

„Ich habe einen Traum“.

Die Differenz von Sinnentwurf und Planung als pädagogisches Problem.

Vortrag, gehalten am 25. März 2000 in Siegen im Rahmen der Frühjahrstagung 2000 der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Tagungsthema: Konzeptionen von Zukunft in Bildung und Erziehung II.

Veröffentlicht unter dem Titel: „Ich habe einen Traum“. Die Differenz von Sinnentwurf und Planung als pädagogisches Problem. In: Wolfgang Nieke, Jan Masschelein, Jörg Ruhloff (Hrsg.), Bildung in der Zeit. Zeitlichkeit und Zukunft - pädagogisch kontrovers, Weinheim und Basel 2001, S. 191-212.

## Einleitung

Mein Vortrag versucht zu zeigen, daß ein bildungstheoretisch und anthropologisch motiviertes Nachdenken über Zukunft drei Phänomene, die je andere Konzeptionen von Zukunft implizieren, zugleich auseinanderhalten und aufeinander beziehen muß: das Phänomen der realisierbaren Erziehungsziele, die ebenso wie die Möglichkeiten ihrer Verwirklichung wenigstens dem Typ nach aus der Vergangenheit bereits bekannt sein müssen, das Phänomen der positiv formulierten Bildungsideale, die nicht zu verwirklichen sind, aber tatsächlichem Erziehungshandeln und tatsächlichen Selbstbildungsprozessen Richtung und Maßstab geben und damit nicht zuletzt auch Konsistenz und Kontinuität über Generationengrenzen hinweg sichern und das Phänomen des Traums von den Möglichkeiten des Menschen, der sowohl gegen realisierbare Erziehungsziele als auch gegen orientierende und normierende Bildungsideale ins Feld geführt werden kann.

Daß Erziehungsziele und Bildungsideale im Hinblick auf Zukunft formuliert werden, braucht nicht eigens begründet zu werden. Auf Verwunderung stoßen dürfte dagegen die Vorstellung, daß ein diffuser Traum von der Menschlichkeit des Menschen gleichberechtigt neben den anderen Zukunftsbezügen stehen soll. Daß sich im Traum eine dritte „Konzeption“ von Zukunft zeigt, wird nämlich immer nur vorübergehend zwischen der Herrschaft zweier einander ablösender Bildungsideale deutlich, wenn unentschieden ist, was die Menschlichkeit des Menschen ausmacht und wie sie zu erreichen ist. Sobald der Streit entschieden ist, tritt die neue Bestimmung des Menschen selbst als positives, Beachtung forderndes Bildungsideal auf. Erst in seiner wieder zu einem Bildungsideal verfestigten Form scheint der Traum eine Konzeption von Zukunft zu sein. Es ist deshalb schwierig, ihn selbst als eigenständige Konzeption von Zukunft in den Blick zu nehmen. Trotz der Schwierigkeit, das lebendige Träumen dingfest zu machen, ist es m. E. gerade der flüchtige Traum von der Menschlichkeit des Menschen, der - als untergründig virulente, jederzeit und immer wieder anders aktualisierbare endliche Vision - die menschliche Zukunft gegen ihre Beschränkung unter den Perspektiven von vergangenheitsorientiertem Realisierbarkeitsdiktat oder Geschichte stilllegenden definitiven Bestimmungen des Menschen offenhält. Erst die Dreiheit von realisierbaren Erziehungszielen, positiv formuliertem Bildungsideal und Traum von den Möglichkeiten des Menschen eröffnet deshalb eine der bildungstheoretischen Diskussion sachlich angemessene Vorstellung von Zukunft.

Unter dieser Perspektive frage ich zunächst nach einigen Implikationen der Tendenz, im Gefolge der realistischen Wende der Pädagogik Bildungsideale und Erziehungsziele zu identifizieren und beide der Norm der Realisierbarkeit zu unterstellen. Wenn ich mich dabei - wie Heinrich Roth - auf John Dewey als Gewährsautor beziehe, folge ich an dieser Stelle der verkürzten Rezeption Deweys durch Roth. Dewey selbst argumentiert nicht nur auf der Ebene

pragmatischen menschlichen Handelns, sondern begründet dieses durchaus im Sinne eines Bildungsideals als einzig richtiges Selbstverständnis des Menschen durch die empirisch nicht einholbare Annahme, daß das menschliche Erfahrungsleben eine bestimmte Ausprägung und die vorläufig elaborierteste Durchgangsstufe des Lebensprozesses insgesamt sei und deshalb im Dienst der evolutionären Steigerung des Lebensprozesses differenziert und effektiviert werden müsse. Die biotische Begründung des pragmatischen Handlungskonzepts, über die gesondert zu streiten wäre, bleibt hier unbeachtet. Unter dieser eingeschränkten Perspektive versuche ich im zweiten Argumentationsschritt zu verdeutlichen, daß die seit der realistischen Wende geforderte strikte Orientierung an realisierbaren Zielen eine Einschränkung der Wahrnehmung von Problemen und Problemlösungen bedeutet, weil damit nur noch Probleme und Problemlösungen zugelassen werden, die wenigstens dem Typ nach bereits bekannt sind. Im dritten Schritt versuche ich zu zeigen, daß der Ausschluß von nicht realisierbaren Zielen auch im Kontext eines pragmatischen Handlungskonzepts nicht streng durchzuhalten ist. Selbst ein ausdrücklich und ausschließlich auf erreichbare Ziele hin orientiertes Handeln muß Ziele formulieren, von denen man - wie etwa von DIN-Normen per Definition - weiß, daß sie nur in bestimmten Toleranzgrenzen eingelöst werden können. Damit zeigt sich zum einen, daß Normen gerade deshalb normierend wirken, weil sie nicht zu realisieren sind und zum anderen, daß die handlungsleitende Kraft von Normen nicht an Geltungsansprüche gebunden ist, die unabhängig von ihrer Anerkennung bestehen. Auch Normen, die sich einer menschlichen Vereinbarung verdanken, können handlungsleitend sein.

Nachdem einsichtig gemacht ist, daß es weder nützlich noch notwendig ist, die Zieldimension auf realisierbare Ziele zu verengen, weise ich überleitend in einem vierten Schritt auf die Differenz hin, die zwischen transempirischen Handlungszielen, die sich auf isolierbare Einzelhandlungen beziehen, und ebenfalls transempirischen Sinnbestimmungen, die sich auf das menschliche Leben insgesamt beziehen, besteht. Dabei frage ich insbesondere, ob eine Bestimmung der Menschlichkeit des Menschen, die das menschliche Selbst- und Weltverständnis als sinnhafte Einheit erscheinen läßt, und als Vor-Bild oder Bildungsideal verpflichtend wird, am Modell von transempirischen Normen, die Einzelhandlungen (regulativ) anleiten, zureichend verstanden werden kann. Da dies zweifelhaft ist, folge ich im Versuch, die Idealität von (Bildungs-)Idealen unter nach-metaphysischen Voraussetzungen zu verstehen, im fünften Schritt einem Bild, mit dem Eugen Fink eine doppelte Bestimmung der Idealität von Idealen vorschlägt. Das von Fink gewählte Bild des Zugehens auf einen Stern, der den Weg des Seefahrers zu orientieren vermag, weil er als er selbst kein Gegenstand der menschlichen Erfahrung ist, legt es nahe, ein Ideal als transzendent-immanentes Phänomen anzunehmen, das ähnlich wie der Eigentod kein Gegenstand menschenmöglicher Erfahrung ist und doch eine „Stellungnahme“ im menschlichen Erfahrungsleben erzwingt. Finks Variation des Bildes vom Stern als Stern und als Sonne weist zudem darauf hin, daß das Ideal, das Tun und Lassen der Menschen sinnhaft zusammenschließt, nicht zu allen Zeiten und für alle Menschen ein und dasselbe Ideal ist, sondern daß es am Nachthimmel viele Sterne gibt, die zur Orientierung des Menschen taugen. Jede Zeit und jeder Mensch erliegen aber der Versuchung, ein bestimmtes Ideal als einzig mögliches und letztverbindliches Ideal (miß)zuverstehen - ohne letztlich dem Zwang zum Mißverständnis entgehen zu können, weil es der Anspruch jedes möglichen Ideals ist, verbindlich zu gelten. In Finks Bild ist dies der Stern, der so nahe beim eigenen Planeten steht, daß er als Leben überhaupt erst ermöglichende Sonne erscheint, die alle anderen Sterne unsichtbar werden läßt.

Da mein Versuch, dem Nachdenken über das nicht realisierbare Ziel der Humanität in der pädagogischen Diskussion wieder einen Ort zu geben, vor diesem Hintergrund die Gefahr birgt, als Plädoyer für die Inthronisierung eines bestimmten Ideals mißverstanden zu werden, verfolge ich die in Finks Bild letztlich angezielte Frage nach dem Welt-Raum, aus dem die

Ideale aufscheinen, nicht weiter, zumal ich hinsichtlich der Möglichkeiten, die Welt spekulativ fassen zu können, unentschieden bin. Statt die Frage zu stellen, „wer“ eigentlich den Menschen immer wieder zwingt oder verleitet, ein (Vor-)Bild seiner selbst zu suchen oder zu entwerfen und diesem (Vor-)Bild zu folgen, frage ich im sechsten Schritt, wie das Verhältnis von möglichen Idealen (den Sternen am Nachthimmel im Bilde Finks) und einem positiv formulierten und damit einzig verbindlichem Ideal (die Sonne am Mittagshimmel im Bilde Finks) verstanden werden kann. Ohne ein Verständnis dieses problematischen Verhältnisses schwebt nämlich die Öffnung der Zieldimension für nicht realisierbare Ziele immer in der Gefahr, die Zieldimension totalitär mit einem Ideal zu besetzen und damit den Bereich der Möglichkeiten gerade nicht zu erweitern, sondern zu beschneiden. Selbst die pragmatische Ächtung unrealisierbarer Ziele als bloße Träume, die die Pädagogik gegen diese Gefahr immunisieren möchte, ist - wenn man Dewey nicht pragmatisch verkürzt - Folge der Totalisierung einer bestimmten transempirischen Vorstellung von Leben als evolutionärem Lernprozeß.

