**Zeitschrift:** Studia philosophica : Schweizerische Zeitschrift für Philosophie = Revue suisse de philosophie = Rivista svizzera della filosofia = Swiss journal of philosophy

**Herausgeber:** Schweizerische Philosophische Gesellschaft

**Band:** 54 (1995)

**Artikel:** Die Krisis der Europäischen Philosophie und Pädagogik : Ästhetik als Ausweg?

**Autor:** Martens, Ekkehard

**DOI:** https://doi.org/10.5169/seals-883038

**Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

**Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

**Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

**Download PDF:** 17.07.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch**

Studia Philosophica 54/95

EKKEHARD MARTENS

# Die Krisis der Europäischen Philosophie und Pädagogik – Ästhetik als Ausweg ?

Wie man auch immer die behauptete Krise zu analysieren und zu lösen versucht, eine Krise jedenfalls ist sicher: die eigene Krise bei eben diesem Versuch. Wer sich aber, leichtsinnig und freiwillig, dem Versuch aussetzt, sieht sich vor drei Fragen gestellt: Worin besteht die Krise (I.), was heisst Ästhetik (II.) und wäre sie ein Ausweg (III.) ?

## I. DIE KRISE

> « Die Krise des europäischen Daseins hat nur zwei Auswege : Den Untergang Europas in der Entfremdung gegen seinen eigenen rationalen Lebenssinn, den Verfall in Geistfeindschaft und Barbarei, oder die Wiedergeburt Europas aus dem Geiste der Philosophie durch den einen Naturalismus endgültig überwindenden Heroismus der Vernunft. Europas grösste Gefahr ist die Müdigkeit. Kämpfen wir gegen diese Gefahr der Gefahren als ‹ gute Europäer › in jener Tapferkeit, die auch einen unendlichen Kampf nicht scheut, dann wird aus dem Vernichtungsbrand des Unglaubens, dem schwelenden Feuer der Verzweiflung an der menschlichen Sendung des Abendlandes, aus der Asche der grossen Müdigkeit der Phoenix einer neuen Lebensinnerlichkeit und Vergeistigung auferstehen, als Unterpfand einer grossen und fernen Menschenzukunft: Denn der Geist allein ist unsterblich. » [1]

Mit diesem Appell endet Edmund Husserls unvollendet gebliebene « Krisis »-Arbeit aus den Jahren 1934 bis 1937. Sein pädagogischer Eros und tiefer Ernst, aber auch der pathetische Stil ist Ausdruck seiner Besorgnis über die existenzielle Not der Jugend in der Zeit nach dem ersten Weltkrieg und angesichts des bedrohlichen Nationalsozialismus. Husserls « Krisis »-Arbeit steht am Ende einer langen Reihe höchst unterschiedlicher Krisendeutungen, angefangen mit Spenglers « Untergang des Abendlandes » (1918) über Schweitzers « Kulturphilosophie » (1923), Heideggers « Sein und Zeit » (1927) bis

1 E. HUSSERL, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie,* Den Hague 1962, S. 347f.

zu Freuds « Unbehagen in der Kultur » (1930). Für Husserl stellt sich die Krise als « Krise der europäischen Wissenschaften » dar, aus der es als einzigen Ausweg die entschiedene Orientierung an der Vernunft in Form der « transzendentalen Phänomenologie » gibt, so die beiden Titelhälften seiner « Krisis »-Arbeit. Die herrschenden Wissenschaften seien naturalistisch oder positivistisch verkürzt. « Blosse Tatsachenwissenschaften » aber, so Husserl, « machen blosse Tatsachenmenschen » und führten schliesslich zu einer « feindlichen Stimmung » der Jugend : « In unserer Lebensnot – so hören wir – hat diese Wissenschaft uns nichts zu sagen. » (S. 4).

Da sich Husserl nicht zu den blossen « Literatenphilosophen » zählt, sondern als jemanden versteht, der, « von den echten Philosophen der grossen Vergangenheit erzogen, der Wahrheit leben will » (S. 15), sieht er seine pädagogische, geradezu missionarische Verantwortung darin, einen Ausweg aus der Lebensnot der Jugend zu finden. Als einzigen Ausweg erkennt Husserl einen « erneuerten Platonismus » als universale Menschen-, Welt- und Gotteserkenntnis, « frei von den Bindungen des Mythos und der Tradition [...], in absoluter Vorurteilslosigkeit » ; von dieser Erkenntnis aus gelte es, « nicht nur sich selbst ethisch, sondern die ganze menschliche Umwelt, das politische, soziale Dasein der Menschheit [...] neu zu gestalten » (S. 6).

Mit seiner Krisen-Analyse und seinem Krisen-Ausweg ist Husserl ausdrücklich der platonischen Philosophie als Pädagogik verpflichtet. In Platons berühmtem Höhlengleichnis über « Bildung (paideia) und Unbildung » zu Beginn des VII. Buches der « Politeia » sollen sich die Gefangenen – « sie gleichen uns » – von der Orientierung am Schattenspiel an der Höhlenwand befreien und sich im Ganzen des wohlgeordneten Kosmos oberhalb der Höhle wiederfinden. Die Gefangenen, die – « von Kindheit an gefesselt » – miteinander wetteifern, wer sich am besten den gewohnten Ablauf der Schattenbewegungen merken und ihn voraussagen kann, gleichen Husserls « Tatsachenmenschen », die auf die quantitativen Wenn-dann-Sätze der « Tatsachenwissenschaften » vertrauen und ihren ganzen Ehrgeiz auf die Ehrungen des Wissenschaftsbetriebs verschwenden, ohne sich um geistige Zusammenhänge und Zielvorstellungen zu kümmern.

