2025

Universität Rostock

Traditio et Innovatio

Der phänomenologische Modus der Pädagogik

DIE KONTINGENTE FUNDIERUNG DES PÄDAGOGISCHEN HANDELNS UND DENKENS

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
der Universität Rostock – Philosophische Fakultät

Vorgelegt von:

Martin Liepert
Neubrandenburg, 18.01.2022

Disputation: Rostock, 08.04.2025

https://doi.org/10.18453/rosdok_id00005175

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

GutachterInnen:

Prof. Dr. Jens Brachmann	Universität Rostock – Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Historische Wissenschaftsforschung
PD Dr. phil. Dorothea Meier	Universität Rostock – Insititut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik
Prof. Dr. Katharina Vogel	Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF
Prof. Dr. Johanna Hopfner	Universität Graz – Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

„… dem Leben ins Gesicht zu sehen, älter und doch nicht härter zu werden.“

Christa Wolf – Der geteilte Himmel[1]

[1] Christa Wolf (1964): Der geteilte Himmel. Erzählung. Halle (Saale): Mitteldeutscher Verlag. S. 45

Inhalt

1. Einleitung 9
   1.1 Textform und Textcharakter 12
   1.2 Pädagogik ohne einen Königsweg? 15
   1.3 Grenzerfahrungen als Standortbestimmung 18
      1.3.1 Wirklichkeitsbewusstsein als offener Kontext 21
      1.3.2 Die Rolle der Phänomenologie 23
   1.4 Der interdiskursive Ansatz 24
   1.5 Gedankliche Gliederung der Arbeit 27

2. Lebenswelt 31
   2.1 Alltagspraxis und Selbstverständlichkeit 31
   2.2 Die Unüberbietbarkeit und das immer anfangende Denken 34
   2.3 Technisierung: Beschreibung, Bedeutungsoffenheit und Entselbstverständlichung 37
   2.4 Steigerung des Reflexionsniveaus als Gleichgewicht zwischen Theorie und Praxis 40
   2.5 Der Grenzwert der phänomenologischen Arbeit 44
   2.6 Zur Bedeutsamkeit der Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht (Divergenz von Weltzeit und Lebenszeit) 46
   2.7 Die phänomenologische Einstellung 49
   2.8 Pädagogische Konsequenzen 51
      2.8.1 Das Problem der Selbstverständlichkeit 51
      2.8.2 Der Anspruch des Immer-Anfangenden-Denkens 53
      2.8.3 Unverführbarkeit und Bedeutungsoffenheit 55
      2.8.4 Gleichgewicht zwischen Theorie und Praxis 57
      2.8.5 Die Fragmentarität unseres Wissens 59
      2.8.6 Der Prozess der Annäherung an die Bedeutsamkeit der Pädagogik 61
      2.8.7 Die phänomenologische Einstellung der Pädagog*innen 62

3. Subjektivität 64
   3.1 Pädagogische Konsequenzen: Reflexionstätigkeit als Sinn der Pädagogik 69
   3.2 Der Leib 72
      3.2.1 Das leibliche Subjekt 77
      3.2.2 Die Wahrnehmung 80
      3.2.3 Die leibliche Erfahrung 83

3.2.4 Die Zwischenleiblichkeit ... 85
3.2.5 Das prämodale Können des Leibes ... 91
3.2.6 Pädagogische Konsequenzen ... 93
3.2.6.1 Leib als Dimensionales Zur-Welt-Sein ... 93
3.2.6.2 Die lebendige Wahrnehmungswelt ... 95
3.2.6.3 Die Bedeutsamkeit des Leibes ... 97
3.2.6.4 Die pädagogische Beziehung ... 98
3.2.6.5 Das Lernen ... 101
3.2.6.6 Vom Unlernbaren in jedem Lernen ... 106
3.3 Die Sprache ... 109
3.3.1 Die kontingente Sprache ... 109
3.3.2 Die sprechende Sprache ... 113
3.3.3 Sprache als leibliche Existenzweise ... 116
3.3.4 Pädagogische Konsequenzen: Sprache als soziale Praktik ... 120
3.4 Gefühle ... 124
3.4.1 >Aufmerksamkeit< oder vom Widerfahrnis zur Aufforderung ... 129
3.4.2 Pädagogische Konsequenzen ... 134
3.4.2.1 Die Schule der Gefühle ... 134
3.4.2.2 Das pädagogische Zeigen ... 136
3.4.2.3 Achtsamkeit des Zeigens ... 140
3.4.2.4 Lernatmosphären ... 144
3.5 Der Umweg ... 149
3.5.1 Der Fehler im Edelstein ... 149
3.5.2 Von der Unzugänglichkeit ... 154
3.5.3 Pädagogische Konsequenzen: Zur Widersprüchlichkeit der pädagogischen Moral ... 160

4. Sorge ... 166
4.1 Sorge als Prozess zur wirksamen Selbstbehauptung ... 170
4.2 Macht ... 172
4.3 Zu den Sachen und zurück ... 176
4.4 Pädagogische Konsequenzen ... 179
4.4.1 Von der Nachdenklichkeit ... 179
4.4.2 Von der Ironie des Pädagogen ... 184
4.4.3 Pädagogische Präsenz ... 186
4.4.4 Autorität durch Reflexion und Beziehung ... 191
4.4.5 Reflexionskultur der Pädagogik ... 194

4.4.6 Vom Wollen des Pädagogen: Der pädagogische Takt 199

5. Kontingenz 207
5.1 Kontingenztoleranz 210
5.2 Logik der Kontingenz 213
5.3 Kontingente Fundierung: Die Sorge der Pädagogik um die Vernunft 215
5.4 Pädagogische Konsequenzen 219
5.3.1 Trost des Scheiterns: Zur Kontingenztoleranz der Pädagog*innen 219
5.3.2 Die pädagogische Praxis zwischen Vernunft und Kontingenz 223

6. Schlussgedanken und Ausblick 230

Literaturverzeichnis 238

Internetquellen 249

Abbildungsverzeichnis 250

Anhänge 251
Eidesstattliche Versicherung 251
Zusammenfassung 252
Lebenslauf 253

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit ist ein Versuch einer „Übersetzung“ der Phänomenologie in die Pädagogik. Dabei gilt es zu bedenken, dass sowohl der phänomenologische als auch der pädagogische Diskurs offen und unabgeschlossen ist. Beide Diskurse sprechen zudem ihre je individuelle Sprache. Die Schwierigkeit der Vermittlungs- und Übersetzungstätigkeit liegt nun vor allem in der Wahrung der Eigenständigkeit der Diskurse, zumal Übersetzungen niemals bruchlos in Erscheinung treten. Sie unterliegen immer auch einem Interpretationsspielraum.
Ein zu leistender Zusammenhang von grundlegenden Besinnungs- und Rechtfertigungsversuchen soll sich deshalb auch so artikulieren, dass er sich im Anspruch erhebt, weder die Phänomenologie auf pädagogische Themen noch die Pädagogik auf die Phänomenologie zu reduzieren – vielmehr sollen fruchtbare Schnittstellen ermessen werden. Dementsprechend handelt es sich in der Ausrichtung der theoretischen Aufmerksamkeit und Form „nur“ um *phänomenologische Versuche.* Sinn und Zweck dieser Versuche bestehen vornehmlich darin, theoretische Geschlossenheiten, Selbstgenügsamkeiten und vermeintliche Letztgültigkeiten sowie praktisch-habituelle Festgefahrenheiten zu öffnen, sie durch die Problematisierung der Reflexion wieder zugänglich zu machen. Insbesondere die phänomenologische Einstellung wird beständig von Neuem ersichtlich machen, dass Sinnlichkeit und Denken sowie Wahrnehmung und Konstitution unzertrennlich miteinander verwoben sind. Von daher legen die phänomenologischen Versuche die jeweiligen *Sichtgrenzen* offen. Infolgedessen wird die vorliegende Arbeit weder eine geschlossene Theorie noch ein Lehrgebäude sein. Eine strenge Systematik oder eine formal- oder argumentationslogische Ausrichtung der Arbeit sowie die Erwartung von Vollständigkeit und Abschließbarkeit wären dem hier behandelten Thema gegenüber inadäquat. Solche Ansprüche stünden im Widerspruch zu den Anforderungen der phänomenologischen Reflexion. In der Konsequenz offenbart sich mit ihr die Wirklichkeit, die keinem Determinismus, daher keiner Konstitution unterliegen wird, da sie stets und beständig *in sich selbst* bedingt ist. Sie wird nun grundsätzlich „unsicher, nicht mehr eindeutig identifizierbar [sein]“[2]. Die phänomenologische Reflexions- und Beschreibungstätig-

[2] Makropoulos 2009; S. 271

keit wird deshalb auf das *Wie* der Gegebenheit einer Bedeutung aufmerksam machen, auf die Art und Weise ihrer Setzung und wie sie phänomenologische Bedeutsamkeit erlangt. Daraus ergibt sich, dass es sich nur um ein Annäherungsunterfangen handeln kann, denn das „Wesen des Phänomens bestimmt sich […] aus der Unmöglichkeit seiner Vergegenständlichung“[3]. Aus diesem Grund wird das Phänomen >Pädagogik< nie mit sich selbst identisch und damit deckungsgleich sein. Stets bringen die Evidenzen eine übergreifende Tendenz mit sich, die sich darin äußert, dass sich jeder Bezug auf den pädagogischen Wirklichkeitsraum sowohl aspektuell-fragmentarisch als auch in Offenheit ausweisen lässt. So hat auch die Geschichte der Phänomenologie etliche >Evidenzen< hervorgebracht, die für die pädagogische Tätigkeit belangvoll sein können. Sie betreffen vor allem *die Lebenswelt, das Subjekt, den Leib* und *die Sprache* sowie *die Kontingenz,* die in diesem Text besondere Beachtung finden werden. Aber all diese Evidenzen versuchen jedoch schon aus sich selbst heraus, auf die Involviertheit mit einem präprädikativen Hintergrund hinzuführen, sodass Setzung und Bedeutung beständig im Wert eines metaphorischen Sinnzusammenhangs verständlich werden. In dieser Hinsicht lässt sich darlegen, dass jede Konstitution im Ausdruck des eigenen Komparativs in Erscheinung tritt.

Die phänomenologische Wendung vermag deshalb die Bedeutsamkeit ans Licht zu bringen, somit den Begrifflichkeiten der Pädagogik, ihren technisch-abstrakten, vermeintlich selbstgegebenen normativen Charakter zu spiegeln. Demzufolge soll dieser Text auch auf ein Grundproblem der Pädagogik hinweisen, welches in ihrer stets bedeutungsreichen sowie kontingenten Fundierung besteht. Die Klärung dieser Grundproblematik zieht sodann Konsequenzen für die pädagogische Tätigkeit nach sich, die letztlich den phänomenologischen Modus sowie die phänomenologische Einstellung unerlässlich machen. Was sich hierdurch verdeutlichen lässt, ist die grundsätzliche Bewegung des Wahrnehmens und Denkens, die sich vom Festen und Faktischen ins Dynamische und Mannigfaltige überführt. Es ist nun Sache der phänomenologischen Beschreibungstätigkeit genau diese Bewegung vor aller Analyse deutlich werden zu lassen. Denn jede „sinnliche Wahrnehmung weist Gestalt- und Füllmomente auf, daher sind beide nicht isoliert zu setzen, sondern in ihrer einheitlichen Gegebenheit zu

[6] Jonas 2004; S. 15

beschreiben“[4], wie Julia Jonas unterstreicht. In dieser Hinsicht wird die Phänomenologie kein fertiges System sein, auf das einfach zurückgegriffen werden kann und das sich einfach anwenden ließe. Die Phänomenologie versteht sich als eine noch zu leistende Komplexität von grundlegenden Besinnungs- und Rechtfertigungs*versuchen,* sodass der phänomenologische Text nur durch seine Anschluss- und Verweisungsfähigkeit substanziell werden kann.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, die Komplexität bestimmend zur Geltung zu bringen, kann nicht nur einer Position der Phänomenologie gefolgt werden, was, methodisch gesehen, aber einen gewissen Eklektizismus zur Folge hat. Doch dieser Eklektizismus stellt nicht einfach ein Bouquet von Gedanken und Theorien dar, sondern ist die fundierte Explikation einer vertiefenden Nachdenklichkeit über das Grundproblem der Pädagogik, die a) Rechenschaft über die pädagogische Tätigkeit abzulegen beansprucht und die b) zur Konturierung einer positiven und vermittelbaren Haltung drängt. Genau hier erweist sich die „phänomenologische Aufklärung“[5] als das Verfahren, das Bedeutungen wieder in den Möglichkeitshorizont zurücküberführt. Von daher ist es die phänomenologische Aufklärung selbst, die für die unauflösliche Einheit von Sinnlichkeit und Denken, „von Wort und Begriff, Schrift und Deutung“ einsteht[6]. Daraus ergibt sich ihre in jeder Hinsicht *öffnende, entfaltende* und *überschreitende* Modalität. Sie ermöglicht in diesem Sinn die ausschlaggebende *pädagogische Wahrnehmung,* indem sie der gewohnten und gesetzten Erfahrung eine Öffnung für das Fremde, Neue, Andersartige und damit Lebendige gestattet, auf das sich (nicht nur rückblickend) bezogen werden kann. Sichtbar wird hierdurch der ambivalente Modus aus Bedeutungssetzung und Bedeutung, der die *schöpferische Kraft* herausstellt und gleichsam in diesem vorliegenden Text zum Tragen kommt, sowohl durch die Akzentuierung der Text-Form als auch durch den Text-Charakter.