Mein Versuch, das Verhältnis der Pluralität möglicher Ideale und der Singularität des wirklichen Ideals zu verstehen, läßt sich durch eine bewußt einseitige Lektüre des 15. Buchs der Herderschen „Ideen“ anregen. Vernachlässigt wird dabei Herders theologisch fundiertes Vertrauen in eine die Humanitätsentwicklung hinterrücks steuernde Teleologie. Liest man Herder einseitig unter der Perspektive seiner eher selten erkennbaren Zweifel am unausweichlichen Sieg der Humanität, so erscheint die dreifache Dimensionierung der Humanität, die er implizit vornimmt, als höchst instruktiv für das von mir angezielte Problem. Das (Vor-)Bild, dem der Mensch folgt, seine Vorstellung von Humanität, erscheint dann nämlich (1) als Traum der Humanität, (2) als positive Formulierung des Traums der Humanität und (3) als mehr oder weniger verlustreiche Übersetzung der positiven Formulierung des Traums in die tatsächlichen Lebensumstände.

Bildungstheoretisch brisant wird die Unterscheidung von drei Zieldimensionen, die m. E. heute zugleich auseinandergehalten und aufeinander bezogen werden müssen, wenn die Beobachtung zutreffend ist, daß die bildungstheoretisch-anthropologische Diskussion unter dem Einfluß von informations- und gentechnischen Versprechen gegenwärtig zunehmend bereit ist, die pragmatische Beschränkung auf eine Stückwerktechnologie als historisch überholt zu verwerfen, um zur wissenschaftlich armierten Selbstdefinition und Selbsterschaffung des perfekten, d. h. endlich vollendeten Menschen überzugehen. Vor dem Hintergrund dieser Beobachtung erhält meine Argumentation im siebten und abschließenden Schritt ihre zweite kritische Stoßrichtung: Insgesamt wendet sie sich damit (1) gegen die Beschränkung der Pädagogik auf eine Stückwerktechnologie, die ängstlich darauf bedacht ist, sich nur realisierbare Ziele zu setzen und damit die Zukunft durch Erfahrungen der Vergangenheit fesselt, und (2) gegen den Wahn, der Mensch könne sich mithilfe inzwischen erworbener wissenschaftlich-technischer Möglichkeiten abschließend normieren, entsprechend dieser Norm herstellen und damit seine Zukunft frei planen und seinen Plan Wirklichkeit werden lassen. Gegen das Ideal des Menschen als problemlösendem Handlungswesen wie gegen das Ideal des Menschen als des Vollenders seiner selbst habe ich allerdings nur eine vergleichsweise dürftige Vorstellung aufzubieten, die Vorstellung nämlich, der Mensch sei und bleibe wesentlich ein Stümper in seinen Versuchen, seinen Platz in der Welt zu finden - wobei mitgedacht ist, daß Menschen, die sich stümperhaft zusammenbasteln, gerade wegen des gefühlten Ungenügens die Möglichkeit haben, den Traum ihrer Menschlichkeit immer wieder neu zu träumen und aus Alpträumen ihrer Menschlichkeit aufzuwachen.

# I

Ausdrücklich auf Erziehungs- und Bildungsziele bezogen wird der Vorschlag des Pragmatismus von Heinrich Roth, wenn er in seiner Pädagogischen Anthropologie fragt,<sup>1</sup> in welcher Weise Ziele, Ideale und Leitbilder bestimmen, was für den Menschen „lebens- und erstrebenswert ist, worin er sich für ergänzungs- und vervollkommnungsbedürftig hält ...wozu und wohin ... der so erziehungsbedürftige und bildsame Mensch erzogen werden“ soll.<sup>2</sup>

Die unter dieser Fragestellung erfolgende umfängliche Analyse der Geschichte des Bildungs- und Erziehungsdenkens<sup>3</sup> resultiert in der Wertung: „Man kann auch in Hinblick auf die Herausstellung und Formulierung von Erziehungszielen eine realistische Wende erkennen.“<sup>4</sup>

Zugespitzt formuliert, besteht die von Roth konstatierte „realistische Wende“ darin, daß sich auch die Diskussion der Erziehungsziele den Fragen und Einwendungen verschiedener Disziplinen stellt, und somit ein Wechselwirkungsverhältnis von Bestimmung und faktischer Beschaffenheit des Menschen zur gemeinsamen Geschäftsgrundlage der gesamten Erziehungswissenschaft macht. Damit wird unausdrücklich zugleich eine Äquivokation von Erziehungszielen und Bildungsidealen eingeführt, die in der einleitenden Auseinandersetzung mit klassischen bildungstheoretischen Positionen von Roth zunächst noch auseinandergehalten und in einem bestimmten Spannungs- und Ergänzungsverhältnis gesehen wurden. Wenn Erziehungsziele und Bildungsideale ununterscheidbar werden, wird das Sollen der Bildungsideale sinnlos, sofern ihm kein Können der Menschen entspricht. Für die Erziehungswissenschaft als Disziplin, die die Frage stellt, wie der Mensch durch Erziehung zum Menschen wird, und zwar zum Menschen, der einer bestimmten Zielvorstellung vom Menschen entspricht, wird damit die Frage nach dem „Regelkreis »Ziele und Verwirklichung«“<sup>5</sup> unabweisbar. Roth stellt denn auch fest: „Schärfer als je stellen wir heute die Frage nach der Realisierbarkeit von Zielen. Sie nicht zu bedenken, erscheint uns verantwortungslos.“<sup>6</sup>

Die Realisierbarkeit bedenken, meint, wie Roth weiter ausführt, die erfahrungswissenschaftliche Kontrolle des Versuchs, Erziehungsziele durch Erziehungsmaßnahmen zu verwirklichen. Erziehung wird damit insgesamt dem Paradigma des problemlösenden Handelns unterstellt. Der Realismus der Erziehungswissenschaft und der Erziehung setzt nämlich voraus, wie Roth unter Bezug auf John Dewey verdeutlicht, daß alle Ziele auch als Mittel und alle Mittel auch als Ziele fungieren können, und daß Ziele insbesondere nicht außerhalb des Handlungskontinuums liegen dürfen. Als Ziele sind damit nur noch Ziele zulässig, die sich in planvoller Weise durch Handeln erreichen lassen. Die Argumentation Deweys, auf die Roth sich stützt, lautet im Original:

---

<sup>1</sup> Roth, 1976.

<sup>2</sup> Roth, 1976, S. 271.

<sup>3</sup> Im einzelnen handelt es sich um eine Vergegenwärtigung „pädagogischer Erziehungsziele und Bildungsideale von Herbart über Schleiermacher und Humboldt zu Pestalozzi und Litt“, eine Nachzeichnung der „Kritik der Erziehungsziele und Bildungsideale durch Theologie, Psychoanalyse, Ideologiekritik, Kulturanthropologie“ sowie die Rekapitulation von historischen und systematischen Aufarbeitungen des Problemhorizonts in der neueren Erziehungswissenschaft bei Flitner, Behrendts, Litt, Bollnow, Langeveld und Dewey. Insgesamt stellt Roth dabei die Tendenz „einer zur Gegenwart hin zunehmenden Bescheidung und Ernüchterung in der Aussage und in der Formulierung“ (S.271) fest.

<sup>4</sup> Roth, 1976, S. 271.

<sup>5</sup> Roth, 1976, S. 350.

<sup>6</sup> Roth, 1976, S. 350.

„Means are means; they are intermediates, middle terms. To grasp this fact is to have done with the ordinary dualism of means and ends. The »end« is merely a series of acts viewed at a remote stage; and a means is merely a series viewed at an earlier one. The distinction of means and end arises in surveying the *course* of a proposed *line* of action, a connected series in time. The »end« is the last act thought of; the means are the acts to be performed prior to it in time. To *reach* an end we must take our mind off from it and attend to the act which is next to be performed. We must make that the end ... Means and ends are two names for the same reality. The terms denote not a division in reality but a distinction in judgment ... To bear the end in mind signifies that we should not stop thinking about our *next* act until we form some reasonably clear idea of the *course* of action to which it commits us. To attain a remote end means on the other hand to treat the end as a series of means. To say that an end is remote or distant, to say in fact that it is an end at all, is equivalent to saying that obstacles intervene between us and it. If, however, it remains a distant end, it becomes a *mere* end, that is a dream. As soon as we have projected it, we must begin to work backward in thought. We must change *what* is to be done into a *how*, the means whereby. The end thus re-appears as a series of »what next«, and the what next of chief importance is the one nearest the present state of the acting. Only as the end is converted into means is it definitely conceived, or intellectually defined, to say nothing of being executable. Just as end, it is vague, cloudy, impressionistic. We do not *know* what we are really after until a *course* of action is mentally worked out. Aladin with his lamp could dispense with translating ends into means, but no one else can do so.”<sup>7</sup>

Das ausführliche Dewey-Zitat, das Roth sich ausdrücklich zu eigen macht, zeigt hinreichend deutlich seine Intention, die Zieldimension auf Ziele einzuschränken, die sich als gestufte Problemlösungen verstehen lassen.<sup>8</sup> Indem die pragmatische Interpretation der Zieldimension als

<sup>7</sup> Dewey, 1922, S. 27-29.