Aus einem derartigen Zustand der Unbildung glauben Platon ebenso wie Husserl den Ausweg zur wahren Bildung zeigen zu können. Nach Platon stellt sich Bildung als Einheit theoretischer und praktischer Vernünftigkeit ein, wenn wir die ungeordneten Bestrebungen und Bewegungen in unserer Seele, in der Polis und in der

Natur am wohlgeordneten Kosmos des Seinsganzen und der Idee des Guten ausrichten und alles an seinem rechten Ort in die rechte Ordnung zueinander bringen. In pädagogischer Hinsicht erhofft sich Platon die Einheit von Einzelseele, Polis und Natur durch eine Angleichung an die Strukturen des geistigen Seins, etwa durch die Beschäftigung mit den Gegenständen der Mathematik und Astronomie[2]. Selbst wenn man jedoch Platons ontologische Version von Bildung durch Angleichung an das reine Sein in der gegenwärtig vielleicht eher akzeptablen erkenntniskritischen Fassung Husserls als Ethos der inneren Freiheit oder der absoluten Vorurteilslosigkeit durch Wissenschaft verstünde, bliebe sie noch mit erheblichen Schwierigkeiten behaftet. Einmal abgesehen davon, dass man ein derartiges Ethos im gegenwärtigen Wissenschaftsbetrieb kaum feststellen kann, ist nicht klar, ob es Folge oder Voraussetzung theoretischer Erkenntnis wäre. Ferner bezieht sich Husserl lediglich auf die gebildete, akademische Jugend und erfasst somit allenfalls einen kleinen Ausschnitt der von ihm konstatierten allgemeinen Lebensnot; ausserdem wäre selbst die Lebensnot der akademischen Jugend nur höchst eingeschränkt oder indirekt auf das Versagen der « Tatsachenwissenschaften » zurückzuführen. Vor allem aber birgt ein philosophischer Fundamentalismus mit monolithischen Krisenanalysen und Krisenauswegen die Gefahr einer totalitären Staatspädagogik in sich, wie sie in Platons « Staat », erst recht in den « Gesetzen » unverkennbar ist und bei Husserl zwar keine konkrete Gestalt gewinnt, aber eine naheliegende Konsequenz wäre.

Gegen die Befürchtung, aus einem philosophischen könnte ein pädagogischer Fundamentalismus folgen, könnte man in beruhigender Absicht einwenden, dass Platons wie Husserls Bildungs-Konzepte sowieso praktisch folgenlos seien und höchstens ein philosophiehistorisches Interesse verdienten. Dieser Einwand verkennt jedoch die oft kryptische Wirkung und Fortdauer mentaler Grundeinstellungen, ohne dass man sie Denkern wie Platon oder Husserl selbst anlasten müsste oder auch einigermassen überprüfbar zuschreiben könnte. Allerdings prägen die mentalen Grundeinstellungen sowohl die naive Alltagspädagogik in Form von Konventionen und Traditionen als auch das gesamte Bildungssystem vom Kindergarten über die Schule bis zur Universität in Form von Lehrbüchern, Lehrplänen, Ausbildungsgängen und Fachdisziplinen im Sinne des Kuhnschen Para-

2 Vgl. H. J. KRÄMER, *Arete bei Platon und Aristoteles*, Heidelberg 1959.

digmenbildungsprozesses[3]. Die mentalen Grundeinstellungen lassen sich mit Popper auch als implizite Philosophien verstehen: « Wir alle haben unsere Philosophien, ob wir dessen gewahr werden oder nicht »; ferner kann man Popper sicher ebenfalls zustimmen, wenn er fortfährt: « und die taugen nicht viel. Aber ihre Auswirkungen auf unser Handeln und unser Leben sind oft verheerend. »[4] Die impliziten Philosophien, so möchte ich diese Bemerkung aufgreifen, betreffen unsere generellen Annahmen darüber, was wir – nach den vier Kant-Fragen – *wissen* können, *tun* sollen, *hoffen* dürfen und wie wir uns somit als *Menschen* verstehen. So bemisst sich unser neuzeitliches, europäisches und tendenziell universelles Wissen, Tun, Hoffen und Selbstverständnis, so wäre Husserls Krisen-Analyse zuzustimmen, einerseits an den Massstäben der wissenschaftlich–technischen Vernunft mit dem Ziel, uns selbst, die anderen und die Natur vollständig zu begreifen und nach unseren Glücksplanungen im zweckrationalen Sinne zu « erziehen » und zu « formen ». Die szientistische Orientierung ist andererseits oft mit einer Orientierung an letzten Wahrheiten verbunden, die Husserl als Heilmittel im Prinzip begrüsst.

Ein derartiger Orientierungs-Fundamentalismus lässt sich etwa in in folgenden Sätzen eines praktischen Syllogismus pädagogischer Heilslehre wiedergeben:

(1) Es gibt unveränderliche, absolute Wahrheiten über die Würde des Menschen, die Evidenz unseres Wissens, die Sittlichkeit unseres Tuns und das Endziel unseres Hoffens.

(2) Die gegenwärtig dominierende wissenschaftlich-technische Zivilisation zerstört die wahre geistige Orientierung.