[4] Jonas 2004; S. 70
[5] Sommer 2016; S. 104
[6] Jonas 2004; S. 15

1.1 Textform und Textcharakter

Die vorliegende Arbeit versteht sich als eine Wertschätzung des Zusammenspiels zwischen Pädagogik und Phänomenologie. In dieser Hinsicht entfaltet sich die Stellung des Autors, der in dieser Arbeit als der „Pädagoge“ zum Ausdruck kommen wird, und aus einer „Beunruhigung“ entstammt, die sich in Bezug auf das Zusammenspiel von „Herausforderungen und Anforderungen“[7] als *Nachdenklichkeit* erweisen wird. Er wird sich im *Prozess-stehend* verständlich machen, „in dem *Sachgehalt* und *Zugangsart* unauflöslich miteinander verschränkt sind“[8]. Hieraus ergibt sich eine Involviertheit, die sich Mittels der Reflexion immer nur als anwesende Abwesenheit oder abwesende Anwesenheit, um es mit Jaques Derrida darzulegen, als *différance* offenlegt[9]. Auf diesen grundlegenden reziprok-schöpferischen Prozess aus Welt- und Selbstverhältnis bezugnehmend, wird der Pädagoge folglich mit der Vielstimmigkeit bzw. Kontingenz der pädagogischen Wirklichkeit verhandeln. Dieser Text ist von daher die Arbeit eines Einzelnen an der Bewusstmachung von Selbstverständlichkeiten sowie an der Rechtfertigung des eigenen professionellen Denkens und Tuns. In der Konsequenz offenbart sich lediglich der Autor entsprechend seiner phänomenologischen Einstellung. Im Umkehrschluss wird der Charakter des Textes sich nicht zur Vollendung führen, sondern nur „eine Spur im Pluriversum der semantischen Bewegungen“[10] ziehen, um sich dabei offen und zugleich adäquat-problematisierend dem Phänomen >Pädagogik< zu nähern. Entsprechend ließe sich der Text an jeder Stelle unterbrechen und erweitern, da sich die Bedeutsamkeit des Textes grundlegend an den Brüchen und Diskontinuitäten des Explorationsprozesses entfalten wird. Der Text hat deshalb eine Idealität, die ganz mit dem Materiellen verbunden ist, damit weder eine stringente Rangordnung noch ein Zentrum und deshalb auch keine absolute Grenzsetzung zwischen Objektivität und Subjektivität. Infolgedessen wird mit dem Blick auf die Form des Textes ersichtlich, dass sich dieser im *seriellen Charakter*[11] darstellt: Das bedeutet, unterschiedliche Geltungen werden miteinander so ins Verhältnis gesetzt und strukturiert, dass

[7] Waldenfels 1992; S. 132
[8] Ebd.; S. 19 (kursiv im Original)
[9] Vgl. Derrida 2004; S. 110-149 und Vgl. Waldenfels 1992; S. 131-132
[10] Konersmann 1994; S. 45
[11] Vgl. Schwarte 2015; S. 300 - 301

sich das Ordnungsmuster des Textes sowohl durch seine prinzipielle Offenheit als auch durch seine sachbezogene Zugänglichkeit auszeichnet. In diesem Sinne muss der Text erst erarbeitet werden und sollte dann ehrlicherweise in immer neuen Versuchen seine Fortführung finden, um die Signifikanz des Phänomens grundeinsichtig halten zu können. So gesehen, kann dieser Text nur als ein Teil einer ganzheitlichen Reflexionsleistung verständlich werden, die sich darüber hinaus um eine angemessene Darstellungsweise sowie um ein starkes Selbst-Bewusstsein der Pädagogik bemüht, durch dessen Wirkkraft das pädagogische Feld Orientierung sowie Struktur erhält und gleichzeitig, Dank der Reflexionen, Bedeutung erfährt. Zum Tragen kommt dementsprechend der Ansatz eines *interdiskursiven Dialogs*[12]*,* der sich auf die Komplexität des Diskurses zwischen Phänomenologie und Pädagogik einlässt und dezidiert versucht, Anknüpfungs- und Weiterführungspunkte zu ermessen, um zum Zwecke des Erkenntnisgewinns abermalig eine Auseinandersetzung zu eröffnen. Im Folgenden können hierdurch alle denkbaren Sinnzusammenhänge theoretisch bestimmt und beschrieben werden. Daraus ergibt sich: In dem die Pädagogik die Phänomenologie befragt, öffnet sie sich, um sich ihrer Identifizierbarkeit versichern zu können, als ein über sich hinaus verweisendes Sinn-System, als eine gehaltvolle *Geschichte:* Erst durch den phänomenologischen Modus „verliert die Geschichte den Schein der Faktizität“[13]: Somit entfaltet sich das Pädagogische „als die lebendige Bewegung des Miteinander und Ineinander von ursprünglicher Sinnbildung und Sinnsedimentierung“[14]. Ganz entschlossen und im Sinne der umfassenden Expertise von Hans Blumenberg, auf die in dieser Arbeit wiederkehrend Bezug genommen wird, zeigt sich die Pädagogik nun ohne eine „eigentliche Wahrheit“[15]. Ihre Evidenz ergibt sich, in dem auf das „Besondere des Allgemeinen und das Allgemeine des Besonderen“[16] reflektierend Bezug genommen wird. Das macht wiederum ihre *kategorisch-kontingente* Wesensform aus, die sich als rationaler Zugriff auf die Komplexität versinnbildlicht und die durch die phänomenologische Reflexionstätigkeit offenkundig wird. Insofern wird mit dieser Arbeit deutlich werden, dass es den kontingent-übergreifenden Verweisungszu-

[12] Vgl. Zima 2017; S. 243f.
[13] Blumenberg 1981; S. 20
[14] Ebd.; S. 21: Zitat aus Hua IV 1954; S. 380
[15] Ebd.; S. 70
[16] Kraft 2009; S. 289

sammenhang, im praktischen und theoretischen Umgang mit der pädagogischen Wirklichkeit, mitzudenken gilt. Es wird für ein adäquates Verständnis von Pädagogik (daher auch für die Pädagog*innen als Profession) *vernünftig* sein, die Handhabung mit der Kontingenz zu kultivieren. Es bedarf deshalb des pädagogischen Diskurses und eines theoretischen Dialogs unterschiedlicher, einander ergänzender und / oder in Konkurrenz zueinanderstehender pädagogisch-technischer Annahmen und Methodenkonzepte, um dem Anspruchsprofil der pädagogischen Tätigkeit gerecht zu werden. Hierbei spielen sowohl das Kontingenzbewusstsein als auch die Kontingenztoleranz eine wesentliche Rolle, die in ihrer ambigen Funktion Kontingenz nutzen, in dem sie den verweisungsreichen Horizont der Möglichkeiten konstruktiv depotenzieren aber auch zugleich den Ausgangswert offenlegen, für sein bedeutungsüberschreitendes Wirken.

In einer sich demzufolge beständig neu konstituierenden *Kultur* der Pädagogik wird es schließlich darum gehen, das *Paradigma des offenen Möglichkeitshorizonts* lebendig zu halten. Die Arbeit will dabei vornehmlich die Chancen des Paradigmas explizieren, welche sich aus dem phänomenologischen Modus kristallisieren. Das Paradigma führt dabei nicht nur zu einem wirksamen pädagogischen Selbst-Bewusstsein, sondern realisiert zugleich auch eine konstruktive Kritik des pädagogischen Handelns und Denkens. Dementsprechend wird die vorliegende Arbeit deutlich machen, dass das Kontingenzbewusstsein dem Verständnis der Pädagogik wesentlich ist. Andernfalls: Um sich der eigenen Bedeutsamkeit sowohl im wissenschaftlichen als auch im gesellschaftlich-kulturellen Diskurs zu versichern, wird die Pädagogik die Kontingenz radikal mitreflektieren, sie wird sich schließlich immer nur im *kritischen Bewusstsein* mit der eigenen Bedingtheit legitimieren und explizieren können.

1.2 Pädagogik ohne einen Königsweg?

„In jedem pädagogischen Geschehen
soll es um den Menschen gehen!“
(Jens Brachmann)

Die Moderne betont den Sinn der Pluralität und Heterogenität[17]. Primär ist nicht mehr das allumfassende und einheitliche Paradigma, sondern *Vielfalt* wird als *ursprünglich* begriffen sein. Die faktische Überlegenheit bestimmter Leitkonzepte und Leitbegriffe sind dem Reflexionsprozess in Permanenz gewichen. Demnach gibt es nun auch „keinen Königsweg mehr, der alle Fehler auf einmal ausgleichen würde und zugleich nur Vorteile für sich verbuchen könnte“[18], wie Jürgen Oelkers erkennbar macht.

Dass die unterschiedlichen pädagogisch-theoretischen Sinnsysteme nicht mehr frei vom Widerspruch sein werden, sie ihren Wert immer aus den unterschiedlichen Lebensformen einholen, macht Pädagogik gleichsam zu einem kontroversen Reflexionsgeschehen[19]. Dem entspricht, dass das Verhältnis der Pädagogik zu sich selbst kein unmittelbares und allein im Denken begründbares mehr ist. Da aber die Pädagogik weniger von sich glauben, sondern sich vielmehr verstehen möchte, geht es nunmehr darum, die Wirklichkeit der Pädagogik, um es mit Ralf Konersmann zu sagen, „immer schon im Horizont ihrer Gestaltbarkeit zu zeigen und Kriterien für die Angemessenheit der Praxis bereitzustellen, die eine Praxis der Anbahnung, der Sicherung und des Beschreitens von Umwegen ist“[20]. Mit der Konsequenz, dass der forschende Blick sich nicht mehr idealistisch dem Phänomen zuwendet, sondern im Sinne Ludwig Wittgensteins auf den rauhen Boden der Tatsachen (PU 107) überführt wird. Im Fokus der Kritik steht nun unweigerlich die Tragweite des Wirkungsanspruchs des pädagogischen Wissens. Ankerpunkt der Orientierung wird demzufolge der Umgang der Pädagogik, „mit dem eigenen Wissen, auch mit dem, was nicht selbst erzeugt oder wenigstens nicht originär hervorgebracht wurde“[21]. Es geht darum, das fremd- oder eigenqualitative Wirklichkeitsverstehen unter den Bedingungen des offenen

[17] Vgl. Beck 1986, S. 121 – 160 und Vgl. Makropoulos 1997; S. 151
[18] Oelkers & Tenorth 1991; S. 17
[19] Vgl. ebd.; S. 24
[20] Konersmann 2018; S. 133
[21] Oelkers & Tenorth 1991; S. 14

Möglichkeitshorizonts zu kritisieren. Prinzipiell steht jede Konstitution in einem sich überbietenden sowie überschreitenden Sinnzusammenhang. Mit anderen Worten: *Kontingent ist das Verständnis von Wirklichkeit, in dem sich wiederum Wirklichkeitsverständnisse kontingent bilden.*

Handeln und Denken der Pädagogik verstehen sich demzufolge als Deutungs- und Interpretationsleistung von Bedeutsamkeiten „als die materiale Bedingung lebendiger Erfahrung“[22]. Diese Vollzüge kommen zum Vorschein, wenn sich an den Grenzen der Lebenswelt Außerordentliches als *Stachel des Fremden* (Waldenfels 2013) aufspüren lässt. Somit sind Deutungen und Interpretationen „mehr oder weniger selektive, mehr oder weniger durchgreifende, mehr oder weniger bewußte Auslegungen von Situationen, von Sachverhalten, von Gegenständen – kurz: von Welt“[23]. Sie verwirklichen „sich als ein Geschehen, das in der Permanenz seiner Neueinsätze Stetigkeiten gewinnt“[24]. Mit ihnen entwickelt sich immer auch das achtsame Aushalten der Widersprüchlichkeiten und des Außerordentlichen, das das Denken daran hindert, je zu einem Ende zu gelangen.

Anhand der Spannung des Möglichen und Unmöglichen gilt es, im Sinne einer Kritik der Pädagogik zu bilanzieren. Dabei gilt es stets von Neuem, Verschiebungen sowie Veränderungen von Ordnungen und Formen sichtbar zu machen. Pädagogik als Sinnsystem erweist sich so als zeitlich prägnanter Abschnitt in der Einstellung „der Distanz und Selbstdistanz“[25], was folglich zu einer bewussten Tolerierung der Kontingenz führt. Indem sich von der Kontingenz distanziert wird, wird sie gleichsam konstruktiv einträglich. Wiederum zeigt sich dabei, dass jede Bestimmung als eine Möglichkeit im offenen Horizont der Möglichkeiten existiert – in Konkurrenz zu anderen Möglichkeiten. Innerhalb des Pädagogik-Systems konkurrieren deshalb unterschiedliche Verständnisse, die den Anspruch einer andauernden Korrektur und Revision, demnach eine Verbesserung bestehender Sinn-Verhältnisse kultiviert. In der Konsequenz wird die Kontingenz *kontextuell* ersichtlich. Diese Position führt dazu, dass das *Pädagogische Wissen* immer nur verständlich wird als eine „Gemengelage aus Kausalannahmen über ‚Erziehung‘, Idealisierungen der notwendigen Handlungsstrategien sowie eklektischer Erfahrungsverarbeitung, die nicht deutlich zwischen ‚Sein‘ und ‚Sollen‘ trennen kann

[22] Konersmann 2018; S. 11
[23] Ebd.; S. 12
[24] Ebd.
[25] Ebd.; S. 23

und einen ausdrücklichen Bezug auf Hoffnungsprogramme haben muß, auch wenn diese sich als offensichtlich unwirksam erweisen“[26]. Hierin sieht Werner Loch das „Grundproblem der pädagogischen Erkenntnis (episteme) und damit der Erkenntnistheorie (Epistemologie) der Erziehungswissenschaft“[27]. So zeigt sich hinsichtlich der Erkenntnis der klaffende Widerspruch - nämlich stets und zugleich *in* und *zur* >Welt< der Erkenntnis zu sein.

