

Philosophieren – wie und wozu?

Ausführliche Darstellung: Herbert Huber: *Philosophieren - wie und wozu?* (Donauwörth: Auer 2006), Zweites und Drittes Kapitel

- Einleitung: Grundlagen (1), §§ 1-9
- I. Wozu Philosophieren?** (6), §§ 10-16
- II. Das Problem des Verstehens** (8), §§ 17-18
- III. Formen des Verstehens (und ihre spezifischen Inhalte)** (8), §§ 19-21
 - 1. Wissenschaft (8), § 19
 - 2. Kunst (9), § 20
 - 3. Religion (9), § 21
- IV. Begriff des Verstehens: Philosophieren** (10), §§ 22-25
 - 1. Methoden des Verstehens: Philosophieren – wie? (10), §§ 22-23
 - 2. Jenseits der Methoden: Philosophisches Verstehen (11), §§ 24-25
- V. Zur Frage der Bildung** (12), §§ 26-38
 - 1. Begriff der Bildung (12), §§ 26-31
 - 1.1 Person und Selbst (13), § 28
 - 1.2 Begriff der Bildung (14), § 29
 - 1.3 *honestum* und *persona* (14), §§ 30-31
 - 2. Ziele der Bildung (15), § 32
 - 3. Wege der Bildung (16), §§ 33-38
 - 3.1 Unterricht (16), §§ 33-36
 - 3.2 Muße (*negotium*) (17), § 37
 - 3.3 Kult (18), § 38
- Schriften (19)

Einleitung: Grundlagen

(1) In diesem Semester behandle ich das **Philosophieren** und damit die **Bildung** des Menschen, denn Bildung vollzieht sich als Selbst- und Weltverstehen, dessen vollendete Gestalt die **Philosophie** darstellt. Menschsein ist theoretisches und praktisches Weltverstehen. Wie der Mensch die Welt versteht, drückt sich nicht nur in seinen Theorien aus, sondern gerade auch in dem, was er wann, warum und wozu *tut*. Wie sich Verstehen als *theoria* vollzieht, war Gegenstand der ersten Vorlesung dieses Zyklus. Wie sich Weltverstehen praktisch als *Sittlichkeit* vollzieht, war Gegenstand der zweiten Vorlesung des Zyklus. Gebildet ist, wer in seinem Leben das realisiert, was in den beiden ersten Vorlesungen skizziert wurde. Wozu ist dann aber diese dritte eigene Vorlesung zur Bildung erforderlich? Während in den beiden ersten Vorlesungen der sozusagen *objektive* Inhalt und die objektiven Prozesse der Bildung thematisiert wurden, geht es in dieser dritten Vorlesung darum, dass Bildung sich immer und ausschließlich in und als **einzelne konkrete Person** verwirklicht.

(2) Die Person ist aber nicht nur das, was die Umwelt in ihr spiegelt und bewirkt, sondern sie ist eine ganz eigene Wirklichkeit, die, unableitbar aus allem anderen, in der Welt auftaucht. Keiner von uns ist nur die Resultante des Parallelogramms der auf ihn wirkenden genetischen und Umweltkräfte, sondern jeder ist eine Individualität, die es so weder vor noch außer ihm ein zweites Mal gibt, und jeder von uns ist dazu fähig, aus sich selbst heraus – eigentätig – in einer Weise zu handeln, die sich nicht einfach aus den Umständen ergibt und deren Richtung automatisch fortsetzt, sondern die unsere eigene Stellungnahme zu den Umständen ausdrückt, von der es abhängt, ob wir die Umstände so, wie sie sind, fortsetzen oder aber sie umzugestalten versuchen.

(3) Das bedeutet, dass es zweierlei Wirksamkeiten sind, die das hervorbringen, was eine Person konkret ist und wird: die aktive Wirksamkeit der Person selbst in Selbstbestimmung und Freiheit, und die passiv von ihr hinzunehmende Wirksamkeit, welche der Rest des Universums auf sie ausübt. Das Gesetz der Person ist es, beidem zu unterliegen: einerseits frei und

selbstbestimmt zu sein, *andererseits aber auch* bestimmt zu werden von der Welt. Folgt die Person ihrem eigenen Gesetz ist sie **autonom**. Weil die Person aber beides ist – fremdbestimmt und selbstbestimmt – bedeutet ihre Autonomie nicht bloß abstrakte Selbstbestimmung, sondern das Zusammenfallen von Fremdbestimmtheit und Selbstbestimmung. Das Selbst der Person ist Sie-Selbst **und** das Andere das nicht aus ihrem Willen entspringt, sondern ihr zuwächst aus der er Welt heraus, in der sie lebt und beeinflusst wird. In dieser dritten Vorlesung geht es um die Tatsache, dass – angesichts dieser Beschaffenheit der Person – die Bildung sowohl Tätigkeit des Menschen selbst, als auch ein sich ohne sein Zutun vollziehendes autarkes Geschehen ist.

(4) Seit jeher versucht die menschliche Selbstbestimmung, das autarke Andere, über das sie nicht verfügt, doch in die Verfügung des Selbst zurückzuholen: dieser Versuch ist die **Technik**. Technik macht uns diejenigen Dinge verfügbar, deren Wirken nicht wie unser eigenes Tun, unmittelbar von unserem Willen abhängt. Mittels der Technik bestimmen wir über das, was nicht wir selbst sind, so als wären wir es selbst. So hängt es etwa vom Willen des Bauern ab, ob er am Sonntag zur Messe geht oder nicht. Das ist eine Sache seiner Selbstbestimmung, es steht in seiner Gewalt, zu bestimmen, was er selbst tun wird. Es hängt jedoch nicht vom Willen des Bauern ab, dass ein Apfelbaum Birnen hervorbringt. Mittels der Technik des Aufpfropfens oder – heutzutage – mittels der Gentechnik könnte er aber den Baum seinem Willen gefügig machen. Mittels der Technik gelingt es, den Baum zu einem Verhalten zu nötigen, wie es der Bauer will, nicht der Baum selbst.

(5) In der Bildung geht es darum, dass jemand zu dem gebildet wird, der er ist. Das klingt recht einfach, aber was sich dahinter verbirgt, ist die „eigene Identität“ eines Menschen: Im Bildungsprozess werden wir zu dem Menschen, der wir sind; im Bildungsprozess gestaltet sich heraus, wie wir die Dinge sehen und beurteilen, was uns etwas bedeutet, was wir erreichen wollen im Leben, nach welchen Grundsätzen wir handeln, woran wir uns freuen und woran wir leiden – kurz, im Bildungsprozess gestaltet sich heraus, wer wir sind und sein wollen. Da versteht es sich nahezu von selbst, dass wir gerade in Bezug auf die Bildung versuchen, die Dinge in den Griff zu bekommen, so dass unsere Identität unseren eigenen Willen ausdrückt und wir nicht in dem, was wir als Leben führen müssen, zum Spielball der Umstände werden. Der Mensch will die autarke Wirksamkeit der Bildungsinhalte unter seine Botmäßigkeit bringen. Freilich bedeutet die Herrschaft des Menschen über die Weltinhalte meist nicht die Selbstbestimmung des Einzelnen, sondern die Herrschaft der wenigen, welche die politische und wirtschaftliche Macht haben, über die vielen. Deshalb erleben wir seit Jahrzehnten einen von Wirtschaft und Politik massiv unterstützten ungeheuren Schub an Versuchen, Bildung zu technisieren. Es gibt einen riesigen Markt von Unterrichts- und Lerntechniken, Analyse, Planung und Evaluierung von Lehr- und Lernprozessen greifen immer mehr um sich, didaktische und methodische Instrumentarien, sowie Strategien, um Wissen zu managen, werden entwickelt, pädagogische, psychologische, und medizinische Techniken und Therapien werden erforscht und vermarktet, bis in zum Einsatz von Psychopharmaka zum Zweck der Verhaltenskontrolle, ja bis hin zur gentechnischen Manipulation¹, die Designerbabies mit optimalem Intelligenzquotienten und allen von Wirtschaft und Gesellschaft geforderten Kompetenzen verspricht. Die Grundüberzeugung, die hinter all dem steht lautet: Alles lässt sich messen und berechnen; daher ist alles – mindestens im Prinzip – beherrschbar und zu beliebigen Zwecken manipulierbar. Dahinter steckt, was Max Weber die „**Entzauberung der Welt**“ genannt hat: *„Die zunehmende Intellektualisierung und Rationalisierung bedeutet also **nicht** eine zunehmende allgemeine Kenntnis der Lebensbedingungen, unter denen man*

¹ Fukuyama 2002

steht. Sondern sie bedeutet etwas anderes: das Wissen davon oder den Glauben daran: daß man, wenn man **nur wollte**, es jederzeit erfahren **könnte**, daß es also prinzipiell keine geheimnisvollen unberechenbaren Mächte gebe, die da hineinspielen, daß man vielmehr alle Dinge – im Prinzip – durch **Berechnen beherrschen** könne. Das aber bedeutet: die Entzauberung der Welt.“² Programm der Moderne und Praxis der Gegenwart ist der universale technische Zugriff auf die Welt und insonderheit auch auf die Bildung des Menschen.

Zusatz: Martin Heidegger hat behauptet, dass die Technik die Welt keineswegs entzaubere, sondern sie vielmehr bezaubere oder behexe: „Nur muß gewusst werden, woher die Bezauberung kommt. Antwort: aus der schrankenlosen Herrschaft der Machenschaft. ... Die Behexung durch die Technik und ihre sich ständig überholenden Fortschritte ist nur **ein** Zeichen dieser Verzauberung, der zufolge alles auf Berechnung, Nutzung, Züchtung, Handlichkeit und Regelung drängt“³. Webers Entzauberungsthese unterstellt stillschweigend, dass die normale Weltsicht der Menschen, für welche die Natur nicht lediglich Material für schrankenlose technische Manipulationen, sondern ein Reich von Wesen darstellt, die in höherem oder niedrigerem Maße beseelt sind und mit denen man daher nicht einfach machen kann, was man will, sondern denen gegenüber der Mensch Verantwortung hat und zur Achtung verpflichtet ist – Weber unterstellt, dass diese Sicht der Welt eine täuschend-zauberische Illusion bildet, von der uns die Technik befreit. Für Heidegger hingegen ist die technizistische Sicht die täuschende, illusionäre, während das normale Naturerleben uns die wahre Wirklichkeit der Welt zeigt.