(3) Daher muss die Pädagogik Kinder und Jugendliche wieder zur notwendigen geistigen Orientierung an den unveränderlichen Wahrheiten erziehen.

Dass Prämisse wie Konsequenz durchaus Aktualität in der gesellschaftlichen und pädagogischen Praxis besitzen, lässt sich in den Diskussionen über Abtreibung, Genforschung oder Moralerziehung erleben, ganz zu schweigen von den religiösen Fundamentalismen und unterschiedlichen Sekten. Sie finden sich unabhängig von inhaltlichen Positionen in allen grossen Worten zu einer marxistisch-leninisti-

3 Vgl. TH. S. KUHN, *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, Frankfurt/M. 1973, bes. S. 39-43.

4 K. R. POPPER, *Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf.* Hamburg 1973, S. 45.

schen, christlich-abendländischen, progressiv-aufklärerischen oder islamisch-fundamentalistischen Erziehung und Politik wieder. Jedesmal wird eine scheinbar evidente Wahrheit unmittelbar in konkrete Praxis umgesetzt. Dabei werden aus diffusen, unter der Hand oft gegensätzlich verstandenen Allaussagen über die Ziele höchst gegensätzliche praktische Konsequenzen abgeleitet ; so werden beispielsweise im Hinblick auf das Ziel « Mündigkeit » entweder Massnahmen gegen eine schrankenlose Kritik und Respektlosigkeit der Jugend oder im Gegenteil eine Stärkung ihrer Kritikfähigkeit gefordert[5].

Nun kann man zwar durchaus dem Satz (2) über die geistige Orientierungskrise als genereller Situationseinschätzung zustimmen, ohne dass man damit auch der Prämisse (1) der ewigen Wahrheiten und der Handlungskonsequenz (3) zustimmen müsste. Unabhängig nämlich von den Inhalten der einzelnen Erziehungskonzepte ewiger Wahrheiten, denen man in der einen oder anderen Fassung ja durchaus zustimmen könnte, liegt ihre Gefahr darin, dass sie als Prämissen einer deduktiven Anwendung im Einzelfall dienen. Der Erzieher weiss immer schon vorher ganz genau, was zu tun und zu lassen ist. Abgesehen von der erkenntnis- und sprachkritischen Unhaltbarkeit einer derartigen Wissensform praktischen Handelns liegt darin die praktische Gefahr einer Manipulation durch grosse Worte ohne Urteilskraft in der konkreten Situation. Was z. B. « Würde » des Menschen oder « Emanzipation » heisst, ist durchaus interpretationsbedürftig und muss in jeder Situation neu geprüft werden.

Selbst wenn man aber trotz all dieser Einwände an der Evidenz der behaupteten GEISTIGEN KRISE IN EUROPA als Analyse und an der geforderten geistigen Erneuerung Europas als Ausweg festhalten wollte, liesse sich kaum die Tatsache bestreiten, dass unterdessen auch dieser Ausweg selbst längst in die Krise geraten ist. Die geistige Krise *in* Europa hat sich zu einer GEISTIGEN KRISE EUROPAS SELBST zugespitzt. So entlarvt die Eurozentrismus-Kritik den borniert europäischen Menschen, die feministische Kritik des Androzentrismus entlarvt den borniert männlichen Menschen, die Kritik der Kinderphilosophie entlarvt den borniert erwachsenen Menschen und die Kritik des Speziezismus seitens der Tierethik schliesslich entlarvt das borniert menschliche Lebewesen. Insgesamt ist die Vernunft in

5 Vgl. E. TUGENDHAT, « Gegen die autoritäre Pädagogik. Streitschrift gegen die Thesen ‹ Mut zur Erziehung › (1978) », in : ders., *Ethik und Politik,* Frankfurt/M. 1992, S. 17–26.

den Verdacht geraten, als euro-, andro-, adulto- oder speziesbornierter Logozentrismus Ursache einer Krise zu sein, für deren Ausweg sie sich hält.

Wie man auch immer die einzelnen Entlarvungen und Schuldzuweisungen beurteilen mag, sie unterstreichen auf jeden Fall die Problematik universalistischer Vernunft- und Moralkonzeptionen. Vor allem aber haben sie zur Folge, dass die philosophische Vernunft nicht mehr ohne weiteres den seit Platon erhobenen Anspruch einlösen kann, als « paideia » oder Bildung zum wirklichen Wissen, Tun, Hoffen und Menschsein hinzuführen. Die Orientierungskrise der Philosophie hat sich bereits vor der aktuellen Vernunftkrise im Hinblick auf die Pädagogik angedeutet. Während sich die Philosophie von Sokrates oder Platon bis hin zu Kants Aufklärungsphilosophie zugleich als Pädagogik verstanden hat, konnte die neuere Philosophie mit Ausnahme etwa von Deweys « Demokratie und Erziehung » oder zuletzt noch von Adornos « Erziehung nach Auschwitz » keine nennenswerten Beiträge mehr zur Pädagogik leisten. Konsequenterweise haben sich beide, Philosophie und Pädagogik, als autonome Subsysteme der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Praxis weitgehend voneinander abgekoppelt. Philosophie fungiert gegenwärtig allenfalls als beliebig verwertbares Mental-Reservoir zur rhetorischen Absicherung der jeweiligen pädagogischen Strömungen oder als analytisches Instrumentarium pädagogischer Grundbegriffe, nicht aber mehr als grundsätzliche Orientierung. Wenn man allerdings aus pädagogischer Verantwortung daran interessiert ist, die praktischen Wirkungen der auch weiter vorhandenen impliziten, « verheerenden » Philosophien zu verringern und stattdessen möglicherweise tauglichere Orientierungen zu entwicken, kann man – allerdings ohne imperialen Gestus – als Philosoph nicht Nicht-Pädagoge und als Pädagoge nicht Nicht-Philosoph sein.