Nun gilt es, dieses Spannungsverhältnis fortwährend phänomenologisch zu beschreiben, um den Erziehungsphänomenen immer ein Stück näher zu kommen. Mittels der phänomenologischen Einstellung sollen die „Komponenten eines sinnvollen Zusammenhanges [beschrieben werden], durch die das mit dem Wort ‚Erziehung‘ gemeinte Phänomen in allen seinen Varianten von den umgebenen anderen Verhaltensweisen unterscheidbar wird“[28]. Durch die phänomenologische Beschreibung soll das Pädagogische wiederkehrend sinnvoll in Erscheinung treten. Hierin liegen Aufgabe und Chance der Pädagogik nach Originalität. Indem sie Reflexionsprozesse studiert, beschreibt und aktualisiert, und sie diese so selbst vorantreibt, wird sie sich wesentlich bewusst. Die Suche nach dem reinen *Logos* der Pädagogik ist zusammenfassend ein Mythos geworden. Was nun bleibt, ist die *Arbeit am Mythos* (Blumenberg 2006) - demnach die *Praxis* der Theorie. Dieser Anspruch vollbringt sich in einer nicht enden wollenden Reflexions- und Beschreibungspraxis. Mit Hans Blumenberg lässt es sich das folgendermaßen begründen:

> „Die Magie der Sprache ermöglicht es und verleitet dazu, aus der Luft zu greifen, was darin liegt, und einem verblüfften Publikum vorzuzeigen, wovon es alsbald nicht mehr wissen wird, was es gewesen war oder sein sollte [...] – und dies auch oder gerade dann, wenn derartiges nicht beabsichtigt, nicht einmal vermutet war.“[29]

Blumenberg hebt hier hervor, *wie* sich durch die sprachliche Symbolkraft einer Erklärung das Empfinden intellektueller Erfüllung einstellt. Aber der Wert der intellektuellen Erfüllung, demnach der Wert der „*Objektivität* der wissenschaftlichen

[26] Oelkers 1991; S. 228
[27] Loch 2019; S. 404
[28] Ebd.
[29] Blumenberg 2016; S. 9

Sätze liegt darin, daß sie *intersubjektiv nachprüfbar* sein müssen“[30], wie Karl Popper festhält. Alle Bedeutungen unterliegen ihrer eigenen Legitimationsbedürftigkeit, weil sie Wirklichkeiten darstellen in einem möglichkeitsoffenen Horizont. Phänomenologisch gesprochen, wird die Pädagogik als Sinn-Komplex immer nur im sich-verdichtenden Aggregat zum Vorschein kommen können. Sie bewahrt sich schließlich selbst davor, für sich selbst und für andere selbstverständlich und fraglos zu werden, eben weil sie mit der Kontingenz und den Ungewissheiten ihr produktives Auskommen hat. Indem sie unaufhörlich „nach den speziellen Merkmalen der erzieherischen Kommunikation“[31] fragt, führt sie ihren eigenen Reflexionsprozess, mit Werner Loch gesprochen, immer wieder zum Wesentlichen: *Wie wird Pädagogik / Wie werden Pädagog*innen für jemanden adäquat beeindruckend, um das Lernen für sich zu gewinnen?*[32]

1.3 Grenzerfahrungen als Standortbestimmung

Das systematische Denken der Pädagogik ist gekennzeichnet vom Versuch der Bewältigung unüberwindlicher Kontingenzerfahrungen. Ihre zahlreichen Stellungnahmen stehen im Wert der Forderung nach Verbindlichkeit, im Bedürfnis der Kontrollierbarkeit der pädagogischen Alltagspraxis, in dem sie adäquate und lösungsorientierte Bedeutungen parat hält. Die *phänomenologische Pädagogik* weiß jedoch um die Gefahr der Abschattung, die von allzu klaren Lösungen ausgeht. Von daher wird sie als ewig währende Debatte voranschreiten, die alles Festgelegte und Bestimmte skeptisch ins Verhältnis setzt. In Sisyphusarbeit versucht sie aus den Kontingenzen Sinn und Signifikanz hervorzubringen. Durch ihre „methodische Rückversetzung in der Zeit schärft [sie] den Blick dafür, dass das, was heute fraglos gilt, weder naturgegeben noch vom Himmel gefallen ist. Die Aktualitäten treten als Resultate eines weitläufigen Durchsetzungsgeschehens hervor, in dessen Verlauf konkurrierende Auffassungen auf der Strecke geblieben sind“[33]. In ihrem kritischen Denken setzt sie alles Geläufige und Vertraute verpflichtend in den Horizont der Möglichkeiten zurück[34]. So wird die *Kritik* zum

[30] Popper 2005; S. 21
[31] Loch 2019; S. 404
[32] Vgl. ebd.
[33] Konersmann 2017; S. 39
[34] Ebd.

scharfen Begriff im Prozess einer Theorie-Praxis. Mit der phänomenologischen Pädagogik erweist sich Kritik als Ziel sowie auch als Methode. Das, was sich als allzu naturwüchsig, selbstverständlich oder eigen darstellt, unterstellt sie dem Verdacht des falschen Scheins „der Selbstgegebenheit“[35]. Sie versucht fortwährend ihren Blick für Grenzwerte zu schärfen und diese der *Diskontinuität* zuzuführen. So wie es auch Michel Foucault ausdrücklich hält:

> „Alles, worauf man sich stützen mag, um sich der Geschichte zuzuwenden und sie in ihrer Totalität zu erfassen, und alles, was sie als ruhige, kontinuierliche Bewegung erscheinen lässt, muss systematisch zerstört werden. Es gilt, alles in Stücke zu schlagen, was dem tröstlichen Spiel des Wiedererkennens Vorschub leistet. Wissen bedeutet selbst auf historischer Ebene nicht ‚wiederfinden‘ und erst recht nicht ‚uns selbst wiederfinden‘.“[36]

In der Diskontinuität werden die Bedingungen einer jeden Bedeutung als Ausdruck des aktuellen Subjekt-Welt-Verhältnisses offengelegt. Genau hier liegt das Wesen der phänomenologischen Tätigkeit, die so als phänomenologische Norm bedeutet werden kann. Sie besinnt sich wiederkehrend auf die fundamentalen Zusammenhänge, indem sie gegenüber jeder systematischen Verschlossenheit und Dogmatik ihre destruierende Kraft entfaltet. Die phänomenologische Erziehungswissenschaft übt ihre Disziplin in ihrer wesentlichen Eigenschaft und Tugend, in dem sie sich als kritik- und reflexionsfähig erweist. Aber sie bewirkt noch viel mehr, in dem sie genau hierin die Disziplin und die Profession der Pädagogik zur Einheit führt. Denn es ist unbezweifelbar, dass die Kritikfähigkeit und das Reflexionsvermögen pädagogische Hauptziele sind. Um diese Hauptziele erreichen zu können, muss der Pädagoge konsequenterweise selbst dazu fähig sein. Er steht in der Anforderung sich selbst orientieren und verankern zu müssen, anhand von Tatsachen, die dabei immer schon im Verdacht stehen, dass es sie gar nicht wirklich gibt. Mit der Konsequenz, dass in der pädagogischen Situation auch das Irrationale sowie das Unmögliche als *wesentlich* anzunehmen ist, was nun dazu führt, dass Normen und Werte, Regeln und Vorstellungen als variabel bis zufällig anzuerkennen sind*: Wo der Pädagoge zweifelt, kann er sich anhand des*

[35] Konersmann 2017; S. 39
[36] Foucault 2009; S. 194

Zweifelns sicher sein, dass in allem real Gefassten auch immer das Gegenteil wohnt.

Dieser Aspekt versinnbildlicht die unaufhörliche Einübung des Pädagogen in die Ungewissheit, in die umfassende *Kontingenzkultur.* Die Aneignung der Kontingenz der Dinge versetzt die Tragweite der Problemwahrnehmung in das Anforderungsprofil des pädagogisch Tätigen. Es geht dabei um mehr, als nur Befindlichkeitsfragen von Mensch-zu-Mensch lösen zu können. Es vergegenwärtigt sich eine implizite Haltung und Einstellung, sich in einer Wirklichkeit und ihren Vorgaben professionell einrichten zu können, in der nicht die Wahrheit ausschlaggebend ist, sondern ein Verständnis von Konvergenz und Latenz. Was sich offenbart, ist die umfassende Atmosphäre des Vertrauens und Zutrauens zwischen Menschen, deren Thematisierung es gar nicht weiter bedarf, sondern die sich einstellt. Diese macht sich im schöpferischen Moment zwischen Pädagogen und Educanden deutlich, insofern, dass sie sich *fast wie selbstverständlich* zum Ausdruck bringt. Hierzu benötigt der Pädagoge ein kreativ-schöpferisches Verständnis von sich und der Situation, aus dem heraus er fungiert. Um Verständnislücken füllen zu können, benötigt er eine *Kontingenztoleranz.* Im Denken fügen sich dabei Ein- und Ausgrenzungserfahrungen zusammen, die sich als *Synthese-Bewegung* des Denkens veranschaulichen lassen. Diese ist Ausdruck individueller Lebensbedeutsamkeit und fasst nicht nur explizites Tatbestandswissen, in der Form von bspw. psychologischem, soziologischem oder didaktischem Wissen, sondern fasst auch Implizites ein, demnach die individuelle Lebenserfahrung, Konfliktlösungsstrategien, Coolnes, Empathie etc. Vor allem erweist sich der *Mut zum* und die *Freude am Zweifeln* als entscheidend. Demzufolge ergibt sich ein Profil des Pädagogen, der über das Wahrnehmen, Konstituieren und Handeln hinaus notwendig schöpferisch-produktiv *ist.* Diese Notwendigkeit verlangt nach einem Bewusstwerden der leibhaftig fungierenden *Intentionalität,* die gegenüber jedwedem Tradierten und Konventionellen das Skalpell des Zweifels bereithält. Sie steht im Versuch, unbefangen dem Anspruch der menschlichen Gegenseitigkeit gerecht zu werden, der sich in jeder pädagogischen Situation ausspricht. Es bedarf demnach einer Einstellung, die in der Bereitschaft steht, nichts ungerechtfertigt zu lassen, und die jede Erkenntnis in einer zeitlichen Konstitution der Subjektivität hervorbringt. Diese Einstellung soll im Versuch, als phänomenologische Einstellung deutlich werden.

1.3.1 Wirklichkeitsbewusstsein als offener Kontext

In der Praxis der Pädagogik begegnen sich Menschen explizit unter dem bedeutsamen Paradigma, dass ein Mensch einen anderen Menschen erzieht und bildet. Insofern es sich dabei um eine Bezugnahme von Mensch-zu-Mensch handelt – und gerade nicht um eine rein technische Mensch-Ding-Beziehung – vollbringt sie sich als lebendige Gegenseitigkeit im pädagogischen Feld. Eine solche Gegenseitigkeit zu gewährleisten, ist anspruchsvoll. Denn es reicht nicht aus, sich auf Operationen, methodische Verfahrensweisen oder auf fundierte Kenntnisse zu berufen, die von der wissenschaftlichen Pädagogik bereitgestellt werden. Diese sind zur Sicherung der Professionalität pädagogischer Praxis zwar notwendig, aber für das Gelingen ihrer Wirksamkeit nicht hinreichend, da man es eben nicht mit Gegenständen, sondern mit *Menschen* zu tun hat.

Während es in der Bearbeitung von Dingen völlig ausreicht, eine Tätigkeit oder Methode reproduzieren zu können, ohne sie je verstanden zu haben oder sich über die Richtigkeit eben jener Methode je rechtfertigen zu müssen, da nur das Endprodukt entscheidend ist, kann dies für eine pädagogische Fachkraft nicht genügen – im Verhältnis zum Educanden bedarf es stets der begründeten Rechtfertigung über die jeweilige pädagogische Tätigkeit.

Die alltägliche Erziehungspraxis zeichnet sich nicht selten dadurch aus, dass sie ihr Selbstverständnis und ihre Rechtfertigung auf die erfolgreiche Anwendung bestimmter Methoden gründet, die sich in der Praxis bewährt haben. Dabei kann angesichts erhöhter Methodengewissheit und technischer Behandlungsverfahren leicht aus dem Blick geraten, womit man es eigentlich zu tun hat, nämlich mit Menschen. Das „Material“ der Pädagogik ist insofern eine *leibliche* Entität, die – im Unterschied zu den Dingen – im Durchleuchten des Phänomens immer nur lichtundurchlässiger in Erscheinung tritt. Dass einem solchen „Gegenstand“ nicht ausschließlich mit technischen Verfahren und methodischen Gewohnheiten beizukommen ist, liegt auf der Hand. Es bedarf eben niemals nur der *Anwendung,* sondern immer auch der *Reflexion*. Von daher ist der Pädagoge stets auch auf sich selbst zurückgebunden. Er muss seine Position und sein Verhalten innerhalb

der pädagogischen Situation, die sich durch eine Beziehung von Mensch-zu-Mensch kennzeichnet, stets aufs Neue begründen und rechtfertigen können[37].
Referenzort des alltäglichen und theoretischen Handelns und Denkens des Pädagogen ist die *Lebenswelt,* als einem primären Feld „menschlichen Weltlebens“[38]. Er agiert *in Weltgewissheit,* in einer Sphäre immanenter Konstanz, die „den Status des Erwartbaren der ganzen Realität verleiht“[39]. Hier plant, agiert und entscheidet er. Alsdann praktiziert er im Radius seines Handlungs- und Anwendungswissens, das ihm *selbstverständlich* vorhanden ist. Dieses Wissen wird / wurde durch die Wissenschaft als „sekundäre >Lebenswelt<“[40] schon zur Verfügung gestellt. Die sekundäre Lebenswelt oder Lebenswelt 2. Ordnung steht für die wissenschaftliche Pädagogik als Technisierung bzw. Technik im Umgang mit der pädagogischen Praxis.
Im Bezugnehmen des Pädagogen auf den Educanden, zeigt sich dieser von nun an von der Lebenswelt eingefasst und ummantelt. Doch die Komplexität der Pädagogik begründet sich in ihrem Anforderungsprofil auf die der leiblichen Existenzen in Gegenseitigkeit, die sich im Zustand des Werdens als gelebte Paradoxie aus Immanenz und Transzendenz intentional vollziehen. Im Wesentlichen vollzieht sich eine originäre „Beziehung zwischen dem intentionalen Erlebnis (alias Bewusstseinsakt) auf der einen Seite und dem intendierten Gegenstand auf der anderen Seite“[41]. In dieser Hinsicht erweist sich ein Denken *in statu nascendi.* Genau hier begründet sich die phänomenologische Einstellung im fortlaufenden Modus der sich einsichtig machenden Selbstrechtfertigung als Wesenszug menschlichen Daseins. *Sie besteht in der Bereitschaft, nichts ungerechtfertigt zu lassen.*

[37] „Die Frage nach dem ‚Wie‘ der Erziehung“ wird durch die „Transformation der symbolischen Formen des Pädagogischen in die edukative Praxis, mithin bei der konkreten Ausgestaltung von *Vermittlung* und *Aneignung“* wesentlich, zeigt sich doch hierdurch, dass „die persönliche Beziehung von Erzieher und Zögling miteinander verschränkt [ist] und […] so eine eigene Tiefenstruktur pädagogischen Handelns [begründet]“, wie Jens Brachmann festhält, und gerade deshalb die Legitimationsbedürftigkeit des pädagogischen Handelns evoziert (Brachmann 2013; S.36).
[38] Husserl 2012; S. 168
[39] Blumenberg 2014(a); S. 84
[40] Ebd.; S. 78
[41] Sommer 2014(a); S. 163

1.3.2 Die Rolle der Phänomenologie

Die Rolle der Phänomenologie in der Pädagogik ist nun die des Versuchs, Lebenswelt fortwährend zu überwinden, mit dem Ziel der Konkretisierung der pädagogischen Haltung. Das erfolgt durch die Schärfung der Wahrnehmungsfähigkeit sowie in Form einer immer-beginnenden Selbstreflexion. Sie steht für den Versuch, die Wirklichkeit des Pädagogen als einen Prozess adäquat zu verdeutlichen, einen Prozess, den er selbst vollbringt.