(6) Die Voraussetzung, welche das Unternehmen des universalen technischen Zugriffs macht, hat Max Weber zutreffend auf den Punkt gebracht: Man betrachtet die Dinge in der Welt, einschließlich des Menschen, als Wesen von der Art wie Ziegelsteine sind, die man beliebig herumschieben und zu selbstausgedachten Figuren auftürmen kann – vorausgesetzt, man entwickelt die dazu nötigen technischen Mittel. Wenn man die Bildungsgegenstände – also die Inhalte, an denen Bildung sich vollziehen soll – und die Lehr- und Lernmethoden nur technisch richtig einsetzt, dann lässt sich jeder zu jeder gewünschten Kompetenz bilden. Und dann erreicht Bildung ihr Ziel ausschließlich durch die technisch richtige Handhabung von Inhalten und Methoden in zweckrational gesteuerten Bildungsprozessen. Bildung funktioniert dann umso besser, je mehr sie von Experten der Bildungstechniken geplant und strukturiert wird. Deshalb glauben auch Politiker und Schulverwaltungen zunehmend mehr daran, dass Bildungspolitik nichts wesentlich anderes sein könne und dürfe als eine Optimierung der Entwicklung und Evaluation von Bildungstechniken. Dieser Glaube ist nichts anderes als die Auswirkung des tieferliegenden metaphysischen Glaubens an eine „Ziegelstein“-Ontologie der Bildungsinhalte, des Glaubens also, dass alle Dinge und Inhalte, mittels derer Bildung geschieht, berechenbar und mit geeigneter Technik beherrschbar seien. Diese Sicht der Dinge möchte ich in Zweifel ziehen. Was ich bezweifle, ist die eben angesprochene „Ziegelstein“-Ontologie und damit dann natürlich auch die technizistische Folgesicht, die auf ihr aufbaut. Demgegenüber vertrete ich zwei Behauptungen, zwei Sätze:

(7) **Erster Satz:** Es gibt nichts in der Welt, was bloß passiv wäre, vielmehr sind alle Dinge oder Wesen – seien es Steine oder Bäume, Tiere oder Bücher, Sachverhalte oder Strukturen, Fakten oder Vermutungen, Ideen oder Hirngespinnste – im höchsten Maße **aktiv**. Das ist der erste, ein **ontologischer** Satz, der allerdings schwerwiegende bildungstheoretische Konsequenzen hat.

Erläuterung des Satzes:

Dinge sind aktiv: Steine, an die wir den Fuß stoßen. Was wir essen und trinken. Aber auch Geschichten und Gedanken. Alles wirkt auf uns und in uns und bildet uns damit, weil es den jeweiligen *status quo* verändert (und

² Weber 1917/1919, 9

³ Heidegger 1989, 124 (Hervorhebung im Original)

sei es noch so unmerklich – Einflüsse kumulieren sich aber).

Bildungstheoretische Konsequenz:

Wenn dem so ist, dann müssen wir weitaus mehr auf die Eigenaktivität der Bildungsinhalte rechnen, als wir das derzeit tun. Bildung ist dann eine Aktivität, die nicht nur (und vielleicht nicht einmal hauptsächlich) auf unserer Seite – auf der Seite der Lehrer, Schüler, Bildungsmanager – liegt. Unsere Aktivität in Bildungsprozessen muss mehr die Aktivität einer **rezeptiven** Sensibilität sein, als die Aktivität einer hektischen Produktivität. Entscheidend ist beispielsweise, wie Antigone auf den Schüler wirkt, nicht wie der Lehrer plant und ausrechnet, dass sie auf ihn wirken soll. Antigone ruft im Schüler Wirksamkeiten wach, ruft Stimmungen, Gefühle, Gedanken, Stellungnahmen hervor, die er nicht beliebig erfinden und willkürlich gestalten kann, sondern wo er sich genötigt fühlt, auf diese und jene Weise zu urteilen. Das sind unsichtbare, aber nichtsdestoweniger höchst wirksame, geistige Mächte, denen der Rezipient unterliegt, die in ihm und durch ihn wirken (sei es mit seiner Zustimmung, dass er sich also darin wiedererkennt; sei es gegen ihn, sodass er sich gegen seine spontanen Reaktionen wehrt). Die Aktivitäten von Schüler und Lehrer müssen vor allem darin bestehen, Widerstände zu beseitigen, die sich der Rezeptivität hinderlich in den Weg stellen könnten. Bildende Tätigkeiten bilden nicht direkt, sondern machen den Weg frei für den bildenden Einfluss der autarken Mächte, die in den Bildungsinhalten am Werk sind.

(8) Zweiter Satz: Die Aktivität der Dinge geht weit über das hinaus, was berechenbar und beherrschbar ist, und zwar genau aus demselben Grund, aus dem die Aktivität anderer Menschen über das Berechenbare und Beherrschbare hinausgeht: Personen handeln nach Absichten, die in der berechenbaren Außenansicht ihrer Handlungen niemals ganz und nur selten eindeutig zum Ausdruck kommen. Bildungsinhalte wirken auf uns aus einer **personanalogen Tiefe** heraus, die sich nicht erschöpfend erschließen lässt von dem her, was an ihrer messbaren, berechenbaren und beherrschbaren Außendimension empirisch greifbar ist. Das ist der zweite, ebenfalls ein **ontologischer** Satz, der wiederum bildungstheoretische Konsequenzen hat. Zunächst aber möchte ich den Sinn des Satzes etwas näher erläutern.

Erläuterung des Satzes:

Dass die Welt eine personaloge Tiefendimension hat, soll die menschliche Erfahrung zum Ausdruck bringen, dass die Welt nicht einfach als etwas Gegebenes vor uns liegt, sondern uns etwas „zu sagen“ hat. Das ist einerseits natürlich eine metaphorische (bloß bildliche) Redeweise. Die meisten Dinge in der Welt – eigentlich alle außer den Menschen – reden ja nicht. So gesehen „sagen“ die Dinge nichts und sagen sie *uns* nichts. Andererseits bewirken Dinge oft Einsichten, Stimmungen, Anschauungen in uns, und zwar nicht in dem Sinn, als würden wir einfach Tatbestände aus ihnen ablesen, sondern als würden diese Tatbestände eine Bedeutung haben, uns auf etwas **hindeuten**. Wenn ein Dichter den Sonnenaufgang beobachtet, dann legt das in sein Gemüt Stimmungen, es weckt Empfindungen, Erinnerungen, Gedanken, und schließlich wird er vielleicht anders auf sein Leben schauen. Dieser Dichter stellt hier nicht Messungen und Rechnungen über einen äußerlich gegebenen Tatbestand an, sondern er hat den Eindruck, als würde aus diesem Sonnenuntergang heraus jemand zu ihm sprechen, jemand ihm etwas sagen. Aber was der Sonnenuntergang dem Dichter auf diese Weise mitteilt, ist nicht bloß das, was er auch dem Naturwissenschaftler mitteilt, nämlich das, was an Lichtstärke, Sonnenentfernung, Luftklarheit und Farbenspektrum messbar und berechenbar ist, sondern etwas, das für ihn ganz persönlich von Bedeutung ist. Der Sonnenuntergang spricht zum Dichter wie eine Person, die einer anderen Person etwas zu sagen hat, nicht wie der Geigerzähler zum Physiker. Was er äußerlich zeigt an Licht, Luft und Farbe, bedeutet noch etwas anderes, etwas, das äußerlich nicht sichtbar ist, aber im Dichter widerhallt. So wie die Gesten und Worte einer Person nicht bloß die Bewegungen und Luftbewegungen sind, die man nach außen sieht, sondern das, was sie bedeuten und was nur der Hörer ihnen entnehmen kann (jemand, der eine fremde Sprache nicht versteht, hört äußerlich dasselbe wie ein der Sprache Kundiger, der Letztere aber hört viel mehr, nämlich das, worauf der äußere Klang hindeutet, was er bedeutet). Dass die Dinge dergestalt zu uns reden, dafür sind wir alle Zeugen, wenn wir unsere **Stimmungen** betrachten. Vor allem aber sind Zeugen der **Musiker**, der **Dichter**, die **Religionen**. Dem Physiker sagt der Sonnenuntergang immer dasselbe, dem Dichter oft etwas Verschiedenes. Das kann man nicht messen, berechnen und beherrschen, d. h. genau vorhersagen und gezielt mit sicherem Erfolg beeinflussen. Was sich in Stimmung, Dichtung und Religion ausdrückt, ist aber keinesfalls etwas Subjektives und Beliebigenes. Denn erstens wird der Ausdruck **durch die Dinge selbst** (anlässlich ihrer Betrachtung) in uns wachgerufen. Zweitens ist das, was wir dem Betrachteten entnehmen etwas, das sich **unwillkürlich** in uns einstellt. Und drittens ist es **intersubjektiv nachvollziehbar**: nicht nur der Dichter selbst versteht seine Dichtung, sondern auch die Leser verstehen sie.

