der volle Erfahrungsgehalt zur Vorschein und zur Geltung kommen.

Allerdings: In der Forderung, die Differenz zur Sprache zu bringen, liegt, da die Vernunft nicht mehr als umfassendes Subjekt der Wirklichkeit verstanden werden kann, eine Selbstherausforderung und -beanspruchung der Vernunft: Die Forderung nämlich, herauszubringen, was sie, die Vernunft, über die Wirklichkeit vermag. Auf diese Weise rückt die Vernunft die Wirklichkeit in die Perspektive des Könnens, in der die Vernunft zum Organon der Lebenspraxis wird: „Praxis“, verstanden als das Vermögen, die Verständigung aus der Umklammerung der positivierten Erfahrungsweisen zu befreien. Das Wirkliche wird darin als das Mögliche entdeckt. In dieser Perspektive erscheint das, was ist, einerseits als die Verwirklichung einer Möglichkeit, andererseits aber als das Mögliche auch in dem Sinne, daß es immer durch das Noch-Ausstehende, ein sur plus, in seiner Wirklichkeit bestimmt ist. In dem so verstandenen Möglichen scheinen Sein und Sollen zusammenzufallen: Praktische Forderungen, wo immer sie auftreten, sind in der vernünftigen Interpretation dessen, was ist, entdeckt. Vernunftgründe sind, so gesehen nichts anderes als das Zusammenfallen von Sein und Sollen im Möglichen. In diesem Sinne fungieren sie als Leit motive jeder vernünftigen Argumentation: als das Verbindende und Zusammenhaltende von Argumentationsketten. Die Entdeckung des Noch-Ausstehenden im Tatsächlichen, in der das Mögliche zur Sprache kommt, ist allerdings

nur in einer historischen Vermittlung denkbar. Sein und Sollen sind in der Weise zeitlich vermittelt, daß im Vorhandenen die Zukunft des Gewesenen erschlossen wird. In der Historizität der zum Organon der Lebenspraxis avancierten Vernunft wird die Zeit zum „inneren Sinn“, in dem die Wirklichkeit aus der Perspektive des Könnens zur Gegebenheit kommt.

Eine vernünftige Verständigung über die Wirklichkeit scheint also nur in der Differenz der beiden Erfahrungshorizonte „Lebenswelt“ und „Wissenschaft“ möglich zu sein. Wie dem auch sei: Der Erfahrungszusammenhang der Wissenschaften ist nicht mehr identisch mit der leibhaften, praktischen, sinnengestützten Erfahrung und dem geschichtlichen Lebenszusammenhang, in dem sie sich ausformt. Die Verstandeswelt, um den verkürzenden Ausdruck zu gebrauchen, und die Welt des leibhaft-praktischen Daseins, die „Lebenswelt“ (Husserl), sind, je erfolgreicher die Wissenschaften werden desto mehr, dissoziiert.

Die moderne Lebenswirklichkeit wird im wesentlichen durch die Dissoziation der beiden Erfahrungsweisen, die sich gegeneinander – als zwei Kulturen – verschließen und keineswegs als offene Horizonte in Erscheinung treten, bestimmt.

Diese Dissoziation kann nicht in einer Theoriesprache als wissenschaftliches Problem gestellt und als technisches Problem behandelt werden. Die Öffentlichkeit reagiert darauf mit einem überbordenden Ethik-Boom und einer Neuauflage der Philosophie der Lebenskunst. In der „Erfahrung“ dieser Dissoziation In der „Erfahrung“ der Dissoziation und der Reaktion darauf scheint sich die Forderung der Beziehung der beiden Erfahrungs- und Verständigungsweisen anzukündigen, in denen sie als Horizonte in Erscheinung treten können. Die Idee eines Zusammenhangs zeigt sich an, in dem die Geschlossenheit der Verstandeswelt überschritten wird. Es ist dies jetzt nicht mehr die Frage des Zusammenhanges der wissenschaftlichen Erfahrung wie bei Kant, sondern die der Integration der „Welt“ des Verstandes und der „gelebte“, mit anderen Menschen geteilten Wirklichkeit, in der die Verständigung nicht auf der Allgemeingültigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse beruht, sondern im Hervorbringen und Geltenlassen von Diversität.

Es scheint, daß erst in der Aufhebung der Positivität des Wirklichen die Beziehungen freigelegt und zum Vorschein gebracht werden, in denen die relativ geschlossenen Lebensbereiche voneinander unterschieden sind. Im alltäglichen Leben haben wir überhaupt keine Mühe, die Lakunen, die zwischen den Bereichen, in denen sich unser Leben abspielt, zu überspringen.

So erweist sich die Idee der Welt als ein Interpretament der Wirklichkeit des Menschen, mit dem die Unterschiedenheiten der Lebensbereiche freigelegt werden: allerdings nicht mit der Intention der begrifflichen Auflösung der Differenzen, sondern – grundsätzlicher – in der Aufforderung, eine Sprache zu finden, in der sie erfaßt und hervorgebracht werden können. Die Vernunft realisiert sich im Hervorbringen einer Sprache für etwas, wofür es noch keine Sprache gibt.

In der Idee der Welt entdeckt die Vernunft die Dissoziation und Entfremdung des Menschen von seiner Wirklichkeit nicht in der Form der Beschreibung einer das „Dasein im ganzen“ durchtönenden Befindlichkeit, sondern mit dem Anspruch, konkret herauszuarbeiten, worin die Entfremdung in den konkreten Situationen der Lebenswirklichkeit besteht. Im zur-Sprache-bringenden Herausarbeiten der Dissoziationen wurzelt die Vernunft sich in der Lebenswirklichkeit ein und nimmt Grund darin. Vernünftige Gründe sind Interpretationen der Wirklichkeit, in denen Sein und Sollen zusammenfallen.