Deutsch (größtenteils) in: Roth, 1976, S. 348f.:

„Mittel sind Mittel; sie sind Zwischenglieder, Teilstücke (middle terms). Diese Tatsache zu erfassen bedeutet: fertig zu sein mit dem üblichen Dualismus Mittel - Ziele. Das »Ziel« bedeutet nichts weiter als eine Reihe von Handlungen in fortgeschrittenem Stadium gesehen; und ein »Mittel« bedeutet nichts weiter als die Reihe in einem früheren Stadium gesehen. Die Unterscheidung von Mitteln und Zielen ergibt sich bei Betrachtung des Verlaufs einer in Aussicht genommenen Handlungsrichtung, einer kontinuierlichen Reihe im Ablauf der Zeit. Das Ziel ist die letzte Handlung, an die dabei gedacht wird; die Mittel sind die Handlungen, die zeitlich vor diesem auszuführen sind. Um ein Ziel zu erreichen, müssen wir unseren Sinn von ihm weg- und auf die Handlung hinlenken, die als nächste auszuführen ist. Diese müssen wir zum Ziel machen ... Das Ziel im Sinn zu haben bedeutet, daß wir nicht aufhören sollen, die nächste Handlung zu durchdenken, bis wir uns irgendeine leidlich deutliche Vorstellung von dem Handlungsverlauf machen, an den sie uns bindet. Ein fernes Ziel zu erreichen bedeutet andererseits, das Ziel als eine Reihe von Mitteln anzusehen. Ein Ziel weit gesteckt oder fern zu nennen, es überhaupt Ziel zu nennen, ist gleichbedeutend mit der Aussage, daß sich zwischen uns und ihm Hindernisse ergeben. Wenn es jedoch ein fernes Ziel bleibt, wird es zum bloßen Ziel, d. h. zum Traum. Sobald wir es entworfen haben, müssen wir in Gedanken mit gründlicher Untersuchung in umgekehrter Richtung beginnen. Wir müssen das, was zu tun ist, in ein »wie« übertragen, in die Mittel, durch die es zu tun ist. Das Ziel erscheint so wieder als eine Reihe von Fragen nach dem nächsten Schritt (eine Reihe von »Was nun?«-Fragen, a series of »what nexts«), und die wichtigste »Was nun?«-Frage ist diejenige, die dem jeweiligen Stand des Handelnden am nächsten ist. Nur in dem Maße, in dem das Ziel in Mittel verwandelt wird, wird es definitiv begriffen oder gedanklich genau bezeichnet, womit über seine Ausführbarkeit noch nichts gesagt ist. Allein als Ziel ist es vage, verschwommen, impressionistisch. Wir wissen nicht, was wir wirklich wollen, bevor ein Handlungsverlauf gedanklich ausgearbeitet worden ist. Aladin mit seiner Lampe konnte darauf verzichten, Ziele in Mittel umzuformen, aber sonst niemand.“

<sup>8</sup> Da es jenseits des Kontinuums problemlösenden Handelns nur „bloße Ziele“ oder „Träume“ gibt, ergibt sich als realistisches, und d. h. realisierbares allgemeinstes Ziel für alle Erziehung, zur Handlungsfähigkeit zu erziehen. Was Handlungsfähigkeit als Bildungsideal bedeutet, verdeutlicht Roth in dem Kapitel „Versuch einer pädagogischen Persönlichkeitslehre (Das Bild des reifen Menschen als Persönlichkeitslehre und Erziehungsziel).“ Ein reifer Mensch im Sinne der Persönlichkeitslehre Roths ist ein Mensch, der die Fähigkeit hat, ausgehend von einer sachangemessenen Situationsanalyse (denkendes Erfassen der Umweltgegebenheiten und der eigenen Befindlichkeit, bewußtes Bewerten der Sachlage, Einschätzen der Handlungsmöglichkeiten in Abhängigkeit von den eigenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen), Problemlösungen zu antizipieren, dabei zwischen alternativen Plänen den besten zu wählen, sich selbst zum Handeln und zum Durchhalten der Handlung bis zum Abschluß zu bestimmen und schließlich die Hand-

realisierbare Problemlösung und als sachlich mögliches Problemverständnis jede spekulative Überschreitung des Handlungskontinuums als „bloßes Ziel“, d. h. als anhaltslosen, nicht realisierbaren „Traum“ verwirft, kettet sie implizit den realistischen und damit einzig noch zulässigen Zukunftsbezug unauflöslich an Problemlösungen, die sich in der Vergangenheit bereits bewährt haben.

## II

Verdeutlichen möchte ich die Bindung der Zukunft an die Vergangenheit, die das pragmatische Konzept problemlösenden Handelns impliziert, in einem kurzen Exkurs unter Bezug auf einen Aufsatz von Alfred Schütz, der den Titel „Tiresias oder unser Wissen von zukünftigen Ereignissen“<sup>9</sup> trägt.

In kontrastierender Absicht ausgehend von den Weissagungen des Sehers Tiresias fragt Schütz in seinem Aufsatz nach der strukturellen Beschaffenheit des alltäglichen Zukunftswissens.

Im Unterschied zum Seher kann der nicht seherisch begabte Mensch in alltäglicher Einstellung die Zukunft nur auf der Basis seiner vorhergegangenen sedimentierten Erfahrungen antizipieren. Daß und weshalb dies so ist, erläutert Schütz im Ausgang vom aktuellen Erleben, knapp zusammengefaßt und bezogen auf unsere Problemlage von mir zugespitzt, folgendermaßen:

Eine neue Erfahrung ist einem Menschen immer dann vertraut, wenn sie sich durch eine „Synthesis der Rekognition“ (Husserl) auf eine frühere Erfahrung beziehen läßt, wenn also Elemente seines Wissensvorrats sich als Auslegungsschemata für die aktuelle Erfahrung eignen. Ist dies kaum oder gar nicht der Fall, so bemüht er sich, die neue Erfahrung durch Analogiebildungen trotzdem im Rahmen seines Vorwissens zu verstehen. Gelingt dies nicht, so kann die neue Erfahrung nur noch als neuartig und / oder fremdartig begriffen werden. Wobei die Qualifizierung neuartig und / oder befremdlich ebenfalls auf frühere Erfahrungen zurückgreift.<sup>10</sup>

Aktuelle Erfahrungen beziehen sich aber nicht nur auf vergangene Erfahrungen, aktuelle Erfahrungen beziehen sich immer auch auf Ereignisse, die in ihrer unmittelbaren Nachfolge erwartet werden. Darüber hinaus greift jede Erfahrung auch auf zeitlich entferntere künftige Ereignissen voraus. Was im Horizont einer aktuellen Erfahrung in verschiedenen Abstufungen erwartet oder als Erwartung ausgeschlossen wird, ist wiederum durch den vorhandenen Wissensvorrat vorformuliert - mithin durch sedimentierte vergangene Erfahrungen. D. h. nicht nur die Wahrnehmung und Bewertung aktueller Ereignisse und Handlungen, sondern auch die Erwartung künftiger Ereignisse und Handlungen hängt - traditionell formuliert - von dem vorhandenen Gedankenkreis (Herbart) eines Menschen ab.

---

lungssequenz dadurch abzuschließen, daß sie in ihren verschiedenen Aspekten auf das innere oder äußere Ausgangsproblem, die erwogenen Problemlösungen, das sich selbst zugesprochene Wissen und Können und die subjektiv leitenden Einstellungen zurückbezogen wird. Auf diese Weise soll einerseits das Problemlösen, bezogen auf den konkreten Fall, immer weiter perfektioniert und andererseits auch die vom konkreten Einzelfall unabhängige formale Problemlösefähigkeit gesteigert werden.

<sup>9</sup> Schütz, 1972.

<sup>10</sup> Die wiedererkennende Verknüpfung von aktuellen Erfahrungen und vergangenen Erfahrungen ist keine Verknüpfung zwischen Erfahrungen in der Fülle ihrer Präsenz, sondern eine Verknüpfung, die sich auf typische Merkmale bezieht. D. h. alle Formen der Rekognition und Identifikation basieren - wenn man Schütz folgt - auf einem generalisierten Wissen um den Typ der Erfahrungsgegenstände. Ohne Typisierung wäre Wiedererkennen nicht möglich, da genaugenommen jede Erfahrung einzig und unvergleichbar ist.

Bezüglich der Zukunftserwartungen wird in alltäglicher Einstellung zwischen Ereignissen unterschieden, die ohne eigenes Zutun geschehen und solchen, die durch eigenes Handeln hervorgebracht oder zumindest beeinflusst werden können. Diese Unterscheidung resultiert aus vergangenen Erfahrungen, durch die man weiß, daß sich bestimmte Elemente der Lebenswelt einer Einflußnahme ganz oder teilweise entziehen und daß andere mehr oder weniger vollständig kontrollierbar sind oder unter Kontrolle gebracht werden können.

Handlungen, von denen man annimmt, daß sie künftige Ereignisse beeinflussen, können in der Phantasie planend vorweggenommen werden. Die Vorwegnahme in der Phantasie, die „dramatische Probe in der Einbildung“, wie Schütz unter Bezug auf Dewey sagt,<sup>11</sup> ist genauer bestimmt kein bloßes zweckfreies Phantasieren, sondern ein Phantasieren, das sich durchgängig an der Absicht orientiert, die erfolgreiche Lösung eines Problems, das außerhalb der Phantasie tatsächlich besteht, vorzubereiten, ist Planung unter möglichst realistischen Annahmen. Deshalb ist die Frage der Praktikabilität der antizipierten Handlungen innerhalb der durch das eigene Handeln nicht veränderbaren Rahmenbedingungen der Lebenswelt ein wesentlicher Charakterzug der Planung künftigen Handelns. Sofern realisierbare Problemlösungen antizipiert werden sollen, geht der planende Umgang mit Zukunft deshalb immer von sedimentierten Erfahrungen der Vergangenheit aus und bleibt an diese gebunden:

„Die Verwirklichungsmöglichkeit der entworfenen Handlung bedeutet, daß entsprechend meinem gegenwärtigen zuhandenen Wissen die entworfene Handlung, zumindest dem Typus nach, durchführbar gewesen wäre, wenn die Handlung in der Vergangenheit passiert wäre.“<sup>12</sup>

D. h. nicht, daß der Vorrat der Vorerfahrungen unveränderlich festliegt. Er ändert sich vielmehr durch jede neu hinzukommende Erfahrung, die - von früher her betrachtet - immer zugleich eine erfüllte oder enttäuschte Erwartung ist. Er ändert sich auch durch die Planung künftigen Handelns, weil in ihrem Dienst das zu erreichende Ziel, die dazu notwendigen Handlungsschritte und das zu lösende Problem zu vorherrschenden Interessen werden. Auch von der Planung künftigen Handelns her bestimmt sich deshalb, welche Umstände, Entwicklungen, Bedingungen, Handlungsoptionen, Hoffnungen, Befürchtungen etc. in welcher Hinsicht relevant sind. Schließlich werden auch die nicht beeinflussbaren Gegebenheiten der Zukunft nicht einfach unbeteiligt erwartet. Man weiß zwar einerseits, daß ihr künftiger Ablauf nicht zu beeinflussen ist, andererseits weiß man aber auch, daß Ereignisse, die durch Handeln nicht zu beeinflussen sind, mehr oder weniger günstige Bedingungen für das eigene Handeln bereitstellen. Sie werden deshalb nicht in neutraler Einstellung erwartet, sondern als widrige oder glückliche Umstände erhofft oder gefürchtet. Die in mehrfacher Weise erfolgende Dynamisierung des sedimentierten Wissensvorrats hebt aber nicht die Rückbindung von antizipierten Problemlösungen an sedimentierte Erfahrungen der Vergangenheit auf.