Bildungstheoretische Konsequenz:

Wenn die Dinge, mit denen wir zu tun haben und die auf uns in irgendeiner Weise bildend wirken, eine letztlich unberechenbare Tiefendimension besitzen, dann müssen wir damit rechnen, dass die planbaren und berechenbaren Bestandteile der Bildungsprozesse eine viel geringere Rolle spielen, als wir glauben. Wir müssen Bildungsvorgänge dann weniger nach dem Muster einer technisch berechenbaren und beherrschbaren Kausalwirkung der Inhalte und Methoden auf den zu bildenden Menschen verstehen, als vielmehr nach dem Muster eines **Gesprächs** – oder allgemeiner nach dem Muster eines kommunikativen Geschehens – zwischen den Inhalten und dem jeweils zu bildenden Menschen. Kommunikation ist ja immer mehr als Gespräch. Das Gespräch ist nur die Spitze des Eisbergs. Wenn ich mit meiner Frau spaziergehe und wir nicht miteinander reden, sondern still unseren Gedanken nachhängen über das, worüber wir vorhin gestritten haben, oder über das, was wir mit unseren Kindern erleben durften oder mussten, oder sonst irgend etwas, – dann veranlassen wir uns gegenseitig durch unsere bloße Präsenz zu ganz bestimmten Erinnerungen und zu all den von diesen ausgehenden Stimmungen, Gefühlen und Gedanken. Und obgleich kein Wort fällt, geschieht dadurch, dass unsere Gemütsbewegungen einfach durch die Gegenwart des anderen eine bestimmte Richtung erhalten, eine sehr dichte und stark erlebte Kommunikation. Etwas der Art kann sich sogar einstellen, wenn jemand ganz allein ist und nur an einen anderen *denkt*, mit dem er viel erlebt hat. Ähnlich ist es mit den Dingen, die aus uns einwirken, wie Naturerlebnisse oder Dichtung. Wir denken an sie und sie zeigen sich in unserer Erinnerung immer unter anderen Aspekten und in anderen Kontexten (weil wir zu verschiedenen Zeitpunkten in anderen Stimmungen und anderen Lebenssituationen sind). Dadurch wirken sie immer neu auf uns. Jedes erneute In-Erinnerung-Rufen ist wie eine Frage, die wir an diese Dinge stellen, eine Frage danach, was uns das Ding in der jeweils gegenwärtigen Situation zu sagen habe. Freilich hört nicht jeder gleich gut, was die Dinge sagen, so wie nicht jeder gleich gut die Zwischentöne in dem hören kann, was ihm andere Menschen sagen wollen. Die **Dichter** und die **religiösen Seher** sind hier – sozusagen – das, was wir in anderem Kontext Experten nennen. Hier allerdings zurecht, sonst weniger. Denn *expers* (von *experior*, *expertus sum*, *experiri*) heißt erfahren.⁴ Und gerade von der vollen Lebenserfahrung abstrahiert der wissenschaftliche Experte. Wenn alles zusammen wirkt in unserem Erleben, ist es etwas anderes als das isolierte wissenschaftliche Einzelne. Das Ganze sagt sich nicht als banale Einzeltatsache aus, sondern als Lebenseindruck, den man nicht ausbuchstabieren kann.

Wir dürfen unser lebensweltliches Erleben und das, was sich in Musik, Dichtung und Religion von den Dingen ausspricht, nicht geringer achten als das, was Wissenschaft und Technik errechnen und erstellen. Warum nicht? Wenn man die unberechenbare und nicht zu beherrschende Tiefe der Dinge – der Bildungsinhalte – aussperrt, indem man Bildung rundum technisiert und dem nicht manipulierten eigenen (autarken) Wirken der Dinge (der Bildungsinhalte) keinen Raum im Bildungsgeschehen vergönnt, dann verkürzt und verfälscht man das, was der Mensch *ist*, und reduziert den Menschen auf das, was er aus sich *macht* – bzw. was diejenigen aus ihm machen, welche die Macht haben, ihre Definition des Menschen durchzusetzen und den anderen aufzuzwingen.

(9) Wir werden in der Vorlesung sehen, dass Bildung in paradoxer Weise Selbstbildung und autarker Prozess zumal ist. Daraus werden sich einige Konsequenzen hinsichtlich der Ziele und Wege von Bildung ergeben, die durchaus kritisch zu dem stehen, was heute gewöhnlich für Bildung gehalten wird: Bildung – so wird sich zeigen – ist eher ein **Sakrament** als eine Technik.

Zusatz: Weitergehende Probleme, die aus der Bildungsbedürftigkeit des Menschen resultieren, in dieser Vorlesung aber nicht mehr Thema sind, seien hier noch kurz erwähnt:

Was hat es mit der menschlichen **Freiheit** auf sich, wenn Bildung nicht einfach Selbstbildung sein kann? Wie verhält sich die freie Selbstbestimmung des Menschen zum Walten der autarken Mächte, die über ihn bestimmen? Verschwindet nicht Selbstbestimmung letztlich in Fremdbestimmung? Wir haben normalerweise nicht das Gefühl als wären wir bloß Marionetten. Aber woher können wir wissen, dass dem tatsächlich so ist? Was ist das authentische Erleben? Unser alltägliches unvoreingenommenes Selbsterleben oder das wissenschaftlich rekonstruierte Selbstkonzept?

Wenn menschliche Existenz nicht einfach fertig gegeben, sondern in einem Prozess herauszubilden ist, dann ist sie etwas Prekäres. Sie ist bedroht von **Übeln**, und impliziert als Freiheit die bedrohliche Möglichkeit des

⁴ Der Plural von *expertus*, der Erfahrene, ist daher *experti*. Der Plural *expertes* dagegen kommt von *expers* als Zusammensetzung aus *ex* und *pars* und bedeutet so viel als diejenigen, die keinen Teil an eine Sache und damit auch keine Ahnung von ihr haben (Lünemann 1826, 984f).

Bösen. Die Integrität unserer physisch-psychischen sowie unserer sittlichen Konstitution ist jederzeit gefährdet: Leibliche, seelische und geistige Gesundheit stellt sich sowenig zwangsläufig ein, wie das Gute zwangsläufiges Resultat unseres Handelns ist. Zu werden, was wir eigentlich sind, verfehlen oder verraten wir leider oft. Das Wirkliche an den Dingen – und auch am Menschen – ist weniger das, was er gerade faktisch ist, sondern die in die Zukunft gerichtete Dynamik dessen, was er teils bleiben, teils werden soll. Hier gibt es eine natürliche und eine sittliche Normativität, welche den Rahmen absteckt, innerhalb dessen der Mensch (und vielleicht auch andere Wesen) ihre konkreten Daseinsäußerungen selbst bestimmen kann. Das Drängen in's Transfaktische setzt das Dasein dem Risiko der Verfehlung aus (sei sie selbstverschuldet, sei sie von Umständen bedingt). Die Anfälligkeit des Daseins für Übel – und der Freiheit für das Böse – gehört wesentlich zu den natürlichen und sittlichen Wesen. Bildung zum Menschsein muss diese Anfälligkeit immer im Auge haben und sich über sie Rechenschaft geben.

Daran anschließen muss sich dann natürlich die Frage nach der Notwendigkeit und Möglichkeit einer **Wiedergutmachung** des Bösen, d. h. einer *restitutio in integrum* für Welt und Mensch. Erst wenn das Böse zum Guten restituiert ist, kann die menschliche Identität vollendet sein. Denn erst im Guten ist der Mensch, was er sein soll. Die Wiedergutmachung des Bösen erst bildet den Menschen zum wahren Menschsein. So hängt das Menschsein aber von etwas ab, das der Mensch selbst letztlich nicht aus eigener Kraft allein leisten kann: Was die Bosheit zerstört, kann nicht ungeschehen gemacht werden. Wie sollen Mensch und Welt in Ordnung kommen und zu ihrer wahren Gestalt gebildet werden?

Zu den ersten beiden Fragen Huber 2006, §§ 238-249; zu den Fragen nach Übel und der Wiedergutmachung Huber 2007, Erstes und Zweites Kapitel.

I. Wozu Philosophieren?

(10) Man kann alles, jeden Gegenstand, jede Sache von zwei Seiten aus betrachten und untersuchen: von **außen** und von **innen**. Von außen: Philosophie – was nennt man so, wer betreibt sie, wo wird sie betrieben, an welchen Orten (Schule, Universität)⁵, von wem (Bildungsbürger oder Handwerker)? Hier braucht man nicht zu wissen, wie man philosophiert, sondern es genügt, zu wissen, was andere so nennen und heißen. Dagegen von innen betrachtet, lautet die Frage: Wie ist es, zu philosophieren? Um das verstehen und nachvollziehen zu können, muss man **selber philosophieren**.

(11) Philosoph ist man in dem Maße, in dem man **selber** verstanden, sich selber das Verstehen in durchsichtigen Schritten erarbeitet hat. Und zwar das Verstehen nicht dieses oder jenes speziellen Gegenstands, sondern das Verstehen von **allem**, was in Welt und Leben vorkommt. Weil alles mit allem zusammenhängt, hat nur derjenige etwas **wirklich** verstanden, der auch den Rest des Universums verstanden hat.

(12) Nun könnte man den Einwand erheben, dass das Alles-verstehen-Wollen eine **überspannte Idee** sei, die man doch besser auf sich beruhen lassen sollte, da man ja doch wissen müsse, dass sie sich nicht realisieren lasse. Es stimmt, dass das Alles-Verstehen sich nicht realisieren lässt. Aber es stimmt auch, dass wir das Alles-Verstehen anstreben müssen, wenn wir uns nicht selbst entmündigen wollen. **Denn nur das Alles-verstehen-Wollen setzt emanzipatorische und kritische Potenz frei, weil wir nur in dem Maß, in welchem wir selber und alles verstehen wollen, eine Dynamik entwickeln, die uns immer wieder gegen Indoktrination und Vorurteile sensibilisieren kann.**

(13) Philosophie ist das **stete, nie zur Ruhe kommen könnende Bestreben, uns aus den Verkürzungen unseres Verstehens herauszureflektieren**, d. h. nicht einfach zu sagen, „Na ja, es gibt halt noch mehr“, und es im Übrigen doch bei dem zu belassen und mit dem sich einzurichten, was gerade gegeben ist, – sondern **genauer zu reflektieren, wo die Grenzen der**

⁵ Man spricht von „Lernorten“ (Martens 1998, 286) oder „Orten des Philosophierens“ (Steenblock 2000, 47-87)

gegebenen Verstehensbestände liegen und warum sie Grenzen sind, d. h. welches die **Gründe** sind, die uns hier und dort mit dem, was wir – nicht in Bezug auf eine einzelne Disziplin, sondern in Bezug auf den „*gegenwärtigen Wissenstand*“, die „*gegenwärtig herrschende Weltsicht*“ insgesamt verstanden haben. Philosophie ist der Versuch, in kontrollierten und bewussten, begründeten und in ihrem Zusammenhang durchsichtigen Gedankengängen sich aus den *Abstraktionen* herauszureflektieren, in denen wir uns ständig befinden.