Die phänomenologische Einstellung bzw. Bewegung versteht sich als Beitrag, sich der unmittelbaren Wahrnehmung als Bezugnahme des gegenwärtig *Wirklichen* beschreibend anzunähern. Sie vollbringt sich im Versuch das „Wirklichkeitsbewusstsein ontogenetisch verständlich [zu machen]“[42].

Von Anfang an hat es sich die Phänomenologie also zur Aufgabe gemacht, die Entstehung des Bewusstseins von Wirklichkeit zu erklären. Also: *Wie kann es dazu kommen, ein Bewusstsein von Wirklichkeit zu haben?*

Die Wirklichkeit, des hier schreibenden Pädagogen, ist *natürlich* nicht die Einzige, die sich hierdurch vergegenwärtigt. Jede Wirklichkeit vollzieht sich auch immer evolutionär-geschichtlich, indem andere Erfahrungen, die durch viele Vordenker verwirklicht wurden, von Anfang an in die Wirklichkeit des Pädagogen mit-eingegossen sind[43]. Insofern zeigt sich die Unermesslichkeit von Wirklichkeit. Eine Pluralisierung erweist sich stets als eine skeptische Geste, die sich von jedem Essentialismus distanziert und so überhaupt erst die Annahme einer Essenz problematisch macht. Das Wesen der Wirklichkeit gibt es, jedoch in ihrem Prozess des sich Kristallisierens. Wird die Wirklichkeit als Gegenständliches betrachtet, so kann der Gegenstand in unterschiedlicher Weise gehalten, gedreht somit in unterschiedlicher Weise wahrgenommen und erfahren werden. Doch die offenkundige Seite steht in der Verweisung auf ihre noch oder immer schon abgeschatteten Seiten, die das Ganze des Gegenstands mit-ausmachen. Von daher gibt es stets ein prinzipielles „Undsoweiter, das den Abschattungshorizont aller Körperwahrnehmung offenhält“[44], wie Hans Blumenberg unterstreicht. Die wahrgenommenen Seiten kristallisieren sich zu einem Horizont, der in sich schon auf

[42] Sommer 2014(b); S. 377
[43] Vgl. ebd.; S. 364
[44] Blumenberg 2014(a); S. 204

Weiteres verweist, ohne dass sich durch ihn etwas zeigt. Dieses intentionale Und-so-weiter-und-so-fort verweist auf die >Welt< als „Horizont aller Hori- zonte“[45]. Sie lässt sich deshalb nur in Bedeutsamkeit veranschaulichen, dem- nach als einen Verweisungszusammenhang, der nur bestimmte Facetten zum Vorschein bringt, der aber in sich die Wahrnehmung neuer Facetten evoziert. Eine unmittelbare und kristallklare Deutlichkeit der Wirklichkeit kann es dagegen nicht geben. Was sich verständlich macht, ist die Art und Weise, *wie* der Päda- goge etwas Wirkliches wahrnimmt, erfährt bzw. versteht. Wirklichkeit gibt es „nur in Relation auf ein Bewusstsein, nur für ein wahrnehmendes oder denkendes, phantasierendes oder wollendes Subjekt“[46]. Durch die phänomenologische Einstellung wird die Essenz der Wirklichkeit als Bewusstmachen des Wirklichkeitsbewusstseins als *offener Kontext* verständlicher[47]. Infolgedessen sollen Sinn und Bedeutung des hier vorliegenden Textes, sich in der Weise kontextualisieren, dass die theoretisch-kritische Verschränkung von Phänomenologie und Pädagogik als *struktur-bildender* Entwurf zur Geltung kommt sowie der Möglichkeitssinn als produktive Chance.

1.4 Der interdiskursive Ansatz

Der Textcharakter dieser Arbeit konkretisiert sich durch das „Verfahren des Umwegs“[48], von daher wird sich der Sinn allein *indirekt* explizieren. Es wird ein permanenter Wechsel zwischen phänomenologischer Reflexion und pädagogischer Konsequenz vollzogen, wobei die Pädagogik sich auf die Phänomenologie einlässt sowie die Phänomenologie auf die Pädagogik. In der Folge wird sich eine *textgebundene dialogische Situation* entfalten, in der der Autor als der „Pädagoge“ sowohl die Funktion des Initiators hat - als auch die des Übersetzers! Ausgangspunkt des Dialogs ist das pädagogische Feld bzw. die Pädagogik, als ein über sich hinaus verweisendes Sinn-System, welches Fragen an die Phänomenologie stellt, um sich daraufhin *bedeutungsvoll* selbst-vergewissern zu können. Die daran anschließenden Ausführungen machen sich dann als Prägnanzen

[45] Sommer 2014(b); S. 367
[46] Ebd.; S. 375
[47] Vgl. Sommer 2017; S. 378
[48] Blättler 2019, S. 36

verständlich, die sich durch ihr anschlussfähiges Potenzial für die Pädagogik auszeichnen werden. Demzufolge soll durch die kritisch-dialogische Methodik, die kontingent-theoretische Fundierung der Pädagogik verdeutlicht werden[49]. Der interdiskursive Dialog soll der Pädagogik, im Zusammenspiel aus Theorie und Praxis[50], Wege der Anschauung ankündigen, um dadurch „ihre eigenen Theorien besser zu verstehen und mit Hilfe der fremden Rede verbessern und vervollständigen zu können“[51]. Dieses Instrument soll der pädagogischen Bestimmtheit verweisungsübergreifende Möglichkeiten illustrieren, aus der sich ihre Geltungskraft erschließen lässt.

Es wird demzufolge der phänomenologische Modus sein, der das Denken und Handeln der Pädagogik als eine kontingente Wertschöpfung kenntlich machen wird, welche sich aus dem bedeutungsvollen Spannungsverhältnis zwischen Identität und Differenz von Phänomenologie und Pädagogik ergibt. Insofern kündigt sich die „Interdiskursivität“[52] so an, dass sich im Sinne einer erkenntnisbringenden Prozessualität, jede Bedeutung für das Befremdende reservieren wird. Die Arbeit im Wert des interdiskursiven Dialogs soll schließlich deutlich machen, dass Bedeutungen „kulturell, ideologisch und theoretisch bedingt sind, so daß es dringend notwendig erscheint, Ideologie und Theorie zu entwirren, um unsere eigenen Behauptungen besser zu verstehen. Denn wir wachsen in sozialen Situationen auf, die von ideologischen und theoretischen Sprachen beherrscht werden, die unser Denken und unsere Wahrnehmung, d.h. unsere Subjektivität, mitbestimmen. Wenn wir versuchen wollen, selbst zu denken, statt uns denken zu lassen und halb geblendet nach der Wirklichkeit zu tasten, werden wir auch erfahren wollen, was Theorie ist – und wie sie sich von Kultur, Ideologie, Sprache oder Wissenschaft unterscheidet“, wie Peter V. Zima so trefflich pointiert[53]. Im Folgenden lässt sich deshalb festhalten, dass jede pädagogische „Theorie die Wirklichkeit anders konstruiert, und daß konkurrierende theoretische Konstruktionen einander einerseits in Frage stellen, andererseits ergänzen“[54], sodass der Diskurs diverser Bedeutungen Pädagogik erst als *den* komplexen

[49] Vgl. Zima 2017; S. 4 u. S. 288
[50] Vgl. ebd.; S. S. 243f. u. S. 263f.
[51] Ebd.; S. 287
[52] Ebd.; S. 4
[53] Ebd.
[54] Ebd.; S. 149

Wirklichkeitsmoment offenlegen wird, gleichzeitig aber den Blick für das Wesentliche fokussiert: die *Begegnung von Mensch-zu-Mensch.*

Methodisch-konzeptionell steht der interdiskursive Dialog zwischen Phänomenologie und Pädagogik für das Sich-Einlassen auf das ambige Wechselspiel aus Ein- und Unstimmigkeiten, sodass dadurch jeweils das Fremde am Eigenen sowie das Eigene am Fremden, gewissermaßen - das „Zwischenreich des Dialogs“[55] – zum Ausdruck kommt. Die von Peter V. Zima entwickelte wissenschaftliche Methode erweist sich für die Arbeit gerade deshalb durch ihren außerordentlich kritisch-reflexiven Wert. Die Methodik ist fortlaufend darum bemüht, sich von strukturellen und funktionalen Selbstverständlichkeiten „zu emanzipieren und aus wissenschaftlicher Neugier in der Fremde nach neuen Anregungen zu suchen“[56]. Somit stellt sie ein Verfahren zur Wirklichkeitsproblematisierung dar, die dabei den Möglichkeitssinn evoziert bzw. die Kontingenz als rationalen Souverän ins Zentrum der Beschreibung rückt[57]. Jede Form der Wirklichkeitskonstitution bedarf deshalb der Reibung mit ihrer Gegensätzlichkeit, die sie dann bestätigt, aufhebt, vervollständigt und / oder ergänzt. Auf diese Weise öffnet sich mit dem Verfahren die *interdiskursive Signifikanz.* Sie verweist sogleich auf den Anspruch, der sich aus dem praktisch-theoretischen Umgang mit der widersprüchlichen, sich-ausdifferenzierenden, non-binären sowie kontingenten pädagogischen Wirklichkeit ergibt[58]. Gleichsam fordert sie vom Pädagogen, als dem Autor dieser Schrift, eine Haltung und Einstellung ein, die sich im Wesentlichen selbstkritisch, selbst-ironisch und entsprechend der Ambition *phänomenologisch* im Umgang mit der pädagogischen Theorie und Praxis verhält. Im Wesentlichen entfaltet sich das „Primat der Wahrnehmung“[59] (= „*theoria* Wahrnehmung“[60]), sodass sich im Sinne von Maurice Merleau-Ponty eine Perzeptionsbewegung leibhaftig und jeder Bedeutung zum Trotz, stets und beständig für das Fremdartige und Außerordentliche, schließlich für das *Lebendige* offenhält[61]. Schließlich erweist sich das Denken und Handeln der Pädagogik im interdiskursiven Dialog als ausgesprochen *metaphorisch.* Insbesondere die wissenschaftliche Pädagogik

[55] Waldenfels 1971; XI
[56] Zima 2017; S. 287
[57] Vgl. Makropoulos 2009; S. 298-299
[58] Vgl. St. Müller 2013; S. 7-13
[59] Merleau-Ponty 2003(b); S. 26-84
[60] Zima 2017; S. 4 (kursiv im Original)
[61] Vgl. ebd.; S. 136

wird metaphorisch und indirekt zum Vorschein kommen, da sie, wie Frank Ragutt und Tim Zumhof unterstreichen, „nicht nur als Vermittlungswissenschaft die Wechselwirkung zwischen Ich und Welt *didaktisch* begleiten und aus *bildungstheoretischer* Perspektive reflektieren will, sondern auch als Handlungswissenschaft“[62]. Zum Tragen kommt eine systemimmanente Komplexität, die nicht abschließend umfasst werden kann. Das bedeutet, „die Herstellung von theoretischer Klarheit und begrifflicher Eindeutigkeit erweist sich […] als uneinlösbares Projekt“[63]. Dementsprechend dienen die Metaphern „in einem *pragmatischen* Sinne der Überbrückung des Evidenzmangels, fungieren als Orientierungsgrößen sowie als Kontingenzbewältigungsstrategien und geben der amorphen und hypertrophen Wirklichkeit eine fassbare Struktur. Als Ausdruck von Gewissheiten, Vermutungen, Wertungen sowie den mit ihnen verbundenen Erwartungen, Hoffnungen, Interessen und Gleichgültigkeiten haben sie selbst eine Geschichte, die sich schreiben lässt“[64].

1.5 Gedankliche Gliederung der Arbeit

Die gedankliche Gliederung dieser Arbeit ist ein Versuch, das wechselhaft-theoretisch-kritische Einlassen von Phänomenologie und Pädagogik *lesbar* zu machen. Der Textverlauf wird sich daher als *eine* Interpretationsleistung entrichten, die sich im lebendigen Zusammenwirken von Komplexität und Bedeutung expliziert. Als *indirekte* Bezugnahme wird der Sachverhalt eine intentionale Setzung des „Pädagogen“, als dem leib-haftig teilhabenden Autor dieser Schrift. Somit wird sich bei der Lektüre auf eine Habitualität bezogen, die sich erfahrungsgemäß sowie durch die phänomenologische Skepsis eröffnen lässt, aber auch als Disposition eines empirisch erforschten, theoretisch belegten, institutionell gestützten sowie praktischen Könnens und Wissens der Pädagogik[65]. Hierüber wird sich letztlich die Legitimation des pädagogischen Handelns und Denkens ausweisen lassen.