Faßt man die bisherigen Überlegungen zusammen, so kann man festhalten: Im Kontext pragmatischen Denkens stellt sich das Kontinuum des Handelns als Verweisungszusammenhang von Mitteln und Zielen dar, wobei die Qualifizierung eines Elements als Mittel oder Ziel allein eine Frage der zeitlichen Perspektive ist. Alle vergangenen oder gegenwärtigen Handlungselemente einer unabgeschlossenen Handlung sind Mittel, alle künftig angestrebten sind Ziele. Entscheidend ist dabei, daß realisierbare Ziele ausschließlich auf der Basis von sedimentierten Vorerfahrungen entworfen werden können. Sie müssen zumindest dem Typ nach so sein, daß man sie in der Vergangenheit unter angebbaren Umständen und mit angebbaren Mitteln hätte verwirklichen können. Die Bindung der Zukunft an die Vergangenheit unter dem Gesichtspunkt der Realisierbarkeit ist der Grund für die Verdammung von „Träumen“ und

---

<sup>11</sup> Schütz, 1972, S. 272.

<sup>12</sup> Schütz, 1972, S. 273.

„bloßen Zielen“, die nicht wenigstens dem Typ nach bereits erprobt sind, wobei auch eine probierend-spielerische Neukombination bekannter Ziel-Mittel-Zusammenhänge durchaus möglich ist, wie etwa in dem, was Dewey „Versuchen auf gut Glück“ nennt.<sup>13</sup> Ein Zuwachs an Realitätserkenntnis, der ja immer ein Transzendieren des vorhandenen Wissensvorrats bedeutet, ist in pragmatischer Sicht aber nur möglich als Enttäuschung einer auf früherer Erfahrung basierender Vorerwartung, nicht als freier Entwurf.<sup>14</sup>

### III

Die Orientierung am Zukunftsbezug der Planung von Herstellungsprozessen ist der Pädagogik eigentlich nicht fremd, jedenfalls nicht so neuartig wie das Pathos der Rede von der „realistischen Wende“ glauben macht. So kennt die Pädagogik die Tätigkeiten des Gärtners, des Bauern, des Schmiedes, des Töpfers oder allgemeiner des menschlichen Bezwingers von Naturkräften bzw. des Künstlers, die in je anderer Weise ihr „Produkt“ antizipieren, als Modelle für die Tätigkeit des Erziehers.

Anders als der Pragmatismus versteht die ältere Tradition Handeln aber nicht ausschließlich am Modell des problemlösenden Handelns. Sie nimmt zwar auch an, daß jedes Handeln einen Zweck verfolgt, und daß der Zweck der einen Handlung zum Mittel einer anderen Handlung werden kann. Die Zwecke verweisen hier aber auf eine Zweckhierarchie, die es nicht nur erlaubt zu beurteilen, ob eine Handlung ihren Zweck erreicht hat und insofern geglückt ist, sondern auch, ob es überhaupt sinnvoll war, diesen Zweck anzustreben. Dieser Verweisungs- und Beurteilungszusammenhang muß deshalb in einem obersten Zweck resultieren, der nicht mehr um willen von etwas anderem angestrebt wird, sondern als Selbstzweck dem Gesamtzusammenhang Sinn gibt.

Der oberste Zweck des menschlichen Lebens wird entweder als Idee gedacht, die ungeworden, unveränderlich und unvergänglich als immerseiende Wesenheit in einem Bereich jenseits der flüchtigen Sinnendinge existiert, oder die Bestimmung des Menschen wird als unverlierbar in der Natur des Menschen verankert angenommen.

Im ersten Fall soll der Mensch sein Leben dem Zug der Idee unterstellen, im zweiten Fall den Ruf der Natur vernehmen und ihm folgen. Bei allen Unterschieden im einzelnen wird immer eine vom menschlichen Wollen unabhängige Bestimmung angenommen, die der Mensch erreichen oder verfehlen kann, und die selbst letztlich gleichgültig dagegen ist, ob der Mensch sie erreicht oder nicht erreicht. Sie bleibt die Bestimmung des Menschen auch dann noch, wenn sie nicht erkannt oder immer wieder verfehlt wird.

In Schwierigkeiten kommt diese Auffassung, wenn ernsthaft danach gefragt wird, wie denn etwas vom Menschen völlig Getrenntes und ihm und seiner Anerkennung gegenüber letztlich Gleichgültiges für den Menschen zu einem Willensziel werden kann, das seinen empirischen Willen tatsächlich bestimmt.

Zerstört wird der Glaube an einen obersten Zweck, der das menschliche Leben sinnhaft zusammenschließt und gleichgültig gegen Kenntnis und Anerkenntnis des Menschen ist, durch

---

<sup>13</sup> Dewey, 1964, S. 205ff.

<sup>14</sup> Der unauflöbliche Zusammenhang von Vorerfahrung und Antizipation realisierbarer künftiger Problemlösung wird bei Dewey auch im Zusammenhang seiner pädagogischen Überlegungen deutlich: „Die Situation soll so beschaffen sein, daß sie das Denken herausfordert - das bedeutet: sie muß ein Handeln notwendig machen, das weder gewohnheitsmäßig noch nach Laune und Willkür erfolgen kann. Sie muß darum etwas darbieten, was neu (deshalb unsicher und problematisch) ist, aber doch mit bereits bestehenden Verhaltensweisen so weit in Zusammenhang steht, daß eine wirksame Reaktion ausgelöst wird.“ (Dewey, 1964, S. 206).

den sich seit der frühen Neuzeit verdichtenden zweifachen Verdacht, daß es (1) nichts Übergeschichtliches gibt, Menschen aus eigener Kraft zumindest keine sichere Kenntnis davon haben können, und daß es (2) keine feststehende Natur des Menschen gibt. In der Optik dieses zweifachen Verdachts erscheinen Ideale als rein immanente menschliche Willens-Vorgriffe, die dem einzelnen Willen zwar zur Richtschnur dienen, letztlich aber den Willen, der sie hervorgebracht hat, nicht zu binden vermögen - vorausgesetzt dieser durchschaut sich selbst als Produzenten der Ideale. Sie sind dann bloße menschliche Setzungen, die keinerlei Anspruch auf unbedingte Geltung anmelden können und schon gar nicht eigenständig existieren, sei es als Idee, sei es als Stimme der Natur im Menschen.<sup>15</sup>

Von der Einsicht, daß alle Ziele, die das menschliche Tun und Lassen normieren, selbstgesetzte Ziele sind, ist es nur ein Schritt zum Verdikt der Vertreter der realistischen Wende in der Pädagogik, daß es verantwortungslos sei, die Realisierbarkeit von Zielen nicht zu bedenken oder gar andere als erreichbare Ziele anzustreben, statt daran zu arbeiten, den Bereich des Erreichbaren schrittweise auszuweiten.

Das Verbot, die Realität auf nicht realisierbare Ziele hin zu überschreiten, ist freilich selbst im Rahmen des von der realistisch gewendeten Pädagogik um sein biotisches Bildungsideal gekappten pragmatischen Handlungskonzeptes nicht durchzuhalten. Um Konsistenz und Kontinuität im Handeln zu erreichen, braucht man zumindest eine Idealvorstellung in dem Sinne, daß man die Unvollkommenheit faktischer Problemlösungen nach allen wichtigen Richtungen zur Vollkommenheit ergänzt. Erst ein solches, selbst nicht zu verwirklichendes Ziel vermag als regulatives Prinzip das konkrete Handeln zu orientieren und zu strukturieren. Ein sicherlich nicht unter Ontologieverdacht stehendes Beispiel für Ziele dieser Art sind etwa DIN-Normen, die per Definition nur in Toleranzbereichen zu verwirklichen sind.