(14) Philosophie ist die Vollform des **Verstehens**. Das Verstehen ist die spezifisch menschliche Daseinsform. Verstehen darf dabei nicht als blutleere Kognition, sondern muss als Lebensform – als theoretische und praktische Haltung verstanden werden: Verstehen bedeutet Freude und Erfüllung durch die Weltinhalte, sowie Achtung vor dem Reichtum der Weltinhalte als Maßstab des Handelns. **Philosophieren** geschieht um des **Verstehens**, d. h. um der Vernunft und ihres Vernehmens, willen. Und das wiederum heißt: Philosophieren geschieht um des **rechten Menschseins** willen, denn das Verstehen und Vernehmen dessen, was ist, macht die spezifische Daseinsform des Menschen aus: Der Mensch ist „Vernunftwesen“, d. h. er ist dasjenige Wesen, das sich nicht bloß für seine eigenen Daseinszwecke, sondern auch für diejenigen anderer Wesen interessieren kann, und an diesem Interesse Freude hat, in diesem Interesse seine Erfüllung findet. Wieso aber ist das Menschsein als verstehende Vernunft so wichtig, dass man es gut realisieren soll, dass es nicht gleichgültig ist, ob man verstehend lebt oder nicht (immer in dem existentiellen Sinn von Verstehen)? Aus zwei Gründen: Weil allein durch Verstehen Wesen **überhaupt möglich** sind, und weil allein im Verstehen die **Bejahungswürdigkeit** der Wesen sichtbar wird und so zum Dasein kommt.

[a] Den ersten Punkt haben wir in unseren ontologischen Überlegungen (Vorlesung I Philosophie) behandelt: Ohne vernunftanaloge Funktion gäbe es keine Stabilität von Identitäten, die Wesen würden nicht sie selber sein und bleiben, sondern jederzeit „umkippen“. Es gäbe keine stabilen Wesen und also gar keine Wesen. Weder selbstzweckliche Wesen, noch solche, die nur als Mittel fungieren, wären damit überhaupt möglich.

[b] Der zweite Punkt (der von Kant in der *Kritik der Urteilskraft*, § 87 angesprochen wird) besteht in Folgendem. Die Vernunft, das Vernehmen, entdeckt im Bereich des Verstehbaren, Dinge, deren Dasein sich als in sich bejahungswürdig zeigt. Das Entdecken des in sich Bejahungswürdigen ist nur der Vernunft möglich. Ohne wahrgenommen, ohne vernommen zu werden, kann ein Ding zwar existieren, also lediglich da sein. Aber es kann nicht **als bejahungswürdig** da sein, wenn kein Subjekt gegeben ist, das diese Bejahungswürdigkeit vollziehen kann. Bejahungswürdigkeit heißt, dass das Dasein dem Nichtsein vorzuziehen ist. So muss das faktische Dasein des Dings an die Möglichkeit seines Nichtseins sozusagen gehalten werden, damit die Bejahungswürdigkeit sich zeigt. Das Ding ist, es muss sein Nichtsein kontrafaktisch vorgestellt werden. Dazu – zu kontrafaktischer Repräsentation – ist nur ein geistiges Wesen fähig. Nur im Lichte der Vernunft wird die Eigenschaft der Bejahungswürdigkeit der Dinge real. Nur Vernunft ist das Licht, in welchem die Eigenschaft der Dinge, um ihrer selbst willen zu existieren, erst **zum Dasein kommt** – zum Dasein für jemanden.

(15) **Theoretisch** zeigt sich die Bejahungswürdigkeit der Dinge in ihrer **Schönheit** und der **Freude** und Erfüllung, die sie im Menschen auslösen. **Praktisch** zeigt sich die Bejahungswürdigkeit der Dinge in ihrer Forderung an uns, sie gut zu behandeln, d. h. auch ihrem eigenen Sein **gerecht** zu werden und sie nicht um unserer Zwecke willen in ihren eigenen Zwecken zum Verschwinden zu bringen. Mittels der sittlichen Vernunft erkennen wir, dass wir

das Bejahungswürdige zu bejahen, also zu achten haben. Wir erkennen, dass die wirklichen (naturwüchsig entstehenden) Dinge allein vermöge ihres Daseins Anspruch auf unsere Zustimmung machen, Anspruch darauf, dass wir sie sein lassen, wie sie sind, weil es schön und gut ist, dass sie sind. Das ist die elementare ethische, sittliche Erfahrung, die wir machen. Ein gesunder Mensch erlebt die Welt nicht wertneutral, sondern als bejahungswürdig, und alles, was er an ihr zu kritisieren findet, beruht auf einer fundamentalen Bejahung: Er kritisiert das Schlechte und Hässliche an der Welt, weil er von der ursprünglicheren Erfahrung durchdrungen ist, dass die Welt gut und schön sein *sollte*, dass dies ihre wahre Wirklichkeit wäre.

(16) Diesen Anspruch der Dinge an uns können nur Vernunftwesen vernehmen, also Wesen, welche für die Perspektive anderer Wesen offen sind (§ 14). Endzweck ist so gesehen nicht ein leeres Vermögen, zu vernehmen (ohne irgendetwas, das vernommen werden könnte). Sondern *Vernunft ist Endzweck als Raum vieler einzelner Selbstzwecke, vieler einzelner in sich bejahungswürdiger Wesen*. Die Welt dient dazu, dass Vernehmbarkeit in möglichst vielen unterschiedlichen vernehmbaren Wesen sei.

II. Das Problem des Verstehens

(17) Verstehen ist letztlich nur als **Totalität** möglich. Hier stoßen wir an die eine Grenze des Verstehens. Wir können wegen unserer Endlichkeit nicht alles Einzelne erfassen und somit auch nicht alles überschauen. Wir verstehen das Ganze im Horizont des Ganzen, aber des *unabschließbaren* Ganzen, das uns nie definitiv gegeben und deshalb in seiner genauen Gestalt jederzeit verborgen und nur hypothetisch und antizipativ zugänglich ist.

(18) Verstehen bedeutet, etwas *selber* machen oder vollziehen zu können: „*so ging allen Naturforschern ein Licht auf. Sie begriffen, daß die Vernunft nur das einsieht, was sie selbst nach ihrem Entwurfe hervorbringt*“⁶. Dass es verstanden hat, was ein Löwe ist, zeigt ein Kind dadurch, dass es den Löwen zeichnet und malt. Was es freilich nicht verstanden hat, ist, wie ein Löwe entsteht und wächst, denn es kann keine Löwen hervorbringen oder zum Wachsen bringen; das geht im Löwen von selbst vor sich, ohne dass das Kind – oder irgend jemand sonst – es aus seinen eigenen Kräften nachmachen könnte. Hier stoßen wir an die andere Grenze: Wir verstehen, wie man mittels des Feuers brennen macht, aber wir verstehen nicht, wie das Feuer *selbst* es anstellt, brennen zu machen. Wir können nur brennen machen, wenn schon Feuer da ist, das wir in Gang setzen können. Ohne Feuer können wir nichts brennen machen, denn wir verstehen nicht, wie wir die Funktion, die das Feuer ausübt (das Brennen-Machen), ohne Feuer, aus uns selbst, ausüben könnten. Das Gleiche gilt entsprechend von allen Naturkräften. Die Grenze im Verstehen besteht hier darin, dass wir von den Naturkräften nicht verstehen, wie sie von *innen* heraus beschaffen sind, wie es also *für sie selber* ist, eine solche Kraft auszuüben, als eine solche Kraft zu wirken; dass wir nur zu verstehen vermögen, wie sie nach *außen*, also auf *uns* und andere Wesen wirken.

III. Formen des Verstehens (und ihre spezifischen Inhalte)

1. Wissenschaft (empirisch objektives Außen)

(19) **Wissenschaft** hat es nur mit dem Außenaspekt der Dinge zu tun, mit dem Außen als Außen, nicht als Manifestation eines Innen. – Diese erste Schicht ist die „physikalische“ Schicht des **Außen** und der **Oberfläche**. Wissenschaft kann dabei entweder szientistisch in-

⁶ Kant: Kritik der reinen Vernunft B (1787), XIII (Vorrede)

terpretiert werden oder metaphysisch. Im ersten Fall werden die Regelmäßigkeiten als mechanisch und zufällig sich ergebende Regularitäten erklärt und damit *als* Regelmäßigkeiten eigentlich wegerklärt. Im zweiten Fall wird ihre überzufällige Regularität, ihre vorab festliegende Stabilität gegen zufällige Alternativenwechsel ernstgenommen und als Ausdruck vernunftanaloger, jedoch unbewusster Intentionalität aufgefasst. Diese erste Schicht ist die des *naturgesetzlich strukturierten, empirischen oder physischen, objektiven Außen*.

2. Kunst (unmittelbar-kommunikatives Innen)

(20) Die **Kunst** stellt ebenfalls den Außenaspekt der Dinge dar, aber dergestalt dass sichtbar wird, was er uns über das Innere des Dinges mitteilt. Kunst sagt uns etwas über das selbsterlebte Innere der Dinge – jedoch nur dasjenige, was wir dem *Außen- oder Oberflächenaspekt der Dinge, so wie er sich in der Alltagserfahrung zeigt*, durch Empathie oder künstlerische Intuition entnehmen können. Die Kunst sieht im Außen der Dinge die Manifestation eines Innen. Wie es der alte Jonathan Leverkühn (der Vater Adrians) in Bezug auf die „*Zeichenschrift auf den Schalen gewisser Muscheln*“⁷ ausdrückt: „*Zier und Bedeutung liefen stets nebeneinander her, auch die alten Schriften dienten dem Schmuck und zugleich der Mitteilung*“⁸. Der alte Leverkühn schließt hier aus der Ähnlichkeit des Außenaspekts eines menschlichen Phänomens (Schriften) mit dem Außenaspekt eines natürlichen Phänomens (Schalenzeichnung der Muscheln) darauf, dass auch der Innenaspekt des natürlichen Phänomens ein Analogat des Innenaspekts des menschlichen Phänomens bilde: Weil das Äußere menschlicher Schriften dem Inneren (dem Geist) dazu diene, etwas zu *bedeuten*, d. h. symbolisch auf etwas anderes hinzudeuten, darum lässt das der menschlichen Schrift ähnliche Äußere der Muschelschale ebenfalls darauf schließen, dass sie etwas bedeute, d. h. dass sie einem geistanalogen Inneren als Bedeutungsträger diene. Weil menschliche Schriftgestalten einem geistigen Inneren als Medium der Mitteilung dienen, darum (so schließt Leverkühn) dienen auch die Gestalten der Muschelornamente als Medium Mitteilung, und zwar für ein geistanalogen Inneres der Muschel. In menschlichen Schriften wie in Muschelornamenten *teilt* die jeweilige Sache etwas *mit*, etwas, das die betreffende Sache von sich aus zu verstehen geben *will*, in einem Fall aus bewusstem, im andern aus unbewusstem Wollen. Das, was sich zeigt, ist nicht einfach der Außenaspekt, die physikalische Wirklichkeit, sondern die dahinterstehende innere Einstellung und Haltung, die als Innenaspekt dem Betrachter nicht direkt zugänglich ist, sondern in den an der Oberfläche und nach außen sichtbaren Zeichen verschlüsselt wird (und durch Empathie zugänglich ist). So wie es z. B. in einem lächelnden oder traurigen Gesicht nicht die Lage der Zellen, Muskeln und Sehnen zueinander ist, worauf es ankommt, wenn wir verstehen wollen, was wir sehen. Worauf es ankommt, ist vielmehr die in den äußeren Zeichen zum Ausdruck gelangende innere Empfindung. – Diese zweite Schicht ist die *oberflächen-kommunikative* Schicht des **Innen**, wie es in der Oberfläche sich nach außen empirisch greifbar *manifestiert* und durch *Empathie* oder *Intuition* verstanden werden kann.