[62] Ragutt u. Zumhof 2016; S. 3
[63] Ebd.; S. 4
[64] Ebd.
[65] Berdelmann u. Fuhr 2009; S. 7

In der Konsequenz versteht sich diese Arbeit als eine kritische Reflexionsleistung zur Aktivierung des Selbstbewusstseins der Pädagogik, damit sie „als Beruf wie als Wissenschaft Leistungen erbringt, die anderen nützlich sind“[66]. Denn sowohl für die Pädagog*innen im alltäglichen pädagogischen Geschehen als auch für die Pädagogik im gesellschaftlich-wissenschaftlichen Diskurs gilt folgende Aufforderung:

> „Was immer wir pädagogisch wollen, wir müssen es auch können.“[67]

Demzufolge wird das Hervorbringen der Bedeutsamkeit der Pädagogik, durch das metaphorische Abtragen sedimentärer Vorannahmen möglich. Indem Bedeutungen wie sedimentierte Schichten abgeschabt werden, kann sich das *Wesentliche* einsichtig halten. Die *gedankliche Gliederung des Textes* wird deshalb mit dem Offenlegen der Lebenswelt beginnen.
Als praktisch-technische Selbstverständlichkeiten, Haltungen und Implikationen kommt das Lebensweltliche als Habitualisierung zur Bedeutung. Es stellt sich im pädagogischen Denken und Handeln vorwegnehmend, gewohnheitsmäßig sowie als gegebenes und immer-fertiges Wissen ein - *Kapitel 2: Lebenswelt.* Durch die Reflexionsleistung >*Pädagogische Konsequenz*< wird dann der Akt >*Etwas-als-Etwas-Bedeutung-geben*< im pädagogischen Feld kritisiert.
Durch den phänomenologischen Modus wird jeder Bedeutung der lebensweltliche Grund, ihre ambivalente Verfassung aufgezeigt. Ihre Faktizität verbleibt somit stets im Wert des Willkürlichen und wird so methodologischer Anlass, der immer beginnenden phänomenologisch-skeptischen Beschreibungsarbeit der Pädagogik. Hieraus lässt sich gleichsam die Subjektivität als ein sich-synthetisierendes sowie sinn-werdendes Zur-Welt-Sein situieren, das sich fortwährend mit der *Rationalität des Leibes* entfalten wird – *Kapitel 3: Subjektivität.* Infolgedessen können das Denken, die Wahrnehmung, die Erfahrung, die Gefühle sowie die Sprache, sowohl als *bedeutungsgebende* als auch als *bedeutungsbildende* Prozesse *thematisch* fassbar werden. Sie lassen sich dabei lediglich als >*Bedeutungen im Aufschub*< näher bestimmen. Ihre leibhaftige Lebendigkeit kann nicht in eine endgültige Dogmatik eingefasst werden. Als pädagogische Konsequenz

[66] Berdelmann u. Fuhr 2009; S. 7
[67] Ebd.

wird schließlich auch das Lernen nur im Wert einer signifikanten Prägung verständlich, die die Pädagogik schlichtweg hinnehmen muss[68]. Der Vollzug des Lernens (Denkens, Fühlens etc.) verbleibt in Anbetracht der Beschaffenheit für den wachen Blick des Pädagogen nebulös und uneinsichtig. Einsichtig bleibt nur das Resultat. Phänomenologisch betrachtet, wird dadurch die Synchronisation aus pädagogischer Operation und dem Lernen einmal mehr zum Kennzeichen einer anspruchsvollen pädagogischen Handwerkskunst. So ist es auch der phänomenologische Modus, der die strukturelle Ausprägung der Dinge auf das Unbeantwortete, Unabgeschlossene und Anspruchsvolle öffnet und worauf dann die Pädagogik sich-*sorgend* bezieht[69] – *Kapitel 4: Sorge.*

Indem der phänomenologische Modus den Fokus der Forschung auf das Mannigfaltige, Fremd- und Andersartige legt, realisiert sich der Vollzug des Sich-Überschreitens, als einem immer-beginnenden Denkens, als einer Nachdenklichkeit, sodass sich die Sorge um eine angemessene und *vernünftige* Handhabung des gehaltvollen Anspruchs der pädagogischen Wirklichkeit kenntlich macht. Dabei wird sich das Handeln und Denken der pädagogisch tätigen Person, gemeinsam mit der phänomenologischen Skepsis, in einer pro-aktiven sowie lebendigen pädagogischen *Qualität* ausbalancieren, welche sich immer dann als maßgeblich erweisen wird, wenn sie sich nachfolgend für das pädagogische Setting als *taktvoll* bzw. innovativ-adäquat legitimiert. (Oder sie wird sich andererseits im Ausdruck des Scheiterns, als In-Adäquatheit bzw. als *taktlos* disqualifizieren[70].)

Prinzipiell soll es in dieser Arbeit darum gehen, herauszustellen, dass sich die pädagogische Ausrichtung der Mensch-zu-Mensch-Begegnung verpflichtet, die sich in Gegenseitigkeit, von daher grundsätzlich freiheitlich und lebendig realisiert. Hierin findet zu guter Letzt auch die jeweilige und individuelle Seinsentfaltung ihren Ausdruck als *Lebensform*. Die Pädagogik bezieht sich grundsätzlich auf einen lebensbedeutsamen Prozess, auf den es keinen direkten Bezug gibt. Alles Pädagogische wird nun zu einem kontingenten Unterfangen – *Kapitel 5: Kontingenz:* Da es in der Pädagogik prinzipiell um die selbstwirksame Ausgestaltung des Lebens geht und nicht um die Kontingenz an sich, gilt es schließlich dem Appell nachzukommen, die Wirkungsmächtigkeit pädagogischer

[68] Vgl Brinkmann 2015; S. 535
[69] Vgl. ebd.; S. 536
[70] Vgl. Burghardt u. Zirfas 2019; S. 264

Operationen, Theorien und Prozesse, wiederkehrend im Wesentlichen aufzuspüren, auf dass die Pädagogik auf Orientierungsfragen Antwort weiß. Pädagogisches Handeln und Denken werden deshalb angehalten sein, stets und beständig mit dem Indisponiblen zu rechnen und zu planen[71]. Gleichzeitig öffnet es den Pädagogen für die pädagogische Dimension, als einem in gewisser Weise ruhelosen Bezug. Jede pädagogische Hypothese wird die komplexe pädagogische Wirklichkeit, stets als kontingenten Geltungsbereich konturieren. Hierauf wird die Pädagogik Begründung finden, um sich vor dem Adressaten und vor sich selbst, aber auch im wissenschaftlichen sowie gesellschaftlich-kulturellen Diskurs als prägende Signifikanz rechtfertigen zu können[72]. Insofern wird die Suche nach der angemessenen und vernünftigen Ausgestaltung des pädagogischen Tätigkeitsprofils (sowohl im wissenschaftlichen als auch im praktischen Sinne) fortwährend als eröffnet gelten.

[71] Vgl. Makropoulos 1997; S. 16
[72] Vgl. ebd.; S. 15

2. Lebenswelt

2.1 Alltagspraxis und Selbstverständlichkeit

Der phänomenologische Blick bekundet ein großes Interesse an der Alltagspraxis – und er tut es dadurch, indem er versucht, sie verständlich zu machen. Dies gelingt nur, indem der Pädagoge den Versuch unternimmt, sich einmal von den Zwängen der Alltagspraxis freizumachen. Ausgangspunkt dieses Prozesses soll hier der Autor, als der tätige Pädagoge im Modus seiner Lebenswelt sein, in der ihm zunächst alles selbstverständlich ist[73]. Ihr Wert steht zunächst für das Bedürfnis des Subjekts nach Halt in der >*Welt*<, dass sich im *Welt-Bewusstsein* niederschlägt und verwirklicht. Es weiß, wie es sich ganz selbstverständlich fortbewegen und handeln kann, ohne dass dabei das Bedürfnis nach Erkenntnis aufkommt. Die Dinge verbleiben als „Tatsachen im Einheitszusammenhang der vorgegebenen Lebenswelt“[74]. Philosophisch gesehen, ist die Lebenswelt ein Ort, in dem sich die Sinnfrage erst gar nicht stellt.

Das Fremde wird demzufolge zu dem, was es in der Lebenswelt nicht gibt. Doch um Aristoteles und seinen ersten Satz der Metaphysik beim Wort zu nehmen, ist dieser Ausgangspunkt bar jeder Natur des Menschen, der in einem übermächtigen Verlangen nach Erkenntnis strebt[75]. Antrieb des Strebens ist ein gewisses Gewahrsein von Fremdheit, Mangel, Ungewissheit, Entzug, Überraschung etc., demnach die Gefährdung des *Selbstverständlichen.* Was zum Vorschein kommt, so Hans Blumenberg, ist „eine Nahwelt, eine Sphäre endlicher Faktoren, aber sie ist umgeben von einem Fernhorizont, der, wenn nicht unendlich, doch unbestimmt ist und über die >undichte< Grenze beider >Welten< hinweg sich bemerkbar macht“[76]. Die Lebenswelt wird vom Fremden und Unbekannten „umlauert“[77]. Insofern erweist sich die Lebenswelt als „eine Innenwelt, die etwas um sich hat“[78]. Hinsichtlich der Immanenz der Lebenswelt wird diese nun gleichsam mit der voraussetzungsreichen Komponente der Transzendenz erweitert. Sie wird bis zu

[73] Vgl. Sommer 2014(a); S. 160
[74] Husserl 2012; S. 147
[75] Vgl. Blumenberg 2010; S. 48
[76] Ebd.; S. 52
[77] Ebd.; S. 55
[78] Sommer 2014(a); S. 167

einem Äußeren überschritten. Dieser Status vollbringt vielmehr den Grenzwert, den sie erhält, wenn sie überschritten wird. Durch die Ambiguität von Wissen und Unwissenheit bringt sie sich zur Erfahrung. Was sich nun aber mit der Grenzerfahrung auszeichnet, ist ein „Kontingenzbewußtsein des Subjekts, das seine Stellung in Raum und Zeit als diese, *jetzt* und *hier* mit der Implikation nimmt, sie hätte auch *dann* und *dort* vollzogen sein können“[79]. In dieser Hinsicht bietet sich die Lebenswelt als ein bedeutungsreicher Horizont in der >Welt< dar. Sie hat somit den Status *>die Welt<* zu sein sogleich verloren.

Hans Blumenberg sieht die Lebenswelt „als den Grenzbegriff der in jeder Welt bestehenden Tendenz zur Selbstverständlichkeit und als den Grenzbegriff des Ausgangswertes einer Welterfahrung überhaupt“[80]. Die durch den Begriff bestimmende-bestimmte Lebenswelt ist für sich selbst grenzenlos. Sie erfährt erst von sich und ihren Grenzen im *Zustand des Überschreitens*[81]. Damit kann die Latenz deskriptiv erfasst werden, und zwar dort, wo das Selbstverständliche sich nicht mehr selbst als „das schlechthin Undurchdachte“[82] verstehen kann. Das besagt also, die Lebenswelt immer schon „lebend verlassen zu haben“[83]. Der vollständige Abbau der Lebenswelt ist nicht möglich. Die Selbstverständlichkeit geht niemals verloren, ist sie doch Ausdruck der „außerlebensweltlich auferlegten Selbsterhaltung“[84]. Demnach ist die Lebenswelt mit einer umfassenden Widerstandsfähigkeit ausgezeichnet, wenn nicht sogar mit einer expliziten Abwehrkunst.

Die bedürfnislose Lebenswelt bietet eine Funktionssicherheit für das Bewusstsein. Was aber auch zum Ausdruck kommt, ist: Die Lebenswelt „hält das Leben an“[85]. Inmitten der Lebenswelt wird Leben „zu einem weder von sich selbst ergriffenen noch sich selbst ergreifenden Leben“[86]. Das Prinzip des Lebens nach Simmel ist das *„Überschreiten seiner selbst“*[87]. Laut Blumenberg steht die Lebenswelt für die Stauung des Lebensflusses. Sie ist sogar sein Stillstand. Das muss an und für sich nichts Schlechtes bedeuten. Aus ökonomischer Sicht ist es

[79] Blumenberg 2014; S. 126
[80] Blumenberg 2010; S. 65
[81] Vgl. ebd.; S. 84
[82] Ebd.; S. 87
[83] Sommer 2014(a); S. 168
[84] Vgl. Blumenberg 2016; S. 63
[85] Blumenberg 2010; S. 105
[86] Ebd.; S. 106
[87] Simmel 1994; S. 19 - „Dass das Leben absatzloses Fließen ist und zugleich ein in seinen Trägern und Inhalten Geschlossenes, um Mittelpunkte Geformtes, Individualisiertes, und deshalb, in der anderen Richtung gesehen, eine immer begrenzte Gestaltung, die ihre Begrenztheit dauernd überschreitet, das ist seine wesenbildende Konstitution.“ (Simmel 1994; S. 13)

sogar vorteilhaft, konsistente und in sich geschlossen erscheinende Urteile zu besitzen. Sie erleichtern das Durchleben komplexer Situationen, sie ersparen dem Individuum Stress, Enttäuschungen und Rückschläge. Sie können zudem eine hohe Frustrationstoleranz anbieten. Gleichsam halten sie die *eigentliche Erfahrung* auf Distanz, eine Erfahrung die dann „andere gemacht haben und deren Weitergabe gerade der Ökonomie eigener Erfahrungen dient; freilich auch der Abhaltung von eigener Erfahrung, die es in jedem kulturellen System gibt“[88]. Genauer gesagt, die Lebenswelt nimmt schon gewachsene Erfahrungen auf und entwickelt dadurch Strukturen, mit denen das Unverständliche übergangen werden kann. Dem Verständnis nach ist die Lebenswelt nicht Schöpfung, sondern *die Welt des Subjekts,* als „ein universaler, unthematischer Horizont präreflexiven, praktischen Lebens“[89]. Sie versucht sich strukturell gegen die Möglichkeit fremdwirkender Erfahrungen abzuschirmen. Blumenbergs Grenzbegriff weist nun aber darauf hin, dass der Geist der Lebenswelt notweniger Weise immer schon auf das Leben zurückgebunden ist – einem Leben, das sich aus sich selbst heraus bewusst machen möchte, das zum Bewusstsein drängt. Mit anderen Worten: „Das Bewußtsein genügt sich nie in einem statischen Vorsichhaben, sondern es hat immer seine Richtung“[90]. Das bedeutet aber auch, wie es in diesem Fall Maurice Merleau-Ponty betont, „dass die Lebenswelt [selbst] von Beginn an keine statische Instanz darstellt, sondern vielmehr unmittelbar mit der kulturellen und sozialen Praxis der Menschen verwoben ist“[91]. Das hat zur Folge, dass sich immer ein bedeutungsreicher Sinnzusammenhang darstellen lässt:

> „Einerseits soll [Lebenswelt] das sein, was dem einzelnen Menschen kontingent vorhergeht und das ihm allererst Möglichkeit zu handeln oder sogar seine Welt überhaupt verschafft, andererseits ist dieses Vorhergehende aber nichts, das dem Menschen […] absolut entzogen wäre, denn die Welt ist in ihrer natürlichen, sozialen und kulturellen Hinsicht eine geschichtliche und insofern von den Leistungen der Menschen abhängig.“[92]

[88] Blumenberg 2010; S. 59
[89] Husserl 2012; S XXI
[90] Blumenberg 1981; S. 18
[91] Niederberger 2007; S. 273
[92] Niederberger 2007; S. 269

Was sich dadurch expliziert, ist der bedeutungsvolle Sinnbezug eines Subjekts im Prozess des *Sich-Bewusstwerdens,* als jene voraussetzungsreiche Relation, die die biografischen sowie gesellschaftlich-kulturellen Komponenten des Subjekts umfasst, die aber erst durch den Widerspruch zu ihnen zum Vorschein kommen. Zur *„Reformulierung der Lebenswelt“*[93] gehört es notwendigerweise, sich gegen die individuelle Welteinstellung zu wenden, im Sinne einer Auseinandersetzung mit einer *echten* Gegenposition. Was nun aus diesem Sinnhorizont herausfällt, ist der >Zweifel<. Er führt dazu, dass das in der >Welt< tätig seiende Subjekt, überhaupt einen Zugang zu ihr hat. Diese implizite Gewissheit ermöglicht, in einer *Welt wirksam* zu sein, in dem das Subjekt das Selbstverständnis zuteilwird, dass ihm „eine schlechthin seiende Welt gegenübersteht“[94]. Dadurch wird die Lebenswelt „zugleich als Ort des alltäglichen Existierens sowie als Instanz der Reproduktion und Generierung der basalen Welterfahrung und ihres Verstehens identifiziert“[95].

2.2 Die Unüberbietbarkeit und das immer anfangende Denken

In der Lebenswelt leben bedeutet, kein Wissen von ihr zu haben. In diesem Zustand gibt es, wie Manfred Sommer unterstreicht, weder Erwartungen noch Enttäuschungen, dementsprechend „gibt es keine Begriffe, denn sie wären Instrumente, sich auf Abwesendes zu beziehen; und es gibt keine Logik, denn ihr wichtigstes Werkzeug, die verneinende Aussage diente der Verarbeitung von Enttäuschungen, und die logischen Modalformen - >möglich<, >wirklich<, >notwendig< - hätten die Aufgabe, alles, was ist, nach Graden der Zuverlässigkeit und Unzuverlässigkeit zu sortieren“[96]. Dies stellt den Bezugsrahmen dar, ohne dem es kein Selbst-Verständnis und keine Verständigungsmöglichkeit, keine (kulturübergreifende) Kommunikation gäbe. Was zum Vorschein kommt, ist das *Seinsverhältnis* auf „einen >>Inhalt<< bzw. seinen Sinn, mit dessen Hilfe wir uns auf seinen

[93] Niederberger 2007; S. 274
[94] Prechtl 2012; S. 122
[95] Niederberger 2007; S. 274
[96] Sommer 2014(a); S. 160

Gegenstand beziehen“[97]. In diesem intentionalen Verhältnis *zeigt* sich das Subjekt im bedeutungsvollen *In-und-Zur-Welt-Sein,* das zum Bewusstsein drängt. Genau hier kristallisiert sich der sich differenzierende Ausgangspunkt sämtlicher Bedeutungen, aus dem das Subjekt bestimmbar wird. Maurice Merleau-Ponty veranschaulicht diesen Aspekt im Sinne einer lichtundurchlässigen Verknotung des Seins mit der >Welt<. Es versteht sich ein Sein zur >Welt<, bei dem sich Subjekt und Objekt nicht diametral gegenüberstehen:

> *„Die Welt ist untrennbar vom Subjekt, von einem Subjekt jedoch, das selbst nichts anderes ist als Entwurf der Welt, und das Subjekt ist untrennbar von der Welt, doch von einer Welt, die es selbst entwirft.“*[98]

Was sich darin verständlich macht, ist, dass sich der Versuch der Bezugnahme auf die Lebenswelt, nur als Grenzwert bzw. Kontingenz verständlich machen lässt[99].

Jeder Versuch Lebenswelt zu objektivieren *wird* Ausdruck eines Als-ob-Verhältnisses, *„eine geprägte Form, die lebend sich entwickelt“*[100]*.* In grenzbegrifflicher Manier treten dabei *Prägnanz* und *Bedeutsamkeit* der Lebenswelt als identifizierbarer Sinnzusammenhang des Gegenständlichen im „>Mehrwert<“[101] zutage. Jede Identifizierung steht für *Etwas,* dass sich am Verhältnis des Subjekts zum Gegenständlichen aufzeigen lässt und „was sich zunächst und zumeist gerade *nicht* zeigt“[102]. Somit kristallisiert sich die Bedeutsamkeit als Erfahrungszusammenhang, der aus sich selbst heraus über sich hinaus verweist. Das offenbart schließlich, dass die Wahrnehmung sowie das Begreifen eines Phänomens nicht zum Abschluss kommen, dass das Phänomen seine Bestimmung nie ganz preisgeben wird.

So gesehen soll die Arbeit des Phänomenologen in der Verpflichtung stehen, dass das *Was* der Auseinandersetzung nicht vom *Wie* des Zugangs der Erfahrung abgelöst in Erscheinung tritt. Mit ihm wird ein umwegiger und indirekter Pfad aufgenommen. Die kritisch-phänomenologische Auseinandersetzung mit der

---

[97] Prechtl 2012; S. 75
[98] Merleau-Ponty 1966; S. 489 (kursiv d. Autor)
[99] Vgl. Blumenberg 2010; S. 50
[100] Blumenberg 2018(a); S. 400 u. vgl. S. 409
[101] Waldenfels 2018(b); S. 111
[102] Heidegger 2006; S. 35

>Bedeutsamkeit der Pädagogik< soll sich in der Offenheit der Erfahrung vorantreiben. Der sich daraus verständlich machende immanente Sinn wird in jeder Hinsicht von einer zuvorkommenden und gegenkräftigen Macht getragen, umgeben und durchdrungen sein. Jede sich bildende Deutlichkeit, wird auf diese Weise vielmehr einer *Bewegung* als einem Grundsatz oder einer Systematik gleichen. Bezogen auf den Pädagogen, der im Fokus der Auseinandersetzung steht, wird das, was sich *reflexiv* vorantreibt, von der Lebenswelt gehalten, sodass sich jede Erfahrung zwischen Ermöglichung und Begrenzung verhält, ähnlich der Wirkung eines Vexierbildes. Es sind demnach die ineinander gegenläufigen Bezugnahmen, die auf die Synchronizität von Identifizierung und Identität verweisen, mit dem Resultat, dass die „Wahrheit" vor den Augen des Betrachters immer nur *bedeutungsvoll* in Erscheinung treten wird, eben als „die Anweisung des Subjekts zum unmittelbaren Verhältnis zu sich selbst"[103].

Die Verhüllung der kristallklaren Bedeutung *ist* das *innewohnende* >Welt-Sein<. Das Subjekt entgeht dadurch der Gefahr der absoluten Fixierung und kristallisiert sich als bloße Anwesenheit der Abwesenheit. Es entwickelt sich ein „Differenzierungsgeschehen"[104], welches sich als Sphäre des *Da-zwischen* in Erfahrung bringt. Allgemeines und Besonderes greifen ineinander, charakterisieren sich dem wachen Auge als *Synergie,* sodass „das Zwischen sich differenziert und [sich] nicht aus Einzelleistungen zusammensetzt"[105]. Mit einfachen Worten: *Etwas nimmt Gestalt an.*

Jede Bedeutung wird so zur Bezugnahme auf einen Boden oder Horizont, in dem sowohl der Wahrnehmende als auch das Wahrgenommene präkonstitutiv *eingewoben* sind. Mit der Konsequenz: Egal wie der Pädagoge die >Welt< und die Dinge darin dreht und wendet, sie sind ihm nicht *an sich* vorhanden. Auch im Fahnden nach dem Sein, folgt er nur der Spur der Wirklichkeiten, in denen er lebt. In einer „Phänomenologie der Bedeutsamkeit"[106] offenbart sich deshalb die *Bedeutung* als pragmatisches Mittel. Sie wird zum Ausdruck der Entfaltung des

[103] Blumenberg 2019(b); S. 125 - „Die Wahrnehmung wird niemals kopernikanisch. Dasselbe gilt nun für die Erkenntnistheorie. Nichts ist leichter einzusehen, als daß die Rede von der Erkenntnis äußerer Gegenstände einen Widerspruch enthält und es dem Menschen unmöglich ist, aus sich herauszugehen" (Blumenberg 2019(b); S. 174). Siehe auch: „Die >nackte Wahrheit< ist nicht das, womit das Leben leben kann; denn, vergessen wir nicht, dieses kommt aus der langen Geschichte völliger Kongruenz von Umwelt und >Bedeutung<, die erst in ihrer späteren Phase zerbricht" (Blumenberg 2006; S. 125).

[104] Waldenfels 2018(a); S. 287

[105] Ebd.; S. 290

[106] Blumenberg 2006; S 125

jeweiligen Seins. Bedeutungen werden so zu existentiellen Stellungnahmen im Wesen der „Kohärenz des Als-Ob einer Welt“[107]. Sie nehmen *theoretisch* Stellung zur Frage nach der Möglichkeit des Pädagogen[108]. Dieser lebensweltliche Sinn wird auch „durch die Wissenschaft nicht außer Kraft gesetzt, sondern behält nach wie vor ihren Stellenwert“[109]. Ihre Theorien sollen im Sinn von Karl Popper deshalb so gestaltet sein, dass sie weder im Wert der Dogmatik noch in der Glaubensgewissheit ihrer Unwiderlegbarkeit zum Ausdruck kommen. Andererseits sollen sie mit einer gewissen Verteidigungsfähigkeit ausgestattet sein, damit ihr Wert sich nicht in der Kritik verflüchtigt[110]. Das, was sich jedoch expliziert, ist das Fehlen einer Metaperspektive. Ihr Ausbleiben führt zum Eingeständnis, dass es keine Theorie der Praxis im strengen Sinne geben kann, sondern dass alle theoretischen Bemühungen stets in praktische Zusammenhänge eingebunden bleiben. Das macht die *praktische Anwendung* theoretischer Ansätze grundsätzlich problematisch. So klärt die phänomenologische Einstellung gleichsam über den Mythos auf, dass die Theorie etwas gegenüber der Praxis voraushätte.

2.3 Technisierung: Beschreibung, Bedeutungsoffenheit und Entselbstverständlichung

Sobald die Phänomenologie auf das Faktum >Lebenswelt< „gestoßen“ ist, muss sie, wie Blumenberg einfordert, „zu ihrer ursprünglichen Aufgabe der Beschreibung zurückkehren“[111]. In der phänomenologischen Beschreibung wird fortwährend und vornehmlich deutlich, *was und wie* etwas gegeben ist. In den Beschreibungen geht es ausdrücklich um das Vertraut-Machen und -Werden mit dem vertrauten Unbewussten. Im Grenzwert der Beschreibungen zeigt sich die Lebenswelt verhüllt und verborgen, „insofern es sich als das Universum der Selbstverständlichkeit ausgibt; das aber bedeutet zugleich, daß jede aus dieser Lebenswelt heraustretende Umstellung, vor allem und in einzigartiger Weise aber die