Als Vorstellung einer vollkommenen Problemlösung bleibt die Norm einer faktischen Problemlösung zwar einerseits an die sedimentierten Erfahrungen gebunden, andererseits transzendiert sie das faktisch Erreichbare. Sie ist zugleich immanent und transzendent und muß dies sein, um faktisches Handeln normieren zu können. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich

---

<sup>15</sup> So nachvollziehbar die doppelte Kritik ist, zumal für einen Pädagogen, der es immer auch mit der Frage der Bestimmung des empirisch sich zeigenden Willens zu tun hat, so uneinsichtig und vor allem nicht praktikabel ist die Konsequenz, die seit der realistischen Wende aus der Agonie der Bildungsideale durch ihre Identifizierung mit Erziehungszielen gezogen wurde. Wenn es nämlich kein oberstes Ideal gibt, sondern nur vertauschbare Ziel-Mittel-Komplexe, die alle demselben Kontinuum angehören und alle realisierbar sein müssen, dann gibt es für jedes Problem viele, vielleicht endlos viele Problemlösungen, weil eine Problemlösung ausschließlich durch eine Störung des äußeren und / oder inneren Gleichgewichts motiviert ist, das irgendwie wieder hergestellt werden soll. Ziel der Problemlösung ist also nicht die Erreichung eines Ziels, sondern die Behebung einer Störung, die als Problem formuliert wird. Da es für jedes isolierte Einzelproblem zahlreiche und ständig vermehrte Problemlösungen gibt, wird deren Vielfalt und Vermehrung selbst wieder zu einem Problem höherstufiger Art. Die Wahl der richtigen Problemlösung wird weder vom Problem noch von den sich anbietenden Problemlösungen eindeutig vorgegeben. Wenn Problemlösungen nur am Maßstab der Realisierbarkeit gemessen werden dürfen, dann ergibt sich keine inhaltliche Zielrichtung mehr. Die Problemlösung ist allein auf das Problem und die Mittel der Problemlösung bezogen, das gelöst werden soll. Sie kann, ohne ihr Kontinuum zu überschreiten, keine Auskunft darüber geben, weshalb die Wahl des einen Mittels der Wahl des anderen Mittels vorzuziehen ist, wenn beide das Problem lösen. Ihr Ziel beschränkt sich auf die Auflösung einer problematischen Situation. Die Problemlösung will so zwar weg vom Problem, sie kann aber nicht sagen, wo sie hin will, wenn mehrere Wege gleich erfolgversprechend sind. Probleme, die durch eine Problemlösung allererst entstehen, sind als neue Problem zu behandeln. Eine Gesamtverfassung läßt sich wegen ihrer Komplexität nicht erfassen und schon gar nicht als zu lösendes Problem formulieren. Probleme, die in angebbaren Schritten lösbar sein sollen, müssen begrenzte Probleme sein. Im Horizont der Forderung, daß sinnvolle Ziele realisierbar sein müssen, daß einem sinnvollen Willen ein Können entsprechen muß, können Sollensforderungen - um auf eine Unterscheidung Kants zurückzugreifen - nur noch als technische oder pragmatische hypothetische Imperative formuliert werden.

damit, daß Deweys Behauptung, das pragmatische Konzept des Handelns könne die traditionelle Differenzierung zwischen Mitteln und Zielen einer Handlung auf eine rein zeitliche Unterscheidung reduzieren, vorschnell war. Auch das pragmatische Konzept des Handelns kann auf eine Überschreitung der Faktizität, der keine Realität entspricht, nicht verzichten. Regulative Prinzipien, die als selbst unerreichbare Normvorgaben zu einer möglichst genauen Annäherung auffordern, sind jedem Handeln immanent.

Wie das Beispiel der DIN-Normen zeigt, müssen erfahrungstranszendente Normen nicht notwendig als menschenunabhängige Wesenheiten existieren. Auch rein menschliche Normierungen können und müssen das Feld der Erfahrung idealisierend überschreiten, um die Erfahrung zu ordnen und anzuleiten. Wenn aber der vorschreibende Anspruch einer Norm nicht zwangsläufig daran gebunden ist, daß die Norm erfahrungstraszendente tatsächlich existiert, wenn sich eine normative Vorschrift also auch einer menschlichen Verabredung verdanken kann und wenn andererseits ihre Herkunft aus einer menschlichen Verabredung nicht ausschließt, daß sie den Bereich der menschlichen Realisierungsmöglichkeiten überschreiten kann und sogar muß, um Handeln normieren zu können, dann ist zumindest fragwürdig, ob Realisierbarkeit ein letztverbindliches Kriterium dafür sein kann, über die Zulässigkeit oder Unzulässigkeit von Zielen zu entscheiden.

#### IV

Auch wenn man nach diesen Vorüberlegungen glaubt, wieder unbefangener über nicht realisierbare Bildungsideale sprechen zu können, gilt es eine Differenz zu beachten. Bildungsideale sind nämlich anders als DIN-Normen nicht nur deshalb unrealisierbar, weil sie als regulative Idee eine unvollkommene Wirklichkeit zur Vollkommenheit ergänzen, und es insofern per Definition an der Möglichkeit einer präzisen Verwirklichung der normativen Vorgabe mangelt. Ein Bildungsideal beansprucht nicht nur, vielleicht nicht einmal vorrangig die handlungsnormierende Funktion in diesem eingeschränkten Sinne als regulatives Prinzip. Es ist nicht darauf beschränkt, entweder einem Funktionszusammenhang seinen Zweck vorzugeben oder abgrenzbaren Situationen eine irgendwie verstehbare Bedeutung zu verleihen. Es enthält immer auch die Dimension einer zur Anwahl auffordernden Rechtfertigung, indem es die Frage beantwortet, weshalb das, was ist, auch so sein soll oder weshalb es nicht so sein soll. Es beantwortet also nicht nur die Frage, ob die Lösung eines Einzelproblems unter der Perspektive eines vorgegebenen Zwecks mehr oder weniger sinnvoll, d. h. hier zweckmäßig angegangen wird, oder ob eine Situation oder ein Ereignis als sinnvoller, d. h. hier konsistenter Zusammenhang, verstanden werden kann. Ein Bildungsideal bestimmt auch normativ, ob und weshalb es sinnvoll ist, einen Zweck zu verwirklichen, und ob und weshalb ein bestimmtes Selbst- und Weltverständnis dem Menschen angemessen ist. Unübersehbar wird dieser Aspekt der Sinnfrage, wenn man nach dem Sinn des menschlichen Lebens insgesamt fragt. Unter der Perspektive einer zur Anwahl auffordernden Rechtfertigung läßt sich die Frage nach dem Sinn des menschlichen Lebens weder durch den Hinweis auf seine Zweckdienlichkeit für irgendeinen Zweck (der Einzelmensch als Rädchen im Getriebe einer größeren Maschine, als Agent der genetischen Vielfalt, als Arbeiter und Funktionär in einem umfassenderen arbeitsteiligen Funktionszusammenhang etc.) noch durch eine beliebige Interpretation des menschlichen Lebens (Leben als eitles und vergebliches Bemühen, als vorübergehende zufällige Erscheinung, als unbedeutende Episode der kosmischen Geschichte, als Unfall der anorganischen Natur etc.) beantworten. Gefragt wird vielmehr danach, ob und weshalb vorfindliche Zweck- und Bedeutungszusammenhänge von einem einzelnen Menschen oder - um den weitesten Horizont der Frage sogleich anzuschließen - der Menschheit überhaupt bejaht werden sollen, weshalb eigentlich ein einzelner Mensch oder die Menschheit das Leben aushalten und seine vielfältigen Probleme lösen sollen, was der Sinn der immer wieder erfahrenen Sinnlosigkeit und Zufälligkeit ist. Diese Frage kann unter der Perspektive einer zur An-

wahl auffordernden Rechtfertigung nicht mehr im Sinne des Pragmatismus dadurch beantwortet werden, daß man den Sinn in die Fortsetzung und Steigerung des Prozesses selbst legt, indem man mit Dewey behauptet, „daß Leben Entwicklung ist und Entwicklung und Wachstum Leben sind,“<sup>16</sup> daß „es in Wirklichkeit nichts gibt, worauf sich der Begriff des Wachstums bezieht, ausgenommen weiteres Wachstum“<sup>17</sup> und daraus, wiederum mit Dewey, die pädagogische Konsequenz zieht, „erstens, daß der Vorgang der Erziehung kein Ziel außerhalb seiner selbst hat; er ist sein eigenes Ziel, zweitens, daß der Erziehungsvorgang beständige Neugestaltung, dauernden Neuaufbau, unaufhörliche Reorganisation bedeutet.“<sup>18</sup>

Die Tradition konnte die Sinnfrage beantworten, solange sie darauf vertraute, daß es auch für den Menschen ein oberstes Ziel gibt, das unabhängig von menschlicher Kenntnis und Anerkennung existiert und gilt, das aufgefunden und als bekanntes willensbestimmend werden kann. Unser Problem ist es, diese Frage einerseits nicht verabschieden und andererseits auch nicht mehr im Sinne der Tradition beantworten zu können. Nach unseren Vorüberlegungen ist es zudem legitim, diese Frage auch unter den Bedingungen einer realistisch gewendeten Erziehungswissenschaft zu stellen, weil das Kriterium der Realisierbarkeit von Zielen die Ziel-dimension nicht exklusiv bestimmt. Daß man damit die Möglichkeit zurückgewinnt, auch über nicht realisierbare Bildungsideale zu sprechen, macht es unumgänglich, danach zu fragen, welche Legitimation sie haben, wenn sie nicht mehr als vom menschlichen Wollen unabhängige Gegebenheiten aufgefunden werden können, wo man eine Norm verorten soll, die weder ungeschichtlich gegeben ist, noch in der geschichtlichen Wirklichkeit als realisiertes Beispiel aufzufinden oder zu realisieren ist und die trotzdem ihre normierende Kraft in der Geschichte entfalten soll.

## V

Eugen Fink hat in seiner Vorlesung „Grundfragen der systematischen Pädagogik“ versucht, diese Frage, angeleitet durch ein spekulatives Bild, zu beantworten. Bei Fink heißt es unter dem Titel „Frage nach der Natur des Ideals“:

„Wo immer wir gehen, gehen wir auf ein Ideal zu - so, wie wir auf einen Stern zugehen. Er zieht vor uns her, aber wir kommen nie in seine Nähe; unsere Bahn verläuft auf der Erde - aber wir richten uns dabei nach den Sternbildern des Himmels. Die Ideale stehen über der Lebenslandschaft der Menschen, der einzelnen und der Völker, wie Gestirne am Firmament.“<sup>19</sup>

Bildnah gesprochen, kann der Mensch im Aufblick zum Ideal seinen Lebensweg bestimmen, wie der Seefahrer in früheren Zeiten an den Sternen seine Position und damit seinen künftigen Kurs abgelesen hat. Wie die Sterne nur orientieren können, weil sie mit ihrem Lichtschein anwesend und zugleich als sie selbst in eine unüberbrückbare Ferne entrückt sind, so sind die Ideale willensbestimmend, weil sie dem Menschen zugleich gegeben und entzogen sind. Nur wenn sie von dieser paradoxen Seinsart sind, so behauptet Fink, können sie überhaupt Ideale für Menschen sein. Wären sie nämlich rein transzendent, völlig von den Menschen getrennt, dann könnten sie den Lebensweg der Menschen nicht orientieren. Wären sie dagegen rein immanent, bloße Willens-Vorgriffe der Menschen, dann bliebe ihr Wesenszug, als bloß gesetzte eine unbedingte Geltung zu beanspruchen, unerklärlich. Im spekulativen Bild des Zugehens auf einen Stern versucht Fink, eingeschliffene Schematisierungen bezüglich des Ideals als entweder vollständig transzendentes oder vollständig immanentes Phänomen oder als im-

---

<sup>16</sup> Dewey, 1964, S. 75.