3. Religion (tiefen-kommunikatives Innen)

(21) Die **Religion** geht über die Kunst noch hinaus, indem sie dasjenige ausspricht, was die Dinge nicht mehr in ihrem gewöhnlichen Außenaspekt zum Ausdruck bringen, sondern in ihrer verborgenen *personanalogen Tiefe* an Absichten hegen. Ein Mensch schaut wütend drein, weil ihn eben einer fast über den Haufen gefahren hätte. Dann aber sagt er zu mir: „*Im*

⁷ Mann 1947, 25 (Drittes Kapitel, III)

⁸ Mann 1947, 27 (Drittes Kapitel, III)

Grund freue ich mich freilich, weil ich auf dem Weg zu meiner Familie bin und wir gleich in den Urlaub abreisen“. Seine Miene drückt diese tiefe Empfindung nicht aus, sie bleibt verborgen. Weil sie sich in seinem Äußeren nicht ausdrückt, weiß nur er selbst davon – und derjenige, dem er es mitteilt. Durch diese Mitteilung verändert der Mitteilende den gewöhnlichen Außenaspekt: Die Wut steht ihm noch ins Gesicht geschrieben, aber seine Worte klingen, quer dazu stehend, freudig. Wenn Gott aus dem Brennenden Dornbusch zu Moses spricht, so verändert sich dadurch der gewöhnliche *ästhetische* Eindruck des Feuers (je nachdem, ob es heimelig oder bedrohlich, düster und traurig oder hell und freundlich brennt – die Stimmungswerte sind es, in denen die Naturdinge uns etwas mitteilen, denn Stimmungen sind etwas, worüber wir nicht willkürlich kommandieren können, sondern was sich von sich her nach eigenem Gesetz auswirkt). Der Außenaspekt des Feuers ist dabei ins Ungewöhnliche verändert: der Busch brennt, verbrennt aber nicht. Moses selbst ist darüber erstaunt. Durch das Ungewohnte erst wird er darauf gestoßen, dass der Busch noch mehr und anderes mitzuteilen hat, als ein gewöhnliches Feuer. Jedes Wesen ist eine autarke Macht, die, mittels ihres Außenaspekts, ihren oberflächen-kommunikativem Gehalt der ästhetisch künstlerischen Wahrnehmung erschließt. Darüber hinaus kann aus dem Phänomen in manchen Fällen auch die personanaloge Tiefenschicht der autarken Macht (der Gottheit) sprechen. – Diese dritte Schicht ist die *tiefen-kommunikative* Schicht des **Innen**, wie es in der **personanalogen Tiefe** der Wesen *verborgen* ist und sich durch *Wortoffenbarung* erschließen kann.

IV. Begriff des Verstehens: Philosophieren

1. Methoden des Verstehens: Philosophieren – wie?⁹

(22) Die **Philosophie** nun ist der Versuch des Zusammenschauens aller Verstehensbestände und der in ihnen sich zeigenden Zusammenhänge. Damit vollendet Philosophie das Verstehen, und wenn man den Prozess des Philosophierens erfasst hat, hat man den Begriff des Verstehens erreicht, d. h. ein integratives, alle Momente berücksichtigendes Verständnis dessen, was Verstehen heißt. Der Begriff einer Sache macht deutlich, was es mit einer Sache auf sich hat, wenn man sie unverkürzt versteht.

[a] *Negativ* zielt Philosophie daher auf das *Verhindern von Verkürzungen*, sie ruft immer das an Verstehensbeständen und Zusammenhängen in Erinnerung, was gerade nicht thematisch ist, was gerade keine Berücksichtigung findet.

[b] *Positiv* zielt Philosophie auf die Darstellung einzelner Verstehensbestände *im Lichte von Zusammenhängen*, sei es der Zusammenhang des einzelnen Wesens selbst, seien es größere Zusammenhänge oder sei es das unabschließbare Ganze. Hier werden z. B. die Verstehensbestände, die wir über den Löwen haben – die wissenschaftlichen Verstehensbestände, aber auch die der künstlerisch empathischen und religiös tiefen Überlieferungen – so dargestellt und zusammengeschaute, dass sich daraus ein Gesamtbild im Gemüte des verstehenden Subjekts bildet, das mit den Einzelbeständen nicht identisch (nicht wie sie greifbar) ist, in ihnen aber seine differenzierte Gestaltung hat, so wie wenn sich nach dem Besuch einer Bilderausstellung über München ein Gesamteindruck von München im Gemüt des Betrachters bildet, der nicht als ein einzelnes Bild unter den anderen vorkommt (nicht so wie sie greifbar ist, so wie das, was er darstellt – das ganze München – nicht greifbar ist), seine differenzierten Gehalte aber genau in diesen greifbaren Einzelbildern hat.

⁹ Dazu Huber 2006, §§ 118-163 und 176-194

(23) Die Methode des Philosophierens ist das **Nachdenken**. Nachdenken ist ein Prozess, der sich im *Medium* des Verstehens (Sprache) vollzieht, und zwar anhand der *Kategorien* des Verstehens (Sache, Elemente, Funktionen, Kontexte, Dimensionen, Sinn), die den **Raum** des Verstehens (intrinsische, extrinsische, universale Kontexte) strukturieren. Das Nachdenken vollzieht sich auf drei grundsätzlichen Weisen. So ist Nachdenken als Methode ein in sich dreifach gestufter Weg, eine in sich dreifach gestufte *Methode* des Verstehens (unmittelbares, vermitteltes, begreifendes Verstehen), und es realisiert sich für *Subjekte* des Verstehens (ich selbst, andere, Intersubjektivität). Das Nachdenken vollendet sich jenseits der Methoden, dann und da nämlich, wo die durchlaufenen Methoden in ein Gesamtbild der Sache münden, das alle mannigfaltigen Momente des diskursiven und diachronen Verstehensprozesses synchron (gleichzeitig) repräsentiert. Die isolierten Momente, also das analytisch Identifizierbare, sind etwas *Unpersönliches*, weil sie fixierte, von unserem inneren Vollzug unabhängige Größen bilden. Der jeweils notwendige Übergang zu weiteren Momenten, sowie die synoptisch begreifende „Schau“ des Selbstseins sind etwas Persönliches, weil sie im lebendigen Vollzug unseres verstehenden Selbstseins gegeben sind: in Übergang und Schau hat unsere verstehende Subjektivität Teil an den autarken Mächten selbst, die in ihrem Verstehen lebendige Repräsentation – reale Gegenwart – sich geben.

Zusatz: In dieser Vorlesung habe ich gefragt, *wozu* man eigentlich philosophieren sollte, *was* das Verstehen genauer besehen ist, wenn es sich als Wissenschaft, Kunst, Religion und Philosophie ausbildet, und schließlich *wie* man philosophiert. In der ersten Vorlesung (Philosophie und ihre Disziplinen) gehe ich der Frage nach, mit welchen *Inhalten* es die Philosophie und das Philosophieren zu tun haben, wenn anders doch die Philosophie gar keinen eigenen Inhalt haben zu können scheint, da sie ja nur die Vollendung und Zusammenschau derjenigen Verstehensbemühungen ist, die Wissenschaft, Kunst und Religion uns bieten. Philosophie scheint material inhaltsleer zu sein. Oder gibt es einen *spezifischen Gegenstandsbereich der Philosophie*, eine Schicht der Wirklichkeit, welche nur die Philosophie thematisiert? Es wird sich zeigen, dass es eine solche Schicht gibt. Es ist genau genommen keine Schicht neben anderen, sondern die allgemeine Struktur, die jede Wirklichkeits-schicht aufweist: die Struktur, die etwas zu etwas Seiendem macht – also nicht zu etwas Lebendigem oder Farb-igem oder sonst etwas Speziellem, sondern zu etwas, das überhaupt einmal ist, überhaupt in's Sein getreten und zu einem Seienden überhaupt geworden ist. Dies ist das Thema der Ontologie, der *prima philosophia*, wie Aristoteles sagte, der ersten, grundlegenden, elementaren Philosophie. Darüber, wie gesagt im nächsten Semester. Und auch darüber werde ich im nächsten Semester reden, was es genauer bedeutet, wenn die Verstehensbestände der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen (Natur, Geist, Geschichte usw.) *im Lichte des Ganzen*, also philosophisch, betrachtet werden. Wie schlägt sich die Betrachtung „*im Lichte des Ganzen*“ thematisch nieder, d. h. welche Themen werden dann virulent, die sich *so* in den einzelnen Disziplinen selbst nicht finden?