Also muss ein neuer Versuch einer Krisen-Bestimmung gewagt werden. Offensichtlich, so versuchte ich zu zeigen, ist weder die geistige Krise in Europa unsere wirkliche Krise noch das geistige Erbe Europas der taugliche Ausweg. Beide, Analyse wie Ausweg, kranken vielmehr daran, dass sie von einer (schein-) universalistischen Philosophie her Praxis deduktiv bestimmen wollen. Unabhängig von der Krise oder Nicht-Krise allgemeiner Vernunft und Moral geht es dagegen in der pädagogischen Kleinarbeit mit Kindern und Jugendlichen um die Bewältigung jeweils neuer Situationen. Wenn man sich prinzipiell für eine freiheitliche Erziehung entschlossen hat, fordert

jedes Kind zu einem Neuanfang heraus. Denn « in jedem Kind », so ist Kierkegaards existenzphilosophischer Behauptung beizupflichten, « ist etwas Ursprüngliches, welches bewirkt, dass alle abstrakten Prinzipien und Maximen mehr oder weniger daran scheitern. Man muss selber von vorn anfangen, oft mit viel Mühe und Not »[6]. Wie also könnte der jeweilige Neuanfang in der pädagogischen Krisensituation aussehen ? Worin besteht die gegenwärtige pädagogische Krisensituation ?

Ich möchte die Krisensituation zunächst in zwei Feldern von Beobachtungen, Erfahrungen und Fakten umschreiben, die mehr oder weniger jedem bekannt sein dürften. Ein erstes Feld betrifft die veränderten sinnlichen Wahrnehmungen von Kindern und Jugendlichen, vor allem in den westlich geprägten Industrieländern :

— sie (und wir) wohnen in nahezu beliebig temperierbaren Wohnungen

— sie können alle Töne speichern und reproduzieren

— sie können, jedenfalls im Prinzip, essen und trinken, was sie wollen, ohne an die natürlichen Jahreszeiten und örtlichen Gegebenheiten gebunden zu sein

— sie können hinfahren und hinfliegen, wohin sie wollen, ohne die Übergänge, Mühen und Überraschungen zu erfahren, auf die wir natürlicherweise bei Grenzüberschreitungen unserer gewohnten Raum-Zeit-Umgebung gefasst sein müssen.

Die Beispielsreihe könnte jeder beliebig verlängern. Unser natürliches, wenn auch immer schon kulturell vermitteltes « In-der-Welt-Sein » (Heidegger) verschiebt sich zu einem technisch gemachten « Überall-Sein » (Serres)[7]. Die Kinder wachsen zunehmend in einer Umgebung auf, in der sich Menschen lediglich als Macher einer technisierten und domestizierten Natur in ihren Produkten selbst erkennen, ohne Überraschungen und Andersheit, aber auch ohne Respekt vor der unverfügbaren eigenen Natur. Die Krise oder Abstumpfung der Sinnen-Wahrnehmung ist somit zugleich eine Krise der Sinn-Wahrnehmung.

Ferner betrifft ein zweites Feld die veränderten Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten des Überall-Seins :

6 S. KIERKEGAARD (zuerst 1834), *Entweder – Oder*, Bd. II. München 1980, S. 610.

7 Vgl. M. SERRES, *Der Naturvertrag*, Frankfurt/M. 1994, S. 37.

— dass die blühenden Wiesen und verlockenden Früchte nach Tschernobyl strahlenverseucht waren, konnten die Kinder und Jugendlichen nur von den Erwachsenen und Experten und nur mit Hilfe von Geigerzählern wissen, aber nicht selber sehen und schmecken
— dass Sonnenbaden durch die zerstörte Ozonschicht Hautkrebs erzeugen kann, wissen sie ebenfalls nur von anderen, während sie sich selber weiterhin in der Sonne aalen
— dass die Luft verpestet ist, der Wald stirbt und die Skipisten Erosionen hervorrufen, können sie weitgehend erst durch Messungen und Untersuchungen von den Erwachsenen wissen und nur eingeschränkt selber riechen und sehen
— dass die Welt voll Elend ist, hören und sehen sie täglich über die Medien, stumpfen aber gerade dadurch in ihrem Mitleid ab
— dass ihre eigenen, lokalen Möglichkeiten gegenüber den globalen Notwendigkeiten gering sind, wird ihnen genauso über die Medien vor Augen geführt, sie können aber bei wachsender moralischer Überforderung immer weniger sehen, was wirklich in ihren Kräften liegt.