<sup>17</sup> Dewey, 1964, S. 77.

<sup>18</sup> Dewey, 1964, S. 75.

<sup>19</sup> Fink, 1978, S. 107.

manentes Phänomen, das sich eine scheinbare Transzendenz durch Täuschung erwirbt, zu durchbrechen, und so ungedachte Möglichkeiten denkbar zu machen. Das Bild weist darauf hin, daß ein Ideal kein Gegenstand der Erfahrung ist, sondern ein Phänomen, das jenseits aller gegenständlichen Erfahrungsmöglichkeit liegt<sup>20</sup> und sich trotzdem so unabweisbar in den Raum der Erfahrung hineindrängt, daß versucht werden muß, es positiv zu bestimmen, ohne daß es gelingt, den Anspruch auf Bestimmung dadurch endgültig stillzulegen. Das Ideal erzwingt einerseits immer wieder seine Bestimmung und weist andererseits jede erfolgte Bestimmung als unzureichend von sich.<sup>21</sup> Das positiv formulierte Ideal verdankt sich einem menschlichen Entwurf, die Nötigung, ein Ideal seiner selbst formulieren zu müssen, entzieht sich dagegen menschlichem Wollen. Menschen sind und bleiben - in Anlehnung an Sartre formuliert - zur Idealbildung verdammt. Die immanent-transzendente Doppelstruktur des Ideals ist aber nicht durchsichtig, weil - wie Fink in einer entscheidenden Änderung des Bildes zeigt - positiv bestimmte Ideale „nicht wie die milden Himmelssterne im dunklen Samt der Nacht“ einträchtig nebeneinander leuchten,<sup>22</sup> sondern jedes für sich den Vorrang beansprucht, hierin der Sonne vergleichbar, die sich zur blendend hellen Mitte des Himmels aufwirft und den Welt-Raum, aus dem sie kommt und dem sie angehört, mit ihrem Licht überstrahlt.

„Und so, wie eine Sonne mit ihrer Lichtfülle den Raum besetzt, in welchem sie zum Aufschein kommt, und wie sie ihn überdeckend verdrängt, so verdecken - analog - die geschichtlichen Ideale der Völker und Menschentümer den Raum, worin sie aufscheinen, nämlich die Dimension der Welt.“<sup>23</sup>

Offenbar gibt es für Fink wenigstens zwei Modalitäten des Ideals: das Ideal, das analog zum orientierenden Stern verstanden wird, der andere Sterne neben sich duldet und das Dunkel des Welt-Raums, aus dem er aufscheint, nicht verdeckt, und das Ideal, das analog zur Sonne verstanden wird, die keine anderen Sonnen neben sich duldet und den Raum, aus dem sie aufscheint, durch ihre Helligkeit verdeckt. Nimmt man die Denkhinweise der Bilder ernst, so gibt es für Fink außer positiv formulierten Idealen, die einander ausschließen, das Ideal selbst, das nicht positiv formuliert werden kann, aber immer wieder zu seiner positiven Formulierung nötig.

Finks Versuch, das Wesen des Ideals in einem spekulativen Bild aus der Alternative Immanenz oder Transzendenz zu befreien, ist methodisch höchst instruktiv. Sein Versuch ist aber in der Wahl des Bildes nicht unproblematisch, weil das Bild dazu verführt, die Welt als idealbergende, vielleicht sogar idealfordernde Welt zu denken. Eine solche Bestimmung wäre aber - nimmt man Finks Überlegungen ernst - selbst ein positiver Bestimmungsversuch unter anderen positiven Bestimmungsversuchen. Daß es Phänomene gibt, die nicht dem menschlichen Erfahrungsleben angehören, in dieses hineinstehen und Menschen zu Verstehensversuchen nötigen, kann man vielleicht noch unter Hinweis auf die sogenannte Todeserfahrung zeigen, die keine Möglichkeit des menschlichen Erfahrungslebens ist und trotzdem dazu zwingt, sie im Erfahrungsleben zu interpretieren. Die Bestimmung immanent-transzendenter Phänomene als Welt steht aber - wenn man nicht wie Fink ständig auf die Differenz aufmerk-

---

<sup>20</sup> Streng genommen ist die Behauptung, Ideale seien Phänomene jenseits aller gegenständlichen Erfahrungsmöglichkeit falsch, weil sie immer noch eine Möglichkeit der Verortung von Idealen und damit ihre Gegenständlichkeit unterstellt.

<sup>21</sup> „Es geht hier um eine abgründige Zweideutigkeit der Sache selbst. Und es geht um eine alte Zweideutigkeit, - die so alt ist wie die abendländische Philosophie. »Eins, das allein Weise, will nicht und will mit Zeus' Namen genannt werden«, heißt es im Fragment 32 des Heraklit. Das Urwirkliche weist den Namen »Gott« von sich ab und verlangt ihn doch wieder.“ (Fink, 1978, S. 135).

<sup>22</sup> Fink, 1978, S. 170.

<sup>23</sup> Fink, 1978, S. 170.

sam bleibt - in der Gefahr, den explikativen Sinn des Modells in eine Darstellung der Sache selbst umzudeuten und damit die Differenz von Modell und zu explizierender Sache einzuebnen. Um dieser Gefahr nicht zu erliegen, habe ich nach einem anderen Bild gesucht, das es ohne Weltspekulation ebenfalls erlaubt, den obersten Zweck des menschlichen Lebens, der alles Tun und Lassen wie ein Schlußstein sinnhaft zusammenfügt und damit hierarchisiert und rechtfertigt, unterhalb der eingeschliffenen Alternative von Immanenz und Transzendenz in den Blick zu nehmen. Gefunden habe ich das Bild des Traums, genauer einen Ausruf Martin Luther Kings, in dem er den Sinn des menschlichen Lebens als Traum faßt, der sein Handeln sinnhaft orientiert und auch das Handeln anderer Menschen leiten sollte.

## VI

Will man den obersten Zweck des menschlichen Lebens im Bild des Traums fassen, so gilt es, um naheliegende Mißverständnisse zu vermeiden, eine Differenz zu beachten.

Schon im allgemeinen Sprachgebrauch meint man etwas anderes, wenn man sagt, „ich habe geträumt“ oder „ich hatte einen Traum“, als wenn man sagt, „ich habe einen Traum“. Jemand, der geträumt hat oder der einen Traum hatte, berichtet offenbar etwas, das bereits geschehen ist. Und zwar geschehen ist in einem Zustand des Schlafens, des nicht voll wachen Bewußtseins. Sein Traum liegt in der Vergangenheit und hat eine Zukunftsbedeutung nur auf dem Umweg über die Traumdeutung, die seine (unterstellte) Bedeutung zu entschlüsseln sucht und zwar entweder seine persönlich-lebensgeschichtliche Bedeutung, wenn er denn aus dem Unbewußten oder Unterbewußten aufsteigt und etwas mitteilen möchte, was bei wachem Bewußtsein sonst unbeachtet bleibt. Oder er wird aufgefaßt als Inspiration aus einem außermenschlichen Bereich, als mehr oder weniger verschlüsselte Mitteilung einer übermenschlichen Macht, die sich häufig nicht einmal an den Träumenden wendet, sondern ihn nur als Medium benutzt.

Wenn ich dagegen sage, daß ich einen Traum habe, wird man zunächst vermuten, daß es sich um eine Wunschvorstellung bezogen auf die Zukunft handelt. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich aber, daß die Dinge so eindeutig nicht liegen. Meinen Traum von der Zukunft habe ich jetzt, ich hatte ihn wahrscheinlich auch schon früher, und ich werde ihn wahrscheinlich auch zukünftig noch haben. Der Traum, den ich bezogen auf die Zukunft habe, reicht durch die Zeitaxen Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft in einer noch undurchsichtigen Weise hindurch, ist gegenwärtig und doch nicht gegenwärtig, gehört der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft an und ist weder vergangen noch gegenwärtig noch zukünftig, gehört zu meinem Erfahrungsbereich und transzendiert ihn zugleich, hierin dem Stern ähnlich, auf den ich zugehe, ohne ihn erreichen zu können.

In der Tradition des deutschen Bildungsdenkens scheint mir vor allem Herder der Interpretation menschlichen Lebenssinns als Traum vorgearbeitet zu haben.

Folgt man Herders Überlegungen im 15. Buch der „Ideen“,<sup>24</sup> so ist es der oberste Zweck des Menschen, Mensch zu sein, wie es der oberste Zweck des Steines ist, Stein zu sein. Der Selbstzweck des Menschen ist mit seinem eigenen Namen als Humanität zureichend und endgültig bestimmt. Dieser Zweck ist aber merkwürdig unausgefüllt, weil der Mensch als „erster Freigelassener der Schöpfung“ selbst bestimmen muß, was er unter Humanität verstehen will. Folgt man Herder weiter, so wird deutlich, daß er mit guten Gründen daran zweifelt, daß es gelingen könnte, Einigkeit darüber herzustellen, wie Humanität richtig und damit endgültig zu bestimmen ist. Hieraus ergibt sich die paradoxe Situation, daß Menschen für Herder niemals

---

<sup>24</sup> Herder, 1989.

und nirgends etwas anderes wollen können, als Menschen zu werden, daß all ihr Tun und Lassen von ihrer Vorstellung der Humanität orientiert wird, daß dieser oberste Zweck des Menschen aber letztlich unbestimmbar ist. Daß die Humanität unbestimmbar ist, bedeutet nun aber nicht, daß sie unbestimmt bliebe. Im Gegenteil, was Humanität ist, ist in jeder Zeit und jeder Kultur immer detailliert interpretiert und festgelegt. Erst formuliert als differenziertes Leitbild, als Menschenbild, als Sitte bestimmt die Humanität durchgängig das Handeln.