2. Jenseits der Methoden: Philosophisches Verstehen¹⁰

(24) Es kann nicht darum gehen, für das vollkommene Verstehen eine ein für alle Mal fertige Methode zu präsentieren, die nur abgespult zu werden bräuchte. Unsere Vernunft ist rezeptiv, und das bedeutet, dass sie nicht vor und unabhängig von ihrem Gegenstand sich eine Vorgehensweise zurechtlegen kann. **Die einzige Methode der Vernunft kann nur die möglichst fein kultivierte Sensibilität für den Gegenstand, für die Sache selber sein.**¹¹ Gegenstand oder Sache der Philosophie kann, ja muss alles sein, denn, was immer wir zu verstehen versuchen, insofern wir es möglichst vollkommen verstehen wollen (und indem es diese radikale Konsequenz ausdrücklich zieht, wird jedes Verstehen philosophisch), müssen wir den Zusammenhang der zu verstehenden Sache mit dem Rest des Universums zu verstehen suchen. Je nach dem, in welchem Zusammenhang man eine Sache betrachtet, bietet sie sich jeweils in

¹⁰ Dazu Huber 2006, §§ 164-175

¹¹ Vgl. Giussani 1986

einer anderen Perspektive dar. Um eine Sache vollkommen zu verstehen, müssen wir sie in allen Perspektiven, in denen sie sich zeigt, erfassen. Daher schließt das Philosophieren keinen Gegenstand, keinen Gesichtspunkt und keine Methode aus, sondern alle ein. Die eigentümliche Leistung des Philosophierens besteht darin, aus der **Zusammenschau** aller Sachen, Perspektiven und Methoden zu etwas wie ein Gesamtbild der Sache, eine Idee, ein inneres lebendiges Nachvollziehen, was es heißt, diese Sache zu sein, im Gemüt des zu verstehen suchenden Subjektes sich entzünden zu lassen: „*wie ein Feuer, das von einem übergesprungenen Funken entfacht wurde*“¹². Die Sache muss sich sozusagen selbst, sie muss **ihre eigene Wirklichkeit** in der Seele des verstehen wollenden Subjekts entzünden. Die verstehende Seele muss in gewisser Weise selber das werden, was sie verstehen will, sie muss sich selbst so fühlen, erleben und verstehen, wie sich das zu verstehende Ding fühlen, erleben und verstehen würde, wenn es sich fühlen, erleben und verstehen könnte: „*Wer der Sache nicht artverwandt ist, den kann weder Lernfähigkeit noch gutes Gedächtnis jemals dazu machen*“¹³.

(25) Nachdem alle Methoden berücksichtigt wurden, gibt es keine weitere Methode mehr, mit der eine Zusammenschau sich herstellen könnte. Wenn in der Zusammenschau wirklich die **Sache selbst** sich zeigen soll, dann kann dieses Sichzeigen nicht von uns, nicht durch unsere Methode hervorgebracht werden, sondern muss von der Sache selbst erwartet werden – als Epiphanie der Sache. Daher ist das Philosophieren da, wo es mit seinen Vorbereitungen zu Ende ist (mit dem „*gründlichen Durchgang*“¹⁴ durch alle Perspektiven und Methoden), da, wo das eigentlich Philosophische – die synoptische Zusammenschau der Momente der Sache und das Deutlichwerden des in den mannigfaltigen Momenten sich auslegende eine Selbstsein der Sache – da wo dieses eigentlich Philosophische geschieht, ist das Denken, ist die Seele **jenseits der Methoden**. Durchgehen durch alle Methoden und das sensibel sein für die dadurch und darin erreichte einführende Einsicht in die Sache selbst, die sich in den durchlaufenen Momenten zwar ausdrückt und zeigt, aber mit keinem dieser Momente und auch nicht mit ihrer bloßen (ungeordneten) Summe identisch ist, sondern in der inneren Aktivität besteht, welche die Momente über die Zeit der Existenz der Sache hin zu gerade dieser Sache verflucht und verflochten erhält.

V. Zur Frage der Bildung

1. Begriff der Bildung

(26) Bildung ist das Geformtwerden oder eben Gebildetwerden eines Wesens zu seiner je eigenen Wirklichkeit. Wirklichkeit kommt von Wirken. Wirklich ist, was wirkt und insoweit es wirkt. Die Wirklichkeit eines Wesens besteht darin, an sich selbst seine spezifische Wirklichkeit auszubilden und gemäß dieser zu wirken. Die Vorstellung, dass einem Wesen eine **spezifische** Wirklichkeit zukommt, impliziert einen **normativen** Anspruch: Das Wesen kann nicht jeden beliebigen faktischen Zustand annehmen, sondern nur solche, die seiner Spezifität entsprechen, und muss inneren und äußeren Störungen gegenüber seine Spezifität aktiv behaupten.¹⁵ Demgemäß unterscheiden wir zwischen dem **faktischen** Selbst und dem **wahren** Selbst eines Wesens. Diese Unterscheidung ist keine metaphysische Spitzfindigkeit, sondern ergibt sich aus der Erfahrung: Kein Wesen ist einfach ein Dieses-da, sondern jedes ist ein

¹² Platon: Siebenter Brief, 341 d

¹³ Platon: Siebenter Brief, 344 a

¹⁴ Platon: Siebenter Brief, 343 e

¹⁵ Huber 2003, 127-131. Dazu Foot 2001

derartiges Dieses-da, ein Dieses-da von einer ganz bestimmten **allgemeinen Art**, die es mit vielen anderen Einzelnen teilt, von denen es aber in vielerlei Hinsicht auch abweicht. Wird allerdings die Abweichung zu groß, fällt es aus der Art heraus (Pferd, Esel, Zebra, Maultier) bzw. kann es die für die Art typischen Verhaltensweisen nicht mehr oder nur noch eingeschränkt erbringen. Meist ist ein solches Wesen, das seine spezifische Normativität verfehlt, dann nicht oder nur eingeschränkt lebensfähig. Normativ ist das „Derart“, weil es unser Sein und Tun in einer bestimmten Richtung hält und andere mögliche Richtungen ausschließt. Weil die Stabilität der Identität nicht selbstverständlich ist, bedeutet die trotzdem auftretende Stabilität, dass Kräfte am Werk sind, welche Abweichungen verhindern. Damit wirken diese Kräfte normativ, sie normieren das Sein und Verhalten des jeweiligen Wesens.

(27) Wenn wir von der Bildung des Menschen sprechen setzen wir voraus, dass auch der Mensch einer spezifischen Normativität unterliegt. Denn sonst bräuchte man keine Bildung. Wenn der Mensch schon so, wie er geht und steht, das wäre, was er wirklich ist, dann bedürfte es keiner Bildung. Dann wäre er immer schon der, der er sein soll. Bildung aber heißt, den Menschen, wie er geht und steht, zu verändern in Richtung auf das hin, was er eigentlich ist oder was er sein soll. Die Erfahrung, dass wir nicht in allem, was wir irgendwann faktisch sind, tatsächlich wir selber sind, haben wir wohl alle schon gemacht. Die erste Frage ist nun: Wie muss der Mensch sein und leben, damit er wirklich er **selbst** ist? Worin besteht das normativ vorgegebene Selbst (die Natur, das Wesen) des Menschen? Und die daran anschließende zweite Frage lautet: Wer – welche Instanz – wirkt die Bildung? Wer ist das bestimmende **Subjekt** der Bildung? Wer bildet den Menschen zum Menschsein, wenn er einerseits sich selbst normativ vorgegeben ist und andererseits doch über sich selbst (und damit auch über seine Bildung) bestimmt? Dies wird sich als der Ort des Paradoxes der menschlichen Existenz erweisen.

Zusatz 1: Die vorgegebene Natur (das Wesen) des Menschen ist keine ganz und gar fixe Größe. Ein konstanter Rahmen der leiblich-seelisch-geistigen Identität wird durch die Welt mit Inhalt gefüllt. Die Identität oder spezifische Normativität des Menschseins hat eine **physische** und eine **sittliche** Seite. Das Physische ist, was sich von Natur alleine und unwillkürlich macht, das Sittliche, wozu Menschen (wir selbst oder andere) willentlich etwas beitragen müssen. Das Sittliche kann auch darin bestehen, sich dem, was sich von selbst machen muss, nicht hinderlich in den Weg zu stellen.

Zusatz 2: Die menschliche Bildung ist niemals gänzlich abgeschlossen. Ein gewisser Rahmen und Grundriss derselben wird wohl erreicht, aber seine Ausgestaltung bleibt ungeschlossen. Fausts Bildungsgang endet nicht einmal im Tode, denn jenseits der irdischen Welt, bildet sich seine Persönlichkeit weiter, indem sie zu stets „höher'n Sphären“ gehoben wird.¹⁶

1.1 Person und Selbst

(28) Dies ist die paradoxe Formel der menschlichen Bildung: **Der Mensch ist er selbst als und durch Anderes**. Denn ihn bildet nicht nur, was er selbst ist und bestimmt, sondern das gesamte Universum mit all seinen Kräften wirkt bildend auf ihn ein.

- [a] **Person-Selbst / Zentralbereichserleben:** Was zu mir gehört, ein stufenloses Kontinuum.
- [b] **Weltbegriff / Selbst-als-Anderes:** Das *All der Mächte* oder *ontologische Unbewusste* manifestiert sich *perspektivisch* (indem es auf jedes Wesen und in jedem Wesen in spezifischer Weise wirkt) und opak (indem es als Ganzes präsent ist, im bewussten

¹⁶ Goethe V, 525, Verse 12124f

Erleben aber in's Vage und Dunkle verfließt). Das Selbst als **Präsenzraum des Alls der autarken Mächte** (des „Reiches der Zwecke“).

- [c] **Integrale Person: Paradoxes Selbst-Anderes:** Unser Selbst integriert sich nur teilweise durch unsere eigenen Aktivitäten: Dass sich all die Brüche und Verkehrtheiten der menschlichen Lebensgeschichte doch normalerweise und meistens zu einem Selbst integrieren, das im Großen und Ganzen immer wieder zum Einklang mit sich findet (obgleich dieser jederzeit auch wieder prekär bleibt), kann weder vom einzelnen Menschen noch von Institutionen sicher arrangiert werden, sondern macht sich weitgehend autark. Wir sind Wir-Selbst nicht aus eigener Kraft, und unser Selbst genügt sich nicht selbst: Wären wir nur Wir-Selbst, hätte unser Dasein keinen Inhalt, denn alles, was unser Leben erfüllt – Essen und Trinken, Kunst und Religion, Liebe und Hass, Angst und Hoffnung, Kinder und Ehe – sind etwas anderes als bloß "Wir-Selbst". Alle diese Inhalte sind uns selbst gegenüber eigenständige und nach den Gesetzen ihrer je eigenen Natur (autark) wirkende Mächte. Gerade diese autarken Mächte – das Andere-unser-selbst – bestimmen unsere Identität. Alles, was wir selbst dazu tun, steht unter dem Einfluss und der Mitwirkung dieses Anderen. Der oberste Regisseur des Lebensdramas sind nicht allein wir selbst, sondern ist das undurchschaubare Zusammenwirken der Tätigkeit unseres Selbst und jenes Anderen-in-unserem-Selbst. Der Mensch ist Er-Selbst durch Anderes, und das Andere wird im Menschen zu Ihm-Selbst. So besteht das Selbstsein des Menschen als Person darin, **paradoxes Selbst-Anderes** zu sein.