Auch die zweite Beispielsreihe der schwindenden Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten könnte jeder für sich erweitern. Ihr entspricht eine Krise im kognitiven und moralischen Wahrnehmen oder – nach Hegels Wortspiel – ein « Nehmen des Wahren » [8]. Zuletzt scheinen wir auf die Computer als geeignete Träger der notwendigen sinnlichen, kognitiven und moralisch-praktischen Wahrnehmung hoffen zu müssen. So konnte etwa Sherry Turkle in ihren Untersuchungen feststellen, dass Kinder sich tendenziell nicht mehr als vernünftige Lebewesen, sondern als « fühlende Computer, emotionale Maschinen » verstehen[9]. Eine nächste Schwundstufe wäre das Delegieren auch der sinnlichen Wahrnehmung an Computer, ebenso der kognitiven Verarbeitung der gespeicherten Daten an ihrerseits überforderte, hilflose Experten. Ein Beispiel für ein derartig leerlaufendes Delegieren der Wahrnehmung gibt der Bericht über einen Umwelt-Satelliten :

> « In 800 Kilometer Höhe dreht der 1,7 Milliarden Mark teure Umwelt-Satellit ERS 1 (= European Research Satellite) seine Runden um die Erde. Er sieht selbst durch dicke Wolken hindurch das Gras wachsen. Tau-

8 G. W. F. HEGEL, *Phänomenologie des Geistes*, Kap. « Die Wahrnehmung » (z.B. Meiner–Ausgaber S. 97).

9 SH. TURKLE, *Die Wunschmaschine. Der Computer als zweites Ich*, Reinbek bei Hamburg 1984, S. 388.

sende von Technikern und Wissenschaftlern versuchen derweil, sich ihren Reim auf die Datenflut zu machen. »[10]

Offensichtlich also ist die viel zitierte Destruktion oder Dezentrierung des Subjekts keine bloss akademische Angelegenheit reflexiver Selbstdeutung, und die behauptete Krise ist keine bloss geistige Orientierungskrise. Die von Husserl konstatierte « Lebensnot » ist vielmehr eine reale Krise des Naturverhältnisses des Menschen als Teil der Natur, die er als « Sinneswesen » auch selber ist. Die Krise der europäischen Philosophie und Pädagogik ist weder eine geistige Krise in Europa noch von Europa selbst, sondern eine von Europa als wissenschaftlich-technischer Industriemacht ausgehende GLOBALE WAHRNEHMUNGSKRISE.

## II. DIE ÄSTHETIK

Die Aporien eines platonistischen Dualismus von Sinneswahrnehmung und Vernunft, Körper und Seele, Natur und Geist hat als Reaktion auf die sich anbahnende Krise des wissenschaftlich-technischen Fortschritts vor allem Nietzsche in aller Schärfe aufgedeckt und als Therapie für die Krise der Moderne eine Abwendung vom « Apollinischen » zum « Dionysischen », von der « Vernunft » zur « Kunst » gefordert. Auf Nietzsche geht « Ästhetik » als postmodernes Zauberwort zur Lösung aller Krisenphänomene zurück, in der Philosophie etwa als « Ästhetisches Denken » (Welsch)[11] und in der Pädagogik etwa als « Erziehungsästhetik » (Lenzen)[12]. « Der Mensch als Ästhet » (Ferry)[13] löst die Bestimmung und Bildung des Menschen zum « vernünftigen Lebewesen » ab. Kann aber Ästhetik wirklich das neue, gemeinsame Meta-Paradigma für Philosophie und Pädagogik sein oder ist sie, wie die kritisierte Vernunft, eine Ursache der Krise, für deren

10 B. BORGEEST, « Der Späher mit dem Röntgenblick », in : *Zeit–magazin* Nr. 19 vom 6. Mai 1994.

11 W. WELSCH, *Ästhetisches Denken*, Stuttgart 1990 ; vgl. auch K. BARCK, P. GENTE, H. PARIS, ST. RICHTER (Hg.), *Aisthesis*, Leipzig 1990.

12 D. LENZEN, « Von der Erziehungswissenschaft zur Erziehungsästhetik ? », in : ders. (Hg.), *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik,* Darmstadt 1990, S. 171–210 ; vgl. auch den Tagungsband der Sektion für « Bildungs– und Erziehungsphilosophie » der « Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft » : L. KOCH/W. MAROTZKI/H. PEUKERT (Hg.), *Pädagogik und Ästhetik*, Weinheim 1994.

13 L. FERRY, *Der Mensch als Ästhet*, Stuttgart/Weimar 1992 (franz. 1990).

Ausweg sie sich hält, ein Rückfall in die blinde Wahrnehmung der Schattenspiele an Platons Höhlenwand ?

Vor der Bewertung von Ästhetik als Ausweg oder Rückfall ist allerdings eine Begriffsklärung notwendig. Zunächst ist zu betonen, dass hier im Sinne von Baumgarten (1750) unter Ästhetik eine allgemeine Wahrnehmungslehre verstanden werden soll, von der Kunst nur *ein*, wenn auch ein besonders wichtiger Bereich ist. Genauer gehe ich, hierin Welsch folgend, von der doppelten Bedeutung der ursprünglich aristotelischen *aisthesis* aus : Sinnen- und Sinn-Wahrnehmung, Empfindung und Gewahrwerden, Gefühl und Erkenntnis, sensation und perception[14]. Dabei kann und braucht man sich allerdings nicht endlos über eine angeblich feststehende Wesensbestimmung « der » Ästhetik zu streiten. Vielmehr kann es, wie bei anderen Begriffen auch, nur um die Klärung gehen, wie « Ästhetik » verwendet wird und nach bestimmten Kriterien in bestimmten Zusammenhängen verwendet werden sollte. Zunächst verbinden sich mit der Doppelbedeutung von aisthesis oder Ästhetik gegenwärtig recht unterschiedliche Vorstellungen, die meistens in Gegensatzpaaren auftreten :