Die alles Tun und Lassen orientierende Humanität wird von Herder - der beides allerdings nicht begrifflich voneinander abgrenzt - einerseits deskriptiv bestimmt als positiv gegebene Humanitätsvorstellung, der sich eine Gruppe von Menschen unterstellt oder unterstellt glaubt - und sei diese Vorstellung von Humanität auch so barbarisch, daß es Herder schwer fällt, sie menschlich zu nennen.<sup>25</sup> Andererseits gleicht die Vorstellung des Menschen von sich selbst einem Traum, der ohne Rücksicht auf Kompatibilität und Realisierungsmöglichkeiten alles in sich aufnimmt (zumindest solange Traditionsstränge nicht abreißen und Austausch zwischen Kulturen stattfindet), was von Menschen jemals als letztes Ziel ihres Daseins erstrebt worden ist. Im Traum der Humanität liegen deshalb jederzeit und situationsunabhängig all die Möglichkeiten des Menschen bereit, die irgendwann und irgendwo verwirklicht oder gedacht oder geglaubt oder erhofft oder gefürchtet worden sind.<sup>26</sup> Ob der Traum der Humanität geträumt wird und welche seiner Möglichkeiten in einen positiv formulierten Humanitätsentwurf aufgenommen werden - wobei es gleichgültig ist, ob es sich um den Humanitätsentwurf eines Volkes, einer Kultur, einer Zeit, eines Standes, einer Klasse, einer Generation, eines Geschlechts oder auch eines Einzelmenschen handelt, - hängt für Herder wesentlich von den Umständen ab, in denen der Mensch sich konkret befindet. Ist er mit seinen Umständen zufrieden, so hat er wenig Grund zu träumen. Selbst seine akkreditierte Vorstellung von Humanität ist ihm dann letztlich gleichgültig, bleibt Lippenbekenntnis. Sind die Umstände dagegen schwer erträglich, wird die Abbildung des positiv vorhandenen Humanitätsideals in den Lebensumständen eingefordert.<sup>27</sup> Erst wenn im Rahmen dieser Humanitätsvorstellung subjektiv keine Problemlösung mehr möglich scheint, wird die Frage virulent, wohin man sich denn wenden soll auf der Flucht vor seinen Lebensumständen und ihrer jetzt falsch erscheinenden sinnhaften Überhöhung. Der Mensch träumt dann den Traum der Humanität auf der Suche nach Bildern, die seiner Lage affin sind.<sup>28</sup>

---

<sup>25</sup> „Der Menschenfresser in Neuseeland und Fenelon, der verworfene Pescherei und Newton sind Geschöpfe Einer und derselben Gattung ... Es scheint, daß auf unsrer Erde alles sein sollte, was auf ihr möglich war ... denn die ganze Erde auch in ihren wildesten Entlegenheiten sollte bewohnt werden; und nur der, der sie so fern streckte, weiß die Ursach, warum er auch Peschereis und Neuseeländer in dieser seiner Welten zuließ.“ (Herder, 1989, S. 147.)

<sup>26</sup> „Bei dem immer erneuten Menschengeschlecht ist also keine aufbewahrte, ja sogar keine erfundene Wahrheit ganz vergeblich; spätere Zeitumstände machen nötig, was man jetzt versäumt und in der Unendlichkeit der Dinge muß jeder Fall zum Vorschein kommen, der auf irgend eine Weise das Menschengeschlecht übet.“ (Herder, 1989, S. 663f.)

<sup>27</sup> Humanität als positiv formuliertes Selbstverständnis ist selbst Teil der Umstände. Ob diese mehr oder weniger erträglich erscheinen, hängt deshalb auch von der Möglichkeit ab, die akkreditierte Humanitätsvorstellung in den Lebensumständen wiederzuerkennen.

<sup>28</sup> „In allen Zuständen und Gesellschaften hat der Mensch durchaus nichts anders im Sinn haben, nichts anders anbauen können, als Humanität, wie er sich dieselbe auch dachte ... selbst bei allen Greueln und Fehlern der Nationen blieb das Hauptgesetz der Natur kenntlich: »Der Mensch sei Mensch! er bilde sich seinen Zustand nach dem, was er für das Beste erkennt.« ... Überall also finden wir die Menschheit im Besitz und Gebrauch des Rechtes, sich zu einer Art von Humanität zu bilden, nachdem es solche erkannte. Irrten sie oder blieben auf dem halben Wege einer ererbten Tradition stehen: so litten sie die Folgen ihres Irrtums und büßeten ihre eigne Schuld ... Allenthalben ist die Menschheit das, was sie aus sich machen konnte, was sie zu werden Lust und Kraft hatte. War sie mit ihrem Zustande zufrieden oder waren in der großen Saat der Zeiten die Mittel zu ihrer Verbesserung noch nicht gereift: so blieb sie Jahrhunderte hin was sie war und ward nichts anders.

Wenn man die Glaubensgewißheit Herders, daß die göttliche Vorsehung zureichende Vorkehrungen dafür getroffen hat, daß auch der „erste Freigelassene der Schöpfung“ seine Bestimmung durch seine Organisiertheiten und die Bedingungen, unter denen er lebt, endlich doch erreichen muß, vernachlässigt, und statt dessen die wenigen Zweifel, die bei Herder deutlich werden,<sup>29</sup> betont, so kann man Herders Bestimmung der Humanität und ihrer alles Handeln normierenden Leistung als Versuch lesen, Begriff und Phänomen der Humanität implizit dreifach zu differenzieren (1) als Traum der Humanität, der alle „Wahrheiten“, an die Menschen geglaubt haben, aufbewahrt, bis spätere Zeitumstände es nötig machen, sich ihrer zu erinnern, (2) als positive Formulierung dieses Traumes in Gestalt und Anspruch eines Bildungsideals, das entweder zur Selbstprüfung und Selbstkorrektur auffordert oder sogar als einzige und endgültige Möglichkeit, Mensch zu sein, seine buchstabengetreue Verwirklichung fordert und alle anderen Möglichkeiten durchstreicht sowie (3) als mehr oder weniger gelingende Realisierung des positiv formulierten Ideals in den konkreten Lebensumständen.

## VII

Die dreifache Differenzierung der Humanität bei Herder weist ebenso wie Finks zweifache Differenzierung von Begriff und Phänomen des Ideals darauf hin, daß in der Diskussion von Erziehungs- und Bildungszielen aus sachlichen Gründen drei Phänomene zugleich auseinandergehalten und aufeinanderbezogen werden müssen.

(1) Das Phänomen der Erziehungsziele, die sich auf isolierbare Einzelprobleme beziehen und sich deshalb durch ihre Realisierbarkeit ausweisen können und ausweisen müssen.

(2) Das Phänomen der positiv formulierten Bildungsideale, die im strengen Sinne nicht realisierbar sind, aber während der Dauer und im Bereich ihrer Geltung als positiv fixierter Sinnrahmen ein konsistentes Verständnis des menschlichen Lebens und ein zweckmäßiges Zusammenspiel seiner vielfältigen Einzelaufgaben ermöglichen, ein Bedeutungs- und Zweckkontinuum bereitstellen und rechtfertigen und damit zugleich Kontinuität im Wechsel der Generationen gewährleisten.

(3) Das Phänomen, das hier versuchsweise als Traum von der Humanität angesprochen worden ist.

Das dritte Phänomen ist begrifflich schwer zu fassen. Desungeachtet ist es m. E. heute ein Zentralproblem der Bildungstheorie.

Schwer zu fassen ist es, weil der Traum von der Humanität nur existiert, wenn er geträumt wird. Unabhängig vom Träumen ist er inhaltsleer. Er beantwortet die Frage nach der Bestimmung des Menschen dann lediglich tautologisch mit der Auskunft: die Bestimmung des Men-

---

Gebrauchte sie aber der Waffen, die ihr Gott zum Gebrauch gegeben hatte, ihres Verstandes, ihrer Macht und aller der Gelegenheiten, die ihr ein günstiger Wind zuführte, so stieg sie künstlich höher, so bildete sie sich tapfer aus. Tat sie es nicht: so zeigt schon diese Trägheit, daß sie ihr Unglück minder fühlte: denn jedes lebhaftes Gefühl des Unrechts mit Verstande und Macht begleitet, muß eine rettende Macht werden.“ (Herder, 1989, S. 631-635).

<sup>29</sup> „Humanität ist der Schatz und die Ausbeute aller menschlichen Bemühungen, gleichsam die Kunst unsres Geschlechts. Die Bildung zu ihr ist ein Werk, das unablässig fortsetzt werden muß; oder wir sinken, höhere und niedrigere Stände, zur rohen Tierheit, zur Brutalität zurück.“ (Herder, 1991, S. 148).