Zusatz: „wessen Leben war nicht gemischt aus seinem eigenen Wesen und aus einem Andern, Unerforschlichen, mochte man dieses Andere öko- | nomische Verhältnisse nennen oder Schicksal oder auch Jahve“ (Lion Feuchtwanger: Die Söhne [1935, 3Aufbau-Verlag: Berlin, 2006] 473f)

1.2 Begriff der Bildung

(29) Damit lässt sich folgender Begriff von der Bildung des Menschen zu seinem Selbstsein als Person angeben: **Bildung ist der mysteriöse Prozess, in welchem das All der autarken Mächte sich zu einem konkreten, einzelnen persönlichen eigenen Selbst – zu Deiner und meiner ureigensten Existenz – gestaltet.** Subjekt der Bildung ist dabei das paradoxe Selbst-Anderes, nicht jedoch der abstrakte Einzelne, noch weniger irgendeine gesellschaftliche Instanz.

1.3 *honestum und persona*

(30) Das Selbst des Menschen ist das All der autarken Mächte. Das bedeutet vor allem, dass der Mensch nicht seine eigene Erfindung ist. Er ist sich vorgegeben. Jedoch auch nicht in dem vagen Sinn des „Alls der Mächte“, sondern es lässt sich ein bestimmterer Umriss angeben, zu dem sich das All der Mächte in jedem Menschen auf strukturell gleiche, inhaltlich aber jeweils anders perspektivierte Weise gestaltet. Diese Struktur macht die wahre menschliche Natur aus, weil ihre Verletzung das Menschsein selber aufhebt. Bevor ich diese Struktur skizziere, führe ich eine Unterscheidung in den Naturbegriff ein, die Unterscheidung nämlich zwischen „*naturwüchsig*“ und „*natürlich*“.

- [a] **Naturwüchsig** ist das *partikulare* Einzelgeschehen bzw. Einzelwesen.
- [b] **Natur** hingegen ist der *universale* Zusammenhang aller Einzelgeschehnisse bzw. Einzelwesen, sofern er (mindestens für eine gewisse Zeitspanne) unzerstört besteht.

Naturwüchsig ist alles, was geschieht. Natürlich ist, was in der rechten Ordnung geschieht. In Bezug auf den Menschen: Naturwüchsig ist alles, was ein Mensch macht. Natürlich – der menschlichen Natur entsprechend – ist nur, was seine Integrität als leibliches, seelisches und geistiges Wesen nicht aufhebt. Auch naturwüchsig sich einstellende Missbildungen und Defekte können die Integrität der leiblichen, seelischen und geistigen Natur eines Menschen beeinträchtigen.

(31) Bei aller persönlichen Unverwechselbarkeit ist jeder Mensch wesentlich **Vernunftwesen**, d. h. ein Wesen, das im Unterschied zu den Tieren nicht nur sich selbst und seinen eigenen Daseinszweck verstehen und würdigen kann, sondern im Stande ist, die Daseinszwecke (potentielle) aller Wesen zu verstehen und zu achten. Konrad Lorenz kann sich in eine Graugans versetzen und so verstehen, wie es ist, eine Graugans zu sein. Aber keine Graugans kann sich in einen Adler oder ein Pferd versetzen und verstehen, wie es ist ein solches zu sein. Vernunftwesen ist der Mensch aber nicht als reine (abgelöste) Vernunft, sondern als **leiblich-seelisch-geistiges** Wesen. Aus dieser konkreten Verfasstheit der *conditio humana* ergeben sich die konkreten sittlichen Inhalte, welche die spezifische Normativität des Menschen ausmachen. Cicero fasst sie im Begriff des *honestum* zusammen. Das *honestum* realisiert sich als einzelne **Person**. Die Person hat eine allgemeine Natur, insofern sie die allgemeine menschliche Normativität teilt, leiblich-seelisch-geistiges Vernunftwesen zu sein, andererseits unterliegt jede Person individuell variablen inneren und äußeren Umständen, und verfügt außerdem über einen Spielraum von Selbstbestimmung.¹⁷

2. Ziele der Bildung

(32) Wenn man die gegenwärtig herrschenden Vorstellungen über Bildung beschreiben wollte, könnte man wohl mit gewissem Recht folgende Punkte als zentral nennen:

- [a] Bildung hat den Menschen für die Wirtschaft zu **instrumentalisieren**, d. h. sie soll für *Markt* und *Produktion* qualifizieren und dadurch **Wettbewerbsvorteile** bieten.
- [b] Bildung soll durch Standardisierung **entpersönlicht** werden. Sie zielt nicht auf die Kultur der einzelnen unverwechselbaren Person, sondern soll **Teamfähigkeit** erzeugen. Deshalb soll sie nicht mehr verborgen in der inneren Stille des Gemüts geschehen, sondern im kollektiven Kontext von Gruppen und Projekten.
- [c] Der Bildungsprozess soll durch Objektivierung **technisch gesteuert** und dadurch auch **beschleunigt** werden.

Das ist eine Standardbeschreibung von Bildung, wie man sie ähnlich heute oft hören kann. Sie stammt aber keineswegs aus der Gegenwart, sondern aus Nietzsches 1872 verfassten Vorträgen *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*¹⁸, wo sie allerdings als Zerrbild wahrer Bildung gilt. Nun bin ich der Auffassung, dass das Instrumentalisieren, das Kollektivieren und das Handhabbar-Machen (Management) der Bildung durchaus ein gewisses Recht als untergeordnete Ausbildungsmomente an der Bildung ausmachen, dass aber die gegenwärtig praktizierte einseitige Betonung dieser drei Elemente gerade dasjenige zu verfehlen droht, was die Bayerische Verfassung unter Bildung versteht, wenn sie bestimmt, die Schulen müssen „*Herz und Charakter bilden*“.

¹⁷ Cicero: De officiis, Buch I

¹⁸ Nietzsche I, 641-752

ad [a]: Es ist die Würde des Menschen, nicht nur als Mittel für einen bestimmten Zweck auf der Welt zu sein. Des Menschen Bestimmung (sein Daseinszweck) liegt vielmehr darin, (potentiell) **alle Zwecke** zu verstehen, und bereit zu sein, sie zu achten. daher ist es die genuine Aufgabe der Bildung, das universale „*Reich der Zwecke*“ (Kant)¹⁹ in seiner autarken, selbstzwecklichen Wirklichkeit im einzelnen Menschen sichtbar werden zu lassen. Wer den Menschen – die subjektive Präsenz des Alls der Mächte – vollständig für irgendwelche von Menschen gesetzte Zwecke instrumentalisiert, der entfremdet ihn der Wahrheit oder der Authentizität seines Selbst.

ad [b]: Weil Bildung die **je persönliche** Lebensform des ganz konkreten einzelnen Menschen meint – nicht jedoch irgendwelche Schablonen des „Man“ – hat sie ihre Wurzeln und ihr Ziel jenseits alles dessen, was in Gruppe und Team geschehen kann. Auch wenn einer gute Gründe hat, sich auf eine Gruppe zu verlassen, ist es doch er selbst, der verantworten muss, sich derart verlassen zu haben. Gebildet ist nicht, wer jederzeit im System reibungslos funktioniert, sondern wer beurteilen kann, wann Konsensverweigerung geboten ist.

ad [c]: Das Ziel von Bildung ist die konkrete Persönlichkeit des Einzelnen. Diese muss der Einzelne selber entdecken, niemand anderer kann und darf sie erfinden und ihn dann daraufhin konditionieren, nicht einmal der Einzelne selbst, weil sonst sein wahres Selbst verkümmern würde, das sich nicht in dem erschöpft, als was er sich selber sieht und sehen möchte, sondern in die unauslotbaren Tiefen des **Alls der autarken Mächte** reicht (§ 12). Deshalb kann es für das Zu-sich-selber-Kommen des einzelnen Menschen – und nichts anderes ist Bildung – weder Experten noch Techniken geben.

3. Wege der Bildung

3.1 Unterricht

(33) Die Einübung in den Verstehensprozess geschieht an der Schule in Form von Unterricht. Unterricht ist ein Mittel der Bildung, diese ist der oberste Zweck von Unterricht. Die Leitidee des Unterrichts an einer öffentlichen Schule darf daher nicht die gesellschaftliche Nützlichkeit sein, denn das *allgemeine* Interesse – d. h. das Interesse nicht dieses oder jenes Menschen, sondern des Menschen überhaupt – besteht nicht in irgendwelchen partikularen Interessen, sondern in der Fähigkeit, überhaupt in der Lage zu sein, so etwas wie partikulare Interessen zu haben, sie im Lichte der Idee eines universalen „*Reiches der Zwecke*“ zu beurteilen und im Rahmen der Gerechtigkeit auf ihre Realisierung hinzuarbeiten. Dieses Interesse an der **Fähigkeit, überhaupt so etwas wie Interessen haben, würdigen und verfolgen zu können**, ist die ermöglichende Voraussetzung sämtlicher partikularer Interessen, geht ihnen deshalb vorher und ist höherrangig als sie. Unterrichten ist nicht Abrichten auf von außen vorgegebene Zwecke hin, sondern Eröffnung und Unterstützung des Weges zur Entdeckung der mit dem eigenen wahren Selbstsein gegebenen Zwecke. Unterricht zielt auf die eigene Einsicht des Schülers in die Natur der Sachen, auf eine argumentativ (nicht persuasiv) sich herstellende Einsicht. Daher impliziert Unterricht

[a] die Multiperspektivität der Zugänge,

¹⁹ Huber 2006, §§ 3 und 54

- [b] das unterredende Gespräch,
- [c] die Freiheit zu persönlicher Überzeugung sowie
- [d] die Möglichkeit und Bereitschaft, letztere argumentativ zu vertreten.