— Differenzen, Pluralität, Andersheit und Fremdheit statt Einheitlichkeit und Konformität ; daher : Kunst als « Elementarschule der Pluralität » mit « sozialer Modellfunktion » (W. Welsch)[15]

— das (wörtlich verstandene) « un-teilbare und mithin un-mitteilbare » In-dividuelle statt des schematisch subsumierbaren Besonderen einer allgemeinen Regel ; daher : « individuelle Sinn-Bildungs-Prozesse » als « ästhetische Wendung » der Philosophie insgesamt (M. Frank)[16]

— « Spiel der Erscheinungen » statt Normalität und Routine ; daher : « Kontemplation » statt direkter Erkenntnis- oder Veränderungsabsichten (M. Seel)[17]

— Wahrnehmen von « Atmosphären » ökologischer Brüche statt eines harmonischen Empfindens ; daher : eine « neue ästhetische Erziehung » zum ökologischen Sinnenbewusstsein statt des « realitätsenthobenen Spiels » in Schillers Briefen von 1795 über die « ästhetische Erziehung » (G. Böhme)[18].

14 WELSCH, *Ästhetisches Denken*, S. 11.
15 WELSCH, *Ästhetisches Denken,* S. 165.
16 M. FRANK, *Stil in der Philosophie*, Stuttgart 1992, S. 17, 65, 8.
17 M. SEEL, *Eine Ästhetik der Natur,* Frankfurt/M. 1991, bes. S. 244 ff.
18 G. BÖHME, *Für eine ökologische Naturästhetik*, Frankfurt/M. 1989, bes. S. 15.

Bereits die kurze Auswahl unterschiedlicher Ästhetik-Bedeutungen in unterschiedlichen theoretischen Kontexten zeigt, dass ein einheitlicher Ästhetik-Begriff notwendigerweise die Vielheit der Phänomene auf eine einzige Sichtweise, und damit auch auf eine einzige Handlungsweise reduzieren würde. Eine Einebnung oder Schematisierung der vielen « Familienähnlichkeiten » (Wittgenstein) würde die Familie der unterschiedlichen, nie exakt abgrenzbaren Familienmitglieder zu ihrem eigenen Schaden verarmen lassen. Dennoch lassen sich aus der Vielzahl der möglichen Attribute einige Kernpunkte im Hinblick auf das in der Vernunftkrise fraglich gewordene Handeln und Behandeln von Andersheit, Nicht-Identischem oder Individuellem herausschälen:

— Ästhetik hat zunächst etwas mit Erkennen oder Anerkennen des Anderen zu tun

— ferner erinnert sie an eine leibgebundene, individuelle Wirklichkeitserfahrung

— schliesslich bewegt sie sich im Spannungsfeld von Eskapismus und Subversion.

## III. DER AUSWEG

Mit den genannten Attributen versehen, wäre Ästhetik zweifellos nicht, wie zunächst beargwöhnt, ein Rückfall in eine blinde Wahrnehmung des Schattenspiels an Platons Höhlenwand, sondern wäre durchaus, wenn auch in gewandelter Form, zugleich mit Attributen von Rationalität und Moralität versehen. Brauchen aber, so bleibt zu fragen, die – wir – Gefangenen in Platons Höhle überhaupt die Philosophie als Erlöserin zur rechten Bildung, und braucht die Pädagogik als Erziehungswissenschaft wirklich eine philosophische Anleitung? Können pädagogische Theorie und Praxis nicht ganz gut auf die Bevormundung der Philosophie verzichten, auch auf eine Orientierung an einer ästhetischen Wende-Philosophie? Tatsächlich hat es von der realistischen über die emanzipatorische bis zur postmodernen Wende nicht an neuerlichen Versuchen der Pädagogik gefehlt, sich von einer als Bevormundung empfundenen Philosophie zu befreien und ihre Eigenständigkeit zu betonen[19]. Man müsse, so heisst es, von

19 Vgl. z.B. D. BAACKE/A. FRANK/J. FRESE/F. NONNE (Hg.), *Am Ende – postmodern? Next Wave in der Pädagogik*, Weinheim/München 1985;

der pädagogischen Situation selbst ausgehen, ohne theoretische Voreingenommenheit darüber, was das spezifisch Menschliche des zu Erziehenden sei und was er zu wissen, zu tun oder zu hoffen habe. Nach einem derartigen *reflexhaften Pragmatismus pädagogischer Kleinarbeit*, wie ich ihn nennen möchte, käme es allein auf den situativen Bezug im pädagogischen Feld an, vielfach unterstützt durch Anleihen bei der Existenzphilosophie oder dem religiösen Humanismus eines (verkürzten) Lévinas.