[107] Blumenberg 2010; S. 87
[108] Vgl. Blumenberg 2014; S. 535: Blumenberg subsummiert in seiner *Beschreibung des Menschen* seine Skepsis gegenüber der Herausforderungen menschlichen Lebens unter lebensfeindlichen Bedingungen, denen es ausgesetzt ist, in der Frage: >>Wie ist der Mensch möglich?<<
[109] Prechtl 2012; S. 126
[110] Vgl. Blumenberg 2010; S. 105 sowie Vgl. Popper 2005; S. 60-68
[111] Blumenberg 2020; S. 180

theoretische *Umstellung,* diese Faktizität der unmittelbar vorgegebenen Wirklichkeit unübersehbar auffällig machen muß“[112]. Die phänomenologische Einstellung „treibt die Kontingenz der Lebenswelt heraus“[113] und bildet hier den Anfang für das *bedeutsame* Denken in Bewegung, das sich im Verhältnis mit dem „Horizont aller Horizonte“[114] als Zur-Welt-Sein strukturiert. Deshalb fungiert die phänomenologische Einstellung im „Vorrang der Möglichkeit vor der Wirklichkeit“[115] und begibt sich damit im Versuch, das Mitgegenwärtige der Erfahrungen aufzuspüren, als „Erinnerung einer ganzen Kulturgemeinschaft […], ihr Traditionsbesitz, aber auch ihre in die Zukunft gerichteten Erwartungen, die von einem ganz bestimmt geprägten Möglichkeitsbewußtsein abhängig sind“[116]. Ihre Geltung kann still- oder abgelegt werden, in dem die Wahrnehmung aus der Lebenswelt heraustritt. Ein *Heraustreten* kann nur durch eine Umstellung erfolgen, denn alles, „was in der Lebenswelt wirklich ist, spielt in das Leben hinein, wird genutzt und verbraucht, gesucht und geflohen, aber bleibt in seiner Kontingenz verdeckt, d. h. nicht als auch-anders-sein-könnend empfunden“[117]. Was sich mit dem Heraustreten aus dem „>Universum der Selbstverständlichkeiten<“[118] nun deutlich machen lässt, ist das „Paradigma des Kontingenzbewußtseins“[119]. Das stellt für Blumenberg eine fundierte technische Einstellung dar, die in der Wissenschaft immer schon angelegt ist. Wissenschaft als >Technik< ist „auf die Steigerung einer endlich vorgegebenen Kapazität, nämlich der des menschlichen Daseins, angelegt; sie [streckt], wenn man so sagen darf, die Reichweite jedes Daseins, im räumlichen wie im zeitlichen Bezug, sie [erlaubt] uns, Sprünge zu machen, statt Schritte zu tun“[120]. Daher stelle die Wissenschaft für Blumenberg immer schon ein „Moment der Selbstverwirklichung [dar], das neue Bedürfnisse mit dem Grad der Technisierung selbst mitproduziere“[121]. Hier entspringe >Technisierung< „aus der Spannung zwischen der sich als unendlich enthüllenden theoretischen Aufgabe und der als konstant gegeben vorgefundenen Daseinskapazität des

[112] Blumenberg 2020; S. 181 (kursiv d. Autor)
[113] Ebd.; S. 182
[114] Ebd.; S. 174
[115] Ebd.; S. 180
[116] Ebd.; S. 175
[117] Ebd.; S. 178
[118] Ebd.; S. 198
[119] Ebd.; S. 199
[120] Ebd; S. 202
[121] E. Müller 2014; S. 328

Menschen“[122]. Die phänomenologische Einstellung verhilft die Paradoxie *bedeutungsvoll* erfahrbar zu machen, und zwar im methodischen Vorgang der fortwährenden „>Entselbstverständlichung<“[123]:

> „Wenn die gegebene Welt nur ein zufälliger Ausschnitt aus dem unendlichen Spielraum des Möglichen ist, wenn die Sphäre der natürlichen Fakten keine höhere Rechtfertigung und Sanktion mehr ausstrahlt, dann wird die Faktizität der Welt zum bohrenden Antrieb, nicht nur das Wirkliche vom Möglichen her zu beurteilen und zu kritisieren, sondern auch durch Realisierung des Möglichen, durch Ausschöpfung des Spielraums der Erfindung und Konstruktion das nur Faktische aufzufüllen zu einer in sich konsistenten, aus Notwendigkeit zu recht- fertigen Kulturwelt.“[124]

Die Enthüllung der Lebenswelt innerhalb der phänomenologischen Einstellung bedeutet „die unvermeidliche Zerstörung ihres essentiellen Attributs der Selbstverständlichkeit“, gleichsam bedeutet es die „Forcierung der Kontingenz“[125]. Diese wird zur Einstellung und Haltung des sich bewusstmachenden Daseins: einem Wohnen und Werden im „Pluralismus der Weltbilder“[126]. Die phänomenologische Einstellung macht diesen Pluralismus „zugänglich und verstehbar, aber sie nimmt uns zugleich die Fähigkeit, uns eine dieser Welten noch fraglos und selbstverständlich zu eigen werden zu lassen“[127]. Von nun an treten alle Techniken kontingent in Erscheinung. Sie werden als mediale Konzeption von Möglichkeiten in einem ausgedehnten Möglichkeitshorizonts interpretiert, als eine spannungsreiche Wirklichkeitskonstitution *zwischen* Lebenswelt und Technisierung. Andererseits wird so einmal mehr der unweigerliche Schöpfungsdrang des Menschen deutlich, der in den unterschiedlichen Techniken zum Ausdruck kommt. Bezugnehmend auf die Pädagogik als Technik zeigt sich dessen pragmatische Bedeutung, im Zeichen einer Distanzierungsform von der uneinheitlichen sowie absoluten Wirklichkeit bzw. als ausgezeichnete Bewältigungsstrategie von Kontingenz. Auch die Pädagogik steht im anhaltenden Anspruch dieser

[122] Blumenberg 1981; S. 328 (Vgl. Blumenberg 2020; S. 202)
[123] Blumenberg 2020; S. 199
[124] Ebd.; S. 198f.
[125] Ebd.; S. 200
[126] Ebd.; S. 133
[127] Ebd.; S. 134

Selbstermächtigung des Menschen, die sich gleichsam zu einer künstlichen sowie technisierten Wirklichkeit mit-erhebt. Diese kann nur im Prozess der Vervollkommnung ausgesprochen werden, das bedeutet, sie wird angehalten sein, sich im Anspruch auf die Kontingenz stets, mittels Prüfung und Korrektur von Entwicklungen, zu modernisieren.

2.4 Steigerung des Reflexionsniveaus als Gleichgewicht zwischen Theorie und Praxis

Jede Grenzerfahrung findet nur Anklang in der Verwirklichung des Sinns. Erst wenn der Pädagoge umsetzt, was er denkt und empfindet, kann er eine Grenzerfahrung machen. Frei nach dem Motto: *Wer nichts wagt, der erfährt auch nichts.* Entscheidend wird anschließend sein, eine gewisse Sphäre der Bewährung und der *Behauptung* deutlich werden zu lassen. Diese sich herausstellenden Bedeutsamkeiten wirken im Ungeteilten des Sichtbaren im Unsichtbaren, als etwas Bestimmtes im Unbestimmten oder als Besonderheit im Ausdruck des Allgemeinen. Das Individuum richtet sich fortlaufend in der lebendigen Erfahrung ein, in einem wirklichkeitsstiftenden opaken *(Leben-)Können.*

Bei allem was die >Formel Mensch< bisher zu Stande gebracht hat, um sich zu behaupten, ist in diesem Zusammenhang darzulegen, dass er „ein gefährdetes Wesen [ist], anfällig für Störungen, Verletzungen und Gebrechen jeder Art“[128]. Dieser archaische Zustand treibt eine Rationalitätsbewegung hervor, die sich in der Behauptung der Gattung Mensch vollbringt. In diesem Können steckt die Sehnsucht der Überwindung des (innerlichen und äußerlichen) Fremdwirkenden. Indem die Unbestimmtheit eine nominale Bestimmtheit erfährt, wird sie zu etwas Vertrautem. Das absolut Fremde wird endlich zum Ansprechbaren. Es erhält einen *Namen.* Hans Blumenberg nennt es, das Hineingeborensein in den „Absolutismus der Wirklichkeit“[129]. Diese Totalität steht demnach im nominalen Wert eines Grenzbegriffs, einer absoluten Metapher[130] und erweist sich als

[128] Waldenfels 2019(a); S. 290
[129] Waldenfels 2019(a); S. 290
[130] „[Eine]>absolute Metapher< findet sich hier als *Übertragung der Reflexion über einen Gegenstand der Anschauung auf einen ganz andern Begriff, dem vielleicht nie ein Anschauung direkt korrespondieren kann.* Die Metapher ist deutlich charakterisiert als Modell in pragmatischer Funktion, an dem eine *Regel der Reflexion* gewonnen werde soll, die sich im Gebrauch der Vernunftidee *anwenden* läßt, also *ein*

Zurückweisung der uneingeschränkten Herrschaft eines nichtmenschlichen Souveräns (Natur) über das menschliche Dasein. Gleichsam geht die Erfahrung des Unbestimmten und Unzugänglichen in die Wirklichkeit als fungierende Grenzerfahrung mit ein: *„In uns und in unserer Welt finden wir die Natur schon am Werk, eine Natur, die aller bewußten Naturalisierung voraus ist und sie erst ermöglicht“*[131]*,* wie Bernhard Waldenfels unterstreicht.

Gegenstandslos und unbestimmt versetzt diese Wirklichkeit die menschliche Existenz in eine abstrakte und existenz-unverbindliche Angst. Um die Bedeutung des Ausmaßes mit Georges Bataille zu charakterisieren: Wirklichkeit hat *„Anspruch auf uns. Sie ist sogar im Besitz sämtlicher Ansprüche“*[132]*.* Sie entspricht dem Wert der Erkenntnis von Sigmund Freud, dass der Mensch nicht Herr in seinem eigenen Haus sei[133]. Damit soll verdeutlicht sein, dass sich das Subjekt nicht vollends und vorweg bewusst sein kann. Doch worum bittet ein Kind seine Eltern, wenn es nicht einschlafen kann, weil es Angst vor der Dunkelheit hat? Es bittet um ein Nachtlicht oder um einen lichten Türspalt zur Orientierung, zur Distanz, damit die Dunkelheit nicht mehr so schwer wiegt. Dieser *Mythos* dient der Überwindung des Archaischen. Diese prometheushafte Geste kristallisiert sich beispielhaft in der Bedeutsamkeit der *Vernunft.* Sie vollbringt den Sinn für die Wertigkeit einer situationsübergreifenden Selbstbehauptung für das Subjekt. Denn es bedarf Bedeutungen, die vorausgehen, die die Komplexität des >Weltabsolutismus< reduzieren. Gleichsam müssen sie Prägnanz enthalten, um für das Subjekt von Bedeutsamkeit zu sein. Es zeigt sich die Kraft der *Perspektivierung,* wie sie Friedrich Nietzsche zu Tage treten lässt. Das, was die Phänomenologie im Versuch ist, deutlich zu machen, ist, die Bedeutung „als eine nur vermeintliche Selbstverständlichkeit erkennen zu lassen oder, mit einem Wort, zu ‚kompromittieren‘“[134]. Bedeutungszusammenhänge werden somit zu Wegweisern. Sie stellen Orientierungsmarker, Dispositionen sowie *Werkzeuge* im

---

Prinzip nicht der theoretischen Bestimmung des Gegenstandes…, was er an sich, sondern der praktischen, was die Idee von ihm für uns und den zweckmäßigen Gebrauch derselben werden soll. […] Daß diese Metaphern absolut genannt werden, bedeutet nur, daß sie sich gegenüber dem terminologischen Anspruch als resistent erweisen, nicht in Begrifflichkeit aufgelöst werden können, nicht aber, daß nicht eine Metapher durch eine andere ersetzt bzw. vertreten oder durch eine genauere korrigiert werden kann.“ (Blumenberg 2019(d); S. 12-13)

131 Waldenfels 1971; S. 331

132 Bataille 1987; S. 8 (kursiv im Org.)

133 Freud 2018; S. 13: „Das Ich fühlt sich unbehaglich, es stößt auf Grenzen seiner Macht in seinem eigenen Haus, der Seele.“

134 Stegmaier 1994; S. 64

Umgang mit der Komplexität und der Kontingenz der Wirklichkeit dar[135]. Gleichsam sind sie Ausdruck intentionaler Daseinsvollzüge. Sie können die heideggerianisch-abstrakte >Angst< vor dem Charakter der Nicht-Bewältigung der nichtgegenständlichen Totalität zumindest in eine gerichtete Furcht bahnen. Absolutismus der Wirklichkeit und Angst sind Begriffe im Grenzwert und sind von daher nicht umfassend erfahrbar. Aufgrund der Intentionalität des Bewusstseins werden beide rationalisiert. Entscheidend ist nun die „Herstellung von Gegenständlichkeit, dank deren das Bewusstsein fortan intentional auf ein Etwas gerichtet und so überhaupt erst Bewusstsein *ist"*[136]*.* Ernst Bloch beschreibt diesen Akt:

> *„Wer sind wir? Wo kommen wir her? Wo gehen wir? Was erwarten wir? Was erwartet uns? Viele fühlen sich nur als verwirrt. Der Boden wankt, sie wissen nicht warum und von was. Dieser ihr Zustand ist Angst, wird er bestimmter, so ist er Furcht."*[137]

Im Versuch das Unsichtbare und Unbekannte in ihren ineinandergreifenden *Grenzen* zur >Welt< sichtbar zu machen, zeigt sich das Wesen der *Selbsterhaltung* sowie *Selbstbehauptung,* die Abwehr gegen den umfassend-bedrohlichen >Welt<-Grenzbegriff: *>Absolutismus der Wirklichkeit<.* Grenzbegriffe machen sich erfahrbar als Wirklichkeiten, in denen „noch nie ein Mensch lebte. Denn einerseits ist der Mensch immer schon aus der Geborgenheit stiftenden Lebenswelt wie aus einem Paradies heraus gefallen, andererseits muss er immer schon den Absolutismus der Wirklichkeit ein Stück auf Abstand gebracht haben, um überhaupt leben zu können"[138]. Es kristallisiert sich der drängende Versuch, den uneingeschränkten Souverän aus dem Daseinsvollzug zurückzudrängen. Angefangen mit dem ersten Steinwurf des Menschen um eine Gefahr abzuwehren, über den Bau der ersten Tierfalle, die den Jäger in seiner Anwesenheit überflüssig machte, bis zur Entwicklung von Sprechhandlungen, die zu Erklärungen von bedrohlich wirkenden Naturphänomenen führten, die dann wiederum zu den Wissenschaften führten, als Techniken zur Erfüllung des Daseinssinns[139]. Grenzbegriffe wirken als Kontinuitäten und erweisen sich als Verständnis einer

[135] Vgl. Blumenberg 2006; S. 187
[136] Sommer 2014(b); S. 373
[137] Bloch 1985; S. 1 (Vorwort) (kursiv d. Autor)
[138] Bloch 1985; S. 1
[139] Vgl. Meyer-Drawe 2016; S. 188

spezialisierten (Lebens-)*Praxis,* die zur Verfeinerung des *Selbstverständnisses* des menschlichen Daseins führt, wie Blumenberg hervorhebt:

> „So ist der Mensch zwar, von seiner Merkmalssphäre her gesehen, jenes von Franklin proklamierte werkzeugschaffende Wesen, das prähistorisch an seinen Werkzeugen identifiziert und lokalisiert werden kann, aber zugleich ist er ein >werkzeuggeschaffenes< Wesen. Er wird durch das, was er macht, immer präziser und stringenter das, was er ist.“[140]

Doch die Frage, die vorangeht, ist, wie ein Verständnis „Gestalt“ annimmt? Diesem bedeutenden Aspekt soll sich in den weiteren Abschnitten phänomenologisch angenähert werden. So viel soll jedoch gesagt sein, dass etwas an Gestalt gewinnt, wenn die Möglichkeiten des Daseinssinns von dessen Grenzerfahrungen aus bestimmt werden. Im Mittelpunkt steht demnach das *Selbstbewusstsein,* das sich in der anspruchsvollen Leistung der Konversion von Lebensproblematiken zu Erfahrungsprozessen her entwickelt. Das Subjekt baut dabei seine Realität aus einem Material, das es an sich nicht selbst hervorbringen kann, sonst wäre es der absolute Schöpfer der Realität[141]. Der phänomenologische Blick kennzeichnet sich durch seine Radikalität im Denken und Fragen (von lat. radix, Wurzel). Es ist gleichsam ein Denken ohne Sicherheitsnetz. Daher wird auch vor der Frage nach den Ursprüngen nicht haltgemacht, die – falls sie unbeantwortet oder ungeklärt bleiben sollte – insofern Licht auf gegenwärtige Situation wirft. Sie steht in dieser Hinsicht wiederum auch für das Eingestehen, sich der aktuellen Lage nie vollends bewusst werden zu können. Daraus ergeben sich unweigerlich praktische Konsequenzen, nämlich die Erfahrung als Wandel: Der Mensch kann nicht bleiben, wie er ist.