(34) Unterricht trägt zur Bildung bei, wenn und insoweit er bei der Wissensvermittlung der Tatsache Rechnung trägt, dass Wissen *nicht nur Wissen* ist. Wissen ist nicht bloß **Kenntnisnahme** der Sache, sondern **Anteilnahme** an ihr. Anteil an etwas nehmen heißt, es in gewisser Weise zu seiner eigenen Sache zu machen, sein eigenes Interesse und Handeln an dieser Sache auszurichten. Die Anteilnahme ist ein Akt der Person als eines Wesens von praktischer Vernunft. Vermöge seiner praktischen Vernunft weiß der Mensch nicht nur vom Sittlichen, sondern weiß er sich auch verpflichtet, sein Leben diesem Sittlichen entsprechend zu führen. Während **Wissen** eine Sache oder Person in unserem Gemüt präsent macht, *antwortet* die Persönlichkeit des Menschen durch ihren **Lebensvollzug** auf diese Präsenz des Anderen im Gemüt, indem sie Anteil nimmt oder die Anteilnahme verweigert. Wissen wird dadurch zu **Bildung**, dass es die Lebenspraxis auf die rechte Weise prägt.

(35) Der Prozess, welcher dazu führt, das philosophisch-sittliche Verstehen für die Lebensführung maßgeblich werden zu lassen, ist kein Prozess des Wissenserwerbs mehr, sondern ein solcher der **Charakterbildung** oder **Herzensbildung**²⁰. Deshalb hieß der alte Begriff, zu dessen Übersetzung man den Bildungsbegriff in Anspruch nahm, *cultura animi*²¹: Bildung ist die Kultivierung des Gemütes in *allen* seinen Kräften (Denken, Fühlen, Ahnen, Hoffen, Fürchten, Handeln, Wollen).

Zusatz: Ethische Prinzipien und Begriffe müssen die praktische Erkenntnis tragen. Sie allein aber genügen nicht, denn die menschlichen Antriebe stehen nicht unter strikter Vernunftkontrolle. Daher verlangt Kant für die sittliche Bildung einerseits einen „*moralischen Katechismus*“ (das ist die begriffliche Erfassung der praktischen, sittlichen Gesetze), und andererseits „*Biographien alter und neuer Zeit*“ (zur erlebnishaften Veranschaulichung).²² Man muss eben beachten: „*Die historia ist eben eine ganz andere Wahrheitsquelle als die theoretische Vernunft. Schon Cicero hatte das im Auge, wenn er sie die vita memoriae nennt [De oratore II, 9, 36]. Ihr Eigenrecht beruht darauf, daß die menschlichen Leidenschaften nicht durch die allgemeinen Vorschriften der Vernunft regiert werden können. Dazu sind vielmehr überzeugende Beispiele vonnöten, wie sie nur die Geschichte bietet*“²³.

(36) Bildung ist das mysteriöse und paradoxe Wirken der autarken Mächte in der Person und ihrer Selbstbestimmung (§ 29). Wer in physikalischen Sachverhalten unterrichtet wird oder wer mit Verstand des Sophokles *Antigone* liest, der hat es nicht mit menschlichen Fiktionen, sondern mit autarken Mächten der Natur und des Menschenlebens zu tun, die in der physikalischen Theorie und im Drama Präsenz gewinnen. So bilden nicht Schule und Unterricht, sondern **die darin repräsentierten – und dadurch in der Seele wirksam werdenden – autarken Inhaltsmächte selbst**. Damit aber hat Bildung gleichsam *sakramentalen* Charakter. Ein Sakrament ist das Sich-Ereignen einer autarken Wirklichkeit anhand einer Repräsentation dieser Wirklichkeit in einem symbolischen Zeichen.

²⁰ „Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden“ (Bayerische Verfassung, Artikel 131 [1])

²¹ Vgl. Rauhut / Schaarschmidt 1965. Zum Bildungsbegriff vgl. Pannenberg 1980

²² Kant V, 154f (Kritik der praktischen Vernunft, Methodenlehre)

²³ Gadamer 1975, 20

Zusatz: Das Zeichen, wie z. B. das Wasser bei der Taufe, **ist** selber die Wirklichkeit, die es bedeutet (insofern ist es Symbol, nicht Allegorie [§ 138]), aber diese Wirklichkeit ist größer und mächtiger als im Zeichen sichtbar wird. So ist das Taufwasser nur ein kleiner Teil jenes elementaren Wassers, dessen lebensspendende und zerstörerische Potenzen die menschlichen Möglichkeiten ins Ungeheure übersteigen. Und das elementare Wasser aller Ozeane zusammen ist nur ein winziger Teil jener numinosen Macht, die das All geschaffen und geordnet hat. An diese Macht erinnert uns das Taufwasser, denn in jedem einzelnen Tropfen Wassers ist sie am Werk.

3.2 Muße (*negotium*)

(37) In den wissenschaftlichen Fächern (wie bei den lebenspraktischen Professionalitäten) richtet der Unterricht die Aufmerksamkeit des Schülers auf diejenigen Dimensionen einer Sache, die berechnet und beherrscht werden können. Dabei tritt die autarke Wirksamkeit der Inhalte *vermittelt und gefiltert durch die Aktivität von Lehrer und Schüler* in die Seele. Dem autarken Wirken der Inhaltsmächte öffnet sich der Mensch erst dann vollständig, wenn er sich ihm neben aller diskursiven methodischen Aktivität auch in der kontemplativen **Muße des Nachsinnens** aussetzt (*feriae privatae*). Solche Muße, wie wir sie etwa in den *Exercitia spiritualia* des hl. Ignatius finden, ist die Kunst der aktiven Enthaltung von der Kontrolle des autarken Inhaltswirkens durch von Menschen erdachte und gehandhabte Methoden.

Zusatz: Fernöstliche und esoterische Meditation öffnet das Subjekt nicht dem autarken Wirken der Mächte, sondern zielt gerade umgekehrt auf die Ausschaltung der Inhaltsmächte, um dadurch das Selbstgefühl des Subjekts von der Vermittlung durch Weltinhalte abzulösen und es auf diese Weise vermeintlich „rein“, in Wahrheit aber bloß leer zu machen.

3.3 Kult

(38) Der religiöse **Kult** ist der Versuch, die autarken Mächte, unselektiert durch menschliche Perspektiven, Interessen und Aktivitäten, in das Leben des Einzelnen und des Gemeinwesens einwirken zu lassen, auf dass die Mächte das, was an ihrem Wirken dem Menschen förderlich ist, ihm anverwandeln, und ihm Schutz und Hilfe gewähren gegen das, was ihm abträglich ist (*feriae publicae*). Fest oder Feier sind die Weise intensivster Anwesenheit der Wirklichkeit, weil hier das menschliche Wirken auf ein Minimum reduziert wird (auf das, was zur Herstellung der nötigen Aufnahmebereitschaft nötig ist), und der Mensch sich zentralen Mächten der Wirklichkeit und des Lebens gegenüber ganz nur empfangend verhält.

Zusatz: Die gegenwärtigen aufgeklärten Gesellschaften mit wissenschaftlich-technischer Zivilisation kennen kaum noch eine Kultur der Muße und des kultischen Festes, die öffentlich verbindlich und mit dem Schulwesen institutionell verflochten wäre. Die autarken Mächte scheinen ganz dem technischen Diktat unterworfen. Wir „bilden“ Menschen, indem wir sie vor Computer mit spezieller Lernsoftware setzen und ihre Freizeit mit ausgeklügelten pädagogischen Angeboten füllen, nicht aber dadurch, dass wir sie in kultischen Umgang brächten mit den autarken Lebensmächten und diese ohne vermittelnde menschliche Tätigkeit auf sie wirken ließen. Mit sich – und damit dem All der völlig autark wirkenden Mächte – allein zu sein, lernen junge Menschen immer weniger. Dahinter steht letztlich die technizistische Überzeugung, dass nicht die Mächte uns, sondern wir die Mächte und uns selbst nach unserem Belieben bilden.

Schriften Vorlesung III:

Foot, Philippa: Die Natur des Guten (Oxford **2001**, dt. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2004)

Fukuyama, Francis: Das Ende des Menschen (New York 2002, dt. ²Stuttgart, München: Deutsche Verlagsanstalt **2002**)

Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik (⁴Tübingen: Mohr **1975**)

Goethe, Johann Wolfgang: Werke, XVIII Bde (Artemis-dtv-Ausgabe, München: dtv **1977**)

Giussani, Luigi: Zum Unendlichen offen. Die Frage nach dem religiösen Sinn (Mailand **1986**, dt. Freiburg: Johannes Verlag 1992)

Heidegger, Martin: Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis) [Gesamtausgabe, III. Abteilung: Unveröffentlichte Abhandlungen, Band 65, Frankfurt am Main: Klostermann **1989**]

Huber, Herbert: Philosophische Exempel. Ausgewählte und erklärte Texte (Donauwörth: Auer **2003**)

Huber, Herbert: Philosophieren – wie und wozu? (Donauwörth: Auer **2006**)

Huber, Herbert: Ethische Labyrinth (Würzburg: Königshausen und Neumann **2009**)

Lünemann, Georg Heinrich: Lateinisch-deutsches Handwörterbuch (⁶Leipzig **1826**)

Mann, Thomas: Doktor Faustus. Die Entstehung des Doktor Faustus (**1947**, Frankfurt am Main: Fischer 1997)

Martens, Ekkehard: Philosophiedidaktik. In: *Pieper, Annemarie (Hg.): Philosophische Disziplinen* (Leipzig: Reclam **1998**) 281-303

Nietzsche, Friedrich: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe, XV Bde. (dtv-de-Gruyter, München **1980**)

Pannenberg, Wolfhart: Gottebenbildlichkeit und Bildung des Menschen. In: Grundfragen systematischer Theologie. Gesammelte Aufsätze, Bd. II (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht **1980**), ²⁰⁷⁻²²⁵

Rauhut, Franz / Schaarschmidt, Ilse: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs (Weinheim **1965**)

Steenblock, Volker: Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch Praktische Philosophie (Münster: Lit **2000**)

Weber, Max: Wissenschaft als Beruf (**1917/1919**). In: Studienausgabe der Max-Weber-Gesamtausgabe, Abteilung 1, Schriften und Reden (Tübingen: Mohr 1994)