An dieser Auffassung ist zweifellos richtig, dass pädagogisches Handeln in der Tat von den jeweiligen Menschen und Situationen auszugehen hat, die sich in ihrem Eigenwert und in ihrer Komplexität sowie Individualität nicht vorweg von einer deduktiven Subsumptionslogik erfassen lassen. Andererseits aber zeigen nicht nur die verschiedenen Wendungen in der pädagogischen Theorie, sondern vor allem die Prüfung der Praxis selbst, dass auch die pädagogische Kleinarbeit nicht ohne Selbstinterpretation und zumindest fallweise Reflexion ihrer Ziele und Handlungsmöglichkeiten auskommt, sofern sie sich jedenfalls nicht auf blosse Ausbildung oder manipulative Erziehung oder appellative Intuition reduzieren lassen will[20]. Der reflexhafte, naive Pragmatismus ist daher, so möchte ich einen zweiten Schritt vorschlagen, von einem *reflexiven Pragmatismus pädagogischer Kleinarbeit* abzulösen[21]. Seine Reflexivität bestünde nicht nur in der begleitenden praktischen Überlegung innerhalb der jeweiligen pädagogischen Situation, sondern auch in der vorwegnehmenden Grundlagenreflexion pädagogischer Handlungstypen. Eine derartige Grundlagenreflexion als *Theorie des reflexiven Pragmatismus pädagogischer Kleinarbeit*, wie drittens zu unterscheiden wäre, hätte einerseits zu klären, in welcher Form die pädagogischen Ziele und Handlungsmöglichkeiten einer theoretischen Vergewisserung zugänglich sind. So wäre vor allem die Rationalitätsform des Wahrnehmens des Besonderen oder Individuellen und die (reflektierende) Urteilskraft zu betonen, die jede individuelle Handlungssituation erneut auf die notwendigerweise vorausgesetzte allgemeine Hinsicht oder Regel bezieht und sie situativ angemessen interpretiert, z.B. in welchen

Themenheft « Pädagogik und Postmoderne » der *Zeitschrift für Pädagogik* 1 (1987).

20 Vgl. W. MAROTZKI/H. SÜNKER (Hg.), *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne*, Weinheim 1992.

21 Vgl. E. MARTENS (Hg.), *Pragmatismus*, Stuttgart 1992 (zuerst 1975) ; bes. zu Deweys Pädagogik S. 48 ff, 205 ff.

Zusammenhängen die Forderung nach « Autorität » unzulässige Bevormundung eines Kindes oder notwendige Strukturierung seines Handlungsfeldes ist, aber auch, was « Respekt vor dem Schüler » oder « verantwortliches Handeln » bedeutet.

Andererseits aber wäre in einer Theorie des reflexiven Pragmatismus pädagogischer Kleinarbeit eben diese Situierung des Allgemeinen eigens zu rechtfertigen. Warum eigentlich, so ist zu fragen, sollen oder müssen wir uns auf die Mühen und Risiken eines derartigen Prozesses einlassen und nicht lieber gleich nach festen Regeln, auf Grund von Emotionen oder per Gewalt entscheiden – warum also, auch pädagogisch, moralisch sein ? Genausowenig, so lässt sich hierauf antworten, wie irgendein Normensystem deduktiv die einzelne Praxis anleiten kann, lässt sich auch die allgemeine Praxis einer reflexiven Vergewisserung pädagogischer Handlungsbezüge durch eine normative Meta-Theorie als « gute » Praxis rechtfertigen. Warum es « besser » sein sollte, lieber moralisch statt unmoralisch zu handeln bzw. sich und den anderen zu instrumentalisieren statt als Selbstzweck anzuerkennen, lässt sich nicht apriori ausmachen, weder weil es Gott, die eine Vernunft oder die eine menschliche Natur so gebietet. Zum einen enthalten derartige Normierungsinstanzen unausgewiesene, manipulationsverdächtige All-Aussagen ; zum anderen steht keineswegs fest, was Gebote Gottes, der Vernunft oder der Natur an sich und im jeweiligen Einzelfall bedeuten. Statt dessen können wir uns nur auf uns selbst und auf unsere Erfahrungen mit dem « guten Leben » verlassen. Auch reflexive Praxis des guten pädagogischen Handelns lässt sich somit nur durch sich selbst rechtfertigen. Was aber zunächst wie ein schlechter Zirkelschluss aussieht, ist der unvermeidbare *pragmatische Zirkel* jeder, auch der pädagogischen Reflexions–Praxis : Wir können uns nur auf Grund bereits positiv bewerteter Erfahrungen mit der Reflexions-Praxis des Guten grundsätzlich zu ihr und jeweils neu in ihr im Sinne einer wörtlich verstandenen *Krisis* entscheiden und auch andere, Kinder und Jugendliche, dazu motivieren[22].

Damit hat sich nach dem Durchgang durch die pädagogische Theorie der Kreis zur pädagogischen Praxis wieder geschlossen. Sie ist Ausgangs- und Endpunkt reflexiver Vergewisserung und bedarf

22 Vgl. E. TUGENDHAT, *Vorlesungen über Ethik*, Frankfurt/M. 1993, bes. S. 79–97 ; E. MARTENS, « Lebensformen », in : H. HASTEDT/E. MARTENS (Hg.), *Ethik – Ein Grundkurs*, Reinbek b. Hamburg 1994, S. 215–232.