„Vergönnen Sie also, daß ich mit Lessing den ganzen Traum von wachsender Vollkommenheit unseres Geschlechts für einen heilsamen Trug annehme. Der Mensch muß nach etwas Höherem streben, damit er nicht unter sich sinke. Er muß vorwärts getrieben werden, damit er nur von der Stelle komme und nicht in Trägheit ermatte. Der Wahn einer Perfektibilität und der Trieb dazu scheint ihm nur als Verwahrungsmittel gegen die Untätigkeit und Verschlimmerung gegeben. Er geht wie in der Mühle das blinde Pferd oder wie die kletternde Ziege.“ (Herder, 1991, S. 123).

schen ist es, Mensch zu sein. Als lebendig geträumter Traum ist der Traum das Medium, in dem Menschen sich darüber streiten und verständigen, was der Sinn des menschlichen Lebens ist. Als Aktivität des (Sinn-)Entwerfens, in einer Situation, die durch ihre erfahrene Sinnlosigkeit zum Träumen zwingt, spielt der Traum mit den Beständen der Humanität ohne Rücksicht auf Fragen der Kompatibilität und Realisierbarkeit bis ein Bild vom Menschen Gestalt annimmt, das der Situation der Träumenden affin ist. Der hier gemeinte Traum ist eine endliche Vision, die die Preisgabe von Sinnvorbehalten angesichts einer massiven Wirklichkeit ebenso verweigert wie die Festschreibung von massivem Sinn gegen die Wirklichkeit. Sie zwingt den Träumer deshalb, mit offenen, seiner Wirklichkeit zugewandten Augen zu träumen. Der Traum ist damit der Austragungsort eines unabschließbaren, immer neue Gestalten des Menschen hervorbringenden Streits zwischen dem bloß Wirklichen und dem bloß Möglichen. Und sofern es um den Sinn des menschlichen Lebens geht, den ein Mensch nie nur für sich allein bestimmen kann, ist das Träumen auch kein je individuelles Träumen, sondern ein Träumen im Horizont von Geschichte und Mitmenschlichkeit. Die Träumenden spielen so gesehen zwar gemeinsam mit den Möglichkeiten des Menschen, ihr Träumen folgt dabei aber keiner verbindlichen Regel. Auch die Regeln der Sinnggebung sind in einer Situation der Sinnkrise erst noch zu entwerfen. Die Einigung auf einen gemeinsamen Traum, die positive Formulierung eines Bildungsideals, von dem Erich Weniger zu recht sagt, daß sie kaum jemals Sache der Pädagogik war, ist schließlich m. E. weder ökonomisch durch Kosten-Nutzen-Rechnung noch konsensuell zu verstehen. Ich vermute, daß der Übergang vom Träumen zur Formulierung eines positiven Traums, dem man sich unterstellt, eher als Resonanzphänomen zu fassen ist, als seinerseits vielfältig situationsabhängiges Gestimmtsein für eine Sinnhypothese.

Zu einem Zentralproblem der bildungstheoretischen Diskussion wird das dritte Phänomen, weil sich an der Frage, wie die Sinnbildung aufgefaßt wird, entscheidet, ob sich die menschliche Freiheit als endliche und damit vielfältig beschränkte Freiheit akzeptiert oder ob sie der Versuchung erliegt, ihre Endlichkeit und Beschränktheit endgültig zu überwinden, ob der Mensch sich letztlich eher als einen Stümper in seinem wesentlichsten Geschäft - der Bestimmung seines Selbstzwecks - vorstellt oder eher als einen Sich-selbst-Erlernenden, Sich-selbst-Erforschenden und Sich-selbst-Herstellenden sieht, der sich durch viele Irrtümer hindurch schließlich ohne Zweifel erkennen und ohne Fehl und Tadel herstellen kann. Die Bestimmung der Humanität als Traum, der zwar vorübergehend handlungsleitend sein kann, aber nicht zu realisieren ist, anerkennt, daß der Mensch einerseits einen Entwurf seiner selbst braucht, dem er sich verpflichtet, sie anerkennt aber auch, daß jeder Entwurf stümperhaft bleibt, ein fehlerhafter, unvollkommener und unvollendeter Entwurf ist und bleibt, der mit anderen Entwürfen konkurriert und von anderen Entwürfen abgelöst werden kann - ohne dadurch allerdings falsifiziert zu werden wie eine an der Realität scheiternde Hypothese. Jede positive Formulierung der Humanität - auch die barbarischste - fügt mit Humboldt, aber gegen seine Intention gesprochen, dem Ideal der Menschheit eine weitere Facette hinzu.<sup>30</sup> Der Traum hält, kurz gesagt, den Bereich der Möglichkeiten offen, weil er weder real noch realisierbar ist und trotzdem im Handeln präsent ist als dasjenige, was dem leerlaufenden sinnlosen Handeln verspricht, Sinn und Orientierung zu geben, ohne allerdings gewährleisten zu können, daß der Sinn endgültig ist und daß der Mensch die Norm, der er sich verpflichtet, verwirklichen kann. Der Traum „Humanität“ bleibt Angebot und Aufforderung, das tatsächliche Handeln und das

---

<sup>30</sup> Um einem naheliegenden Mißverständnis vorzubeugen, sei hier ausdrücklich darauf hingewiesen, daß die Rede von der positiven Formulierung eines Bildungsideals nicht nur die Ausprägung eines Hochbildes meint, das als Bildungsideal eine Epoche oder Kultur bestimmt, sondern auch die individuelle Gestalt eines einzelnen Menschen, der durch sein Leben unabsichtlich immer auch seine Vorstellung von Humanität formuliert.

faktische Selbst- und Weltverständnis zu prüfen und zu korrigieren, erzwingen kann er weder die Prüfung noch die Korrektur.

Die Bestimmung der Humanität als erreichbares Planziel setzt dagegen voraus, daß Humanität über eine Abfolge von Mitteln und Zwischenzielen in angebbaren Zeiträumen schrittweise anzustreben und am Ende tatsächlich zu erreichen ist. Vorstellbar ist dies unter der Voraussetzung, daß die Menschheit oder ihre selbsternannten oder gewählten oder eingesetzten Vormünder sich abschließend und unwiderruflich auf eine bestimmte Vorstellung vom vollendeten Menschen bzw. von vollendeter Menschheit verständigt haben und diese dann schrittweise zu verwirklichen trachten.<sup>31</sup> In der Optik der bisherigen „Erfahrungen“ der Menschheit mit sich selbst ist die Verwandlung des Traums „Humanität“ in das Planziel „Humanität“, der immer wiederholte Versuch, Humanität endgültig und in der richtigen Weise erreichen zu können, den Menschen endlich zu vollenden, allerdings höchst ambivalent. Das Planziel „Humanität“ ist einerseits eine der mächtigsten Triebkräfte geschichtlicher Entwicklungen, andererseits greift das Planziel „Humanität“ als schrittweise anzustrebende und real zu erreichende Zielvorstellung immer wieder zum - natürlich in der besten Absicht der Perfektionierung aller Menschen ausgeübten - Terror als probatem Mittel zur Beförderung der Humanität.

Dies erscheint in systematischer Perspektive als zwangsläufig: Immer wenn eine bestimmte Fassung des Traums der Humanität sich zur Sonne aufschwingt, die eifersüchtig alle anderen Ideale zu verdrängen sucht, immer wenn die perfekte Gestalt des Menschen gefunden zu sein scheint, wird die Fähigkeit des Menschen, und zwar jedes einzelnen Menschen, Kraft seiner Natalität, wie Hannah Arendt es ausgedrückt hat, die Kausallinien der Vergangenheit jederzeit und unkalkulierbar unterbrechen zu können, zur Gefahr für die Verwirklichung des Planziels „Humanität“. Jeder, der einen neuen Traum von „Humanität“ träumt oder einen alten Traum von „Humanität“ authentisch neu träumt, gefährdet zwangsläufig die Vollendung der Humanität. Wenn das Anfangen-Können keine bloße Illusion ist, dann muß es im Namen der Vollendung der Humanität zur Not auch gewaltsam unterbunden werden - und wenn das Anfangen-Können eine Illusion ist - wie etwa Skinner meint -,<sup>32</sup> dann muß es erst recht unterbunden werden.

Die bisherige Erfahrung mit Träumen und Träumern zeigt allerdings, daß den Versuchen, die richtige Humanisierung des Menschen zu erzwingen, bislang noch nie ein dauerhafter Erfolg beschieden war. Selbst die größte Bedrohung, der ein Mensch ausgesetzt werden kann, die Bedrohung mit seinem Tod durch fremde Hand, ist immer wieder im Namen eines Traums gering geachtet worden. So sind im Namen und zum Besten immer wieder anders formulierter Planziele endlich vollendbarer Humanität bislang zwar unzählbar viele Träumer der Humanität getötet worden, nicht aber der Traum der Humanität selbst. Ob der Traum der Humanität sich auch gegen die Gewalt wissenschaftlich armer Verhaltenssteuerungsmethoden und die genetische Fixierung des vollendeten Menschen als dauerhaft widerständig erweisen wird - und ob dies überhaupt wünschbar ist -, ist eine offene Frage, die bislang eher Stoff für Science-fiction-Filme liefert als ernsthaft bildungstheoretisch-anthropologisch diskutiert zu werden.

---

<sup>31</sup> Wenn dies gelingen sollte, wenn der Mensch ein sicheres Wissen um Sinn oder Sinnlosigkeit seines Lebens erlangen könnte, wären Sinnentwürfe in Form von Träumen bedeutungslos, da sicheres Wissen und offene Möglichkeiten einander ausschließen. Bildungsprozesse wären vermutlich ebenfalls überflüssig, weil das Leben dann „selbsterklärend“ wäre, weil alle Ereignisse und Situationen den Sinn des Lebens und seine Konsequenzen für das eigene Handeln eindeutig aussagten und damit das Erwachsenwerden zuverlässiger fördern würden als jede Erziehung.

<sup>32</sup> Skinner, 1973.

## Literatur

Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Braunschweig usw. 1964.

Dewey, J.: Human Nature and Conduct, 1922. In: John Dewey: The Middle Works, 1899-1924, Volume 14, Southern Illinois University 1988.

Eugen Fink: Grundfragen der systematischen Pädagogik, Freiburg 1978.

Herder, J. G.: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, in: Johann Gottfried Herder Werke in zehn Bänden, Band 6, Frankfurt am Main 1989.

Herder, J. G.: Briefe zu Beförderung der Humanität., In: Johann Gottfried Herder Werke in zehn Bänden, Band 7, Frankfurt am Main 1991.

Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, Band I, Bildsamkeit und Bestimmung, Hannover usw. 1966. Hier zitiert nach der 4. Auflage 1976.

Schütz, A.: Tiresias oder unser Wissen von zukünftigen Ereignissen. In: Alfred Schütz: Gesammelte Aufsätze 2, Studien zur soziologischen Theorie, Den Haag 1972, S. 259-278.

Skinner, B. F.: Jenseits von Freiheit und Würde, Reinbek bei Hamburg 1973.