keiner Philosophie als äusserlicher Meta-Instanz zur Orientierung oder Erlösung, wohl aber einer (professionellen, arbeitsteiligen) Philosophie als maieutischer Hilfe selbstkritischer Vergewisserung und Korrektur der jeweils eigenen, nach Popper meist « schlechten » Philosophie. Umgekehrt aber hat auch die Philosophie nach der Kritik ihrer verschiedenen (schein-) universalistischen Borniertheiten bereits erste Schritte einer Hinwendung zur Situierung oder Kontextualisierung getan, etwa in der feministischen Moraltheorie im Zuge von Carola Gilligans Kohlberg–Kritik[23], in Martha Nussbaums aristotelischem Sozialdemokratismus[24], in einem basisdemokratischen Netzwerk-Kommunitarismus à la Walzer[25] oder schliesslich in einer wissenschaftstheoretischen Umkehr eines Toulmin. So sieht Toulmin in seinem Buch « Kosmopolis » « die unerkannten Aufgaben der Moderne » darin, den gegenwärtig dominierenden Rationalismus neu in den Humanismus der Renaissance einzubetten und ihn durch eine Wissensform des Mündlichen, Besonderen, Lokalen und Zeitgebundenen zu situieren. Philosophie sei eben nicht in erster Linie auf das Allgemeine bezogen und erst nachträglich « angewandte Philosophie », sondern die praktischen Anwendungs-Diskussionen seien « die ‹ legitimen Erben › des theoretischen Unternehmens » der Philosophie selbst[26].

Beide, Pädagogik und Philosophie, hätten somit als Situierung des Allgemeinen die Form einer reflexiven Praxis der Kleinarbeit angenommen und zeigen insofern deutlich Züge der skizzierten Ästhetik als Erkennen oder Anerkennen des Anderen, als leibgebundene, individuelle Wirklichkeitserfahrung und als Spannung zwischen Eskapismus und Subversion. Ästhetik ist zwar, so lässt sich jetzt die Ausgangsfrage formelhaft beantworten, kein rettendes Meta-Paradigma, kann aber notwendige Selbstkorrektur eines borniert europäischen

23 C. GILLIGAN, *Die andere Stimme*, München 1984 ; vgl. S. BENHABIB, « Der verallgemeinerte und der konkrete Andere. Ansätze zu einer feministischen Moraltheorie », in : E. LIST/H. STUDER (Hg.), *Denkverhältnisse. Feminismus und Kritik*, Frankfurt/M. 1989, S. 454 – 487.

24 M. NUSSBAUM, *The fragility of goodness. Luck and happiness in Greek tragedy and philosophy*, Cambridge etc. 1986 ; dies., *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*, New York/Oxford 1990 ; vgl. E. MARTENS, *Lebensformen*, S. 226 ff.

25 Vgl. CH. ZAHLMANN (Hg.), *Kommunitarismus in der Diskussion,*. Berlin 1992, S. 141f.

26 ST. TOULMIN, *Kosmopolis. Die unerkannten Aufgaben der Moderne*, Frankfurt/M. 1991, S. 304.

Vernunft- und Moralkonzepts sein. Eine in dieser Weise ästhetisch gewendete Philosophie und Pädagogik ist freilich nur ein neuer Name für eine alte, ebenfalls europäische Tradition – sie folgt Sokrates statt Platon[27].

Allerdings würde der notwendige « individuelle Sinn-Bildungs-Prozess » (M. Frank), das radikale Konkretwerden des Allgemeinen, nicht als Krisen-Ausweg ausreichen. Vielmehr ist das *begrifflich* Allgemeine *inhaltlich* zu konkretisieren. Was unsere Lebenswelt tendenziell weltweit bestimmt, ist, so wurde deutlich, die wissenschaftlich-technisch geprägte Industriedynamik und mit ihr die unübersehbare normative und ökologische Krise des wissenschaftlich-technischen Fortschritts. Ihr entspricht, wie ebenfalls gezeigt wurde, eine globale Wahrnehmungskrise mit den Kennzeichen einer Sinnen- und Sinn-Abstumpfung einerseits und eine Resignation angesichts der globalen Herausforderungen andererseits. Gegen die Resignation ist nun in einer grundsätzlichen Überlegung daran zu erinnern, dass sie lediglich die Kehrseite eines Allmachtgefühls ist, das die Einsicht in die unhintergehbare Situiertheit unseres leibgebundenen *Menschseins*, *Wissens* und *Tuns* verdrängt und beim Starren auf die grossen, unmöglichen Schritte die kleinen, möglichen Schritte unterlässt, z.B. « philosophische Anfangsschritte mit Kindern »[28]. Gegen die Sinnen- und Sinn-Abstumpfung ferner wäre mit einer « neuen ästhetischen Bildung » des Wahrnehmungsvermögens (G. Böhme) ernstzumachen, die der Abspaltung einer Verkopfungs-, Betroffenheits- und Praktizismus-Pädagogik entgegenwirkt und den *ganzen* Menschen als vernunft- und moralfähiges *Lebewesen* in den Blick nimmt.

Lassen Sie uns also, so möchte ich abschliessend Husserls Appell aufgreifen und variieren, auch weiterhin mit Vernunft und Moral die philosophische und pädagogische Kleinarbeit sinnlich, erkennend und moralisch-praktisch *wahrnehmen* (die ich hier nicht im einzelnen vorwegnehmen kann). Zwar zeigt die Krisis der europäischen Philosophie und Pädagogik, dass *mit* einer borniert universalistischen

27 Vgl. E. MARTENS, *Die Sache des Sokrates*,. Stuttgart 1992.

28 Vgl. E. MARTENS, *Sich im Denken orientieren. Philosophische Anfangsschritte mit Kindern*, Hannover 1990.

Vernunft und Moral unser Leben leicht zur Qual werden kann, dass aber *ohne* die *Hoffnung* auf eine, sei's drum, ästhetisch gewendete, situierte Vernunft und Moral unser Leben erst recht zur Qual wird, zur Überlebens- und Lebensnot nicht nur der Kinder und Jugendlichen.