[140] Blumenberg 2014; S. 589
[141] Vgl. Waldenfels 2018(a); S. 77

2.5 Der Grenzwert der phänomenologischen Arbeit

„Alle wissen, wos langgeht
Aber keiner weiß, warum?
Alle wissen, wos langgeht
dumdumdum…“
Gerd Gundermann

Jede bewusstwerdende Erfahrung hat eine andere „vor sich und nach sich und ist somit Teil des gesamten >>Bewußtseinsstroms<<, eingebettet in das prinzipiell unendliche >>Bewußtseinsleben<<“[142]. Durch diese Bedeutsamkeit hindurch lichtet sich das Phänomen, in Form eines Gegenstands (oder aber auch in der Form eines Menschen). In der Weise zeigt es sich, dass etwas nie in das absolute Regiment der Bedeutung geraten wird: „Es sind also immer *mehr* Möglichkeiten im Spiel als jene, die die sich verwirklichen, sowohl ergänzende als auch störende“[143], wie Waldenfels pointiert.

Von daher geht es um die „Modalität“[144] der Dinge. Zum Vorschein kommt demnach eine Erfahrung, die sich der Wahrnehmung im Modus der Lebenswelt bisher ausschwieg. Letztlich setzt sich das Phänomen immer schon über das wahrnehmende Subjekt hinweg. Es zeigt dem Subjekt die Grenzen auf, führt es dahin zurück. Zum Vorschein kommt das entscheidende menschliche Unvermögen, gewissermaßen das Kardinalproblem: Die Unfähigkeit und der Mangel, die Bedeutungsfülle der >Welt< im Augenblicke ausschöpfen zu können. Die begrenzte Reichweite wird Sinnbild für Unvollkommenheit, Bedürftig- und Verletzlichkeit und vor allem für die Sterblichkeit des Menschen[145]. Jeder dieser Momente bedeutet, „in die Kontingenz der Welt einzutreten und ihre Unselbstständigkeit als Antrieb zu ihrer theoretischen Aufarbeitung […] verhängt zu bekommen“[146]. Das hat seine Folgen: Jedwede Bedeutung entwickelt sich im Wert, dass sie zu spät und gleichsam im Aufschub sein muss. Sie verbleibt schlicht in der Notwendigkeit der Möglichkeit.

Die phänomenologische Einstellung versucht nun auf die *Gewordenheit* der Identität einzelner Kontingenzen, als geltungs- und verweisungsreiches Zur-Welt-

[142] Sommer 2014(a); S. 164
[143] Waldenfels 2018(a); S. 294
[144] Blumenberg 2016; S. 65
[145] Blumenberg 2014; S. 246
[146] Blumenberg 2016; S. 351

Sein deskriptiv aufmerksam zu machen. Sie gibt dem festgeglaubten Standpunkt eine Missstimmung, durch dass der >Möglichkeit< radikal Raum gegeben wird. Sie rüttelt am Sinn, am Glauben und an der Geltung des Standpunktes (in Form von Normen, Werten, Glaubensätzen), dem das Subjekt unterworfen scheint. In ihrem Vollzug führt die phänomenologische Arbeit zur Metamorphose, zur Neubedeutung, damit zur Veränderung des Bezugs zur >Welt<. Der phänomenologisch Tätige agiert dabei an den Bedingungen und an den Grenzen des menschlichen Erkenntnisvermögens. In diesem Sinne ist die phänomenologische Einstellung der Pfad der Unbestimmtheit, die dann in ihrem Versuchen den unermesslichen Lagerbestand der Möglichkeiten öffnet. In dieser Weise entschließt sie sich als eine essenzielle *Kraft,* die Ralf Konersmann als etwas bestimmt, dass dem Subjekt widerfährt und dabei gleichzeitig antreibt: Die *Unruhe* „besetzt den Raum des Möglichen und Unbestimmten, sie ist das Offene, die reine Erwartung und Zuversicht, der Überschwang und die Ekstase, das schlechthin Positive, das […] alle Möglichkeiten offenhält“[147].

Der *schlechthin positive Wert* der phänomenologischen Einstellung liegt deshalb im *bewussten* Aushalten mächtiger Kontingenzerfahrung. Als Einstellung verkörpert sie die *Liebe* zur >Welt<. Eben weil >Liebe< ein Akt, eine *Bewegung* und keine Funktion ist, dabei „in sich bezogen auf einen Wert“[148], wie Max Scheler anmerkt, wird die ursprüngliche und unmittelbare „Form“ des Wertgehalts der >Welt< erfahrbar[149]. So wird das Welthafte als Grenzwert der Lebenswelt *erfahren.* Gleichzeitig problematisiert sie das individuelle *Weltverwobensein,* das sich im Lichte des Augenblicks offenlegt und sich eben doch nur im *Werden* des Augenblicks beschreiben lässt.

[147] Konersmann 2017; S. 2016
[148] Scheler 1923; S. 165
[149] Vgl. ebd.; S. 171

2.6 Zur Bedeutsamkeit der Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht (Divergenz von Weltzeit und Lebenszeit)

Die Weltzeit ist ein zeitlich-immanentes, unermessliches, und vom Subjekt, als lebenszeitlich begrenzte, zwischen Natalität und Mortalität eingeklammerte Episode, unabhängiges Geschehen[150]. Kurzum: Das Sein wird vom Sein der Zeit gepackt und hinfort-gerissen. Die >Welt<, in ihrer Ewigkeit und damit undurchschaubaren Inhärenz, wird ebenso wenig mit dem *Ab-Leben* enden, wie sie alleinig mit der Geburt des Menschen begonnen haben kann. Genauer gesagt, die >Welt< *bleibt* über die Begrenzungen der Lebenszeit hinweg.

Diese Signatur, wie Blumenberg sie gemacht hat, steht für „die empörenste Zumutung der Welt an das Leben“[151]. In dieser Betrachtung offenbart sich >Weltzeit< als indifferent gegenüber jedem lebenszeitlichen Dasein. Um ein gewisses Verständnis des Unverhältnisses zwischen den Zeitformen zu entwickeln, kann hier Arthur Schopenhauer gereicht werden, der darlegt, dass die Chronometer dieser Welt, als ein Wunderwerk technischer Errungenschaften des Menschen, eben die Zeit selbst nicht darstellen oder sogar erzeugen, sondern es wird die *Zeit* einfach nur funktional gemessen[152]. So gesehen, können sich Welt- und Lebenszeit zu einer Erfahrung umreißen, indem das Subjekt seine Lebenszeit zu der Weltzeit als *entfremdet* versteht[153]. Diese Entfremdung offenbart sich selbst als Kontingenz. Sie steht für die Versinnbildlichung der Negation der Zusicherung, dass die Sachverhalte, so wie sie sich offenbaren, bestehen (bleiben können). Folglich kristallisiert sich ein *Versprechen,* dass die Gegebenheiten auf unbestimmte Weise anders sein können und in der Konsequenz auch anders sein sollen[154]. Die Kontingenz steht als Wirklichkeitskonzept für das Vorleben und Überleben der >Welt< in Relation zur Lebenszeit des Subjekts[155], ohne aber sie damit selbst begreifen zu können. Ähnlich des *status naturalis* bei Thomas Hobbes oder Jean-Jaques Rousseau muss nun der Zugriff auf die Lebenswelt immer schon der Zugriff auf eine entlassene Welt sein. Sie taucht vor dem Auge des

[150] Vgl. Blumenberg 2016; S. 73
[151] Ebd.; S. 76
[152] Vgl. ebd.; S. 280
[153] Vgl. ebd.; S 306f.
[154] Vgl. Konersmann 2015; S. 322
[155] Vgl. Blumenberg 2016; S. 309

Betrachters ab. Zum *Verständnis der Lebenswirklichkeit* trägt dieser Umstand immer Wesentliches bei: Das Subjekt, das sich nachdenkend, forschend und fragend an die >Welt< wendet, erhält die Chance, wie im Bewusstwerden des >Blinden Fleckes<, mit der Paradoxie aus Fremd- und Vertrautheitserfahrung, sich seiner Existenz zu versichern.

Am Beispiel von Edmund Husserl wird dieses Bild vielleicht verständlicher: Für Husserl ist die transzendentale Subjektivität „der Ursprung aller Sinngebung und aller abstrakten Begriffsbildung anzusehen“[156]. In dem es zu den Sachen selbst gelangt, bringt das *cogito* aus den Sinnbelangen eine Welt hervor, in der Ordnung eines „anschaulichen Vernunftzusammenhanges“[157]. Seine Seins- und Existenzform konstituiert schließlich alles ihm Zugängliche aus sich selbst heraus. Daher zeigt sich in der transzendental-phänomenologischen Ausrichtung nach Husserl ein weltunabhängiges Subjekt[158]. Jedoch durch das Ins-Verhältnissetzen des lebenszeitlichen und damit vergänglichen Subjekts mit dem Sein der Weltzeit zeigt sich nach Blumenberg eine Wirklichkeit in ihrer Absolutheit, die das transzendentale Subjekt radikal in seine existenziellen Schranken verweist.

In expliziter Art und Weise offenbart sich die Bedingtheit des Subjekts mit dem Sterbeprozess Husserls: So erkrankte er 1937 zunächst an einer Rippenfellentzündung, zu der schließlich eine todbringende Lungenentzündung kam. In einem Brief seiner Frau Malvine vom 23. April 1938 an ihre gemeinsame Tochter Elli wird dieses Phänomen herzberührend greifbar:

> *„Bei uns geht es weiter in der Continuität des Abstiegs […]. Sehr bedrückend (ich glaube auch für Papa in den klaren Momenten, wenn er etwas sagen will) ist es mir, daß er ganz stimmlos ist und man schwer oder gar nicht die gehauchten Worte versteht […]. Vorhin, als ich auf Papas Bette saß, legte er seine Arme fest um mich, zog mich an seine schmerzende Brust und flüsterte deutlicher als sonst: Du mußt immer bei mir bleiben.“*[159]

Am 27. April 1938 starb Edmund Husserl. Wie Franz Josef Wetz mit dem Blick auf das Werk und das Wirken Husserls darbringt, hat der „Absolutismus der

[156] Prechtl 2012; S. 126
[157] Wetz 2011; S. 193
[158] Vgl ebd.
[159] Ebd.; S. 194 (kursiv d. Autor)

Wirklichkeit […] das Lebensproblem des absoluten Subjekts, die Widerständigkeit gegen den eigenen Verfall, auf seine Weise – und das heißt: auf natürlichem Wege – gelöst“[160]. Sein inniger Wunsch war es, noch ein weiteres Werk zu erarbeiten.

In diesem Zusammenhang zeigt sich die Unabgeschlossenheit der >Welt< mit ihren Dingen, die sie *beherbergt.* Was zum Ausdruck kommt, ist einmal mehr, dass das Seiende vom Sein der Zeit fortgerissen wird. Mit ihr offenbart sich stets die Endlichkeit des menschlichen Daseins. So gesehen, problematisiert sich die Thematik des *Wissens.*

Mit der Ausbildung des Selbst, in dem sich Wissen eingegossen hat, zeigt sich, dass es eigentlich keine ausreichende oder in der Tendenz nur ungenügende Ausstattung ist. Im Zuge der Unerschöpflichkeit der Wirklichkeit tritt die Erfahrung des Selbst als *Bedeutung-im-Aufschub* bzw. als >Bedeutsamkeit< hervor. Einerseits können das Denken und die Reflexion weit über die Lebenszeit hinausgreifen, wie es an vielen Beispielen der Wissenschaft zu verzeichnen ist. Andererseits steht hier die Ernüchterung, dass die Unbestimmtheit der >Welt< sich dem lebenszeitigen Dasein nur als Silhouette einer Kontingenzformel spiegelt. Es gibt immer ein Mehr an Erfahrungswerten, als dass ein gesamtes Leben oder aber die Wissenschaft diese für sich in Erfahrungen zu bringen vermag. Diese Vorstellung kann zu einer tiefen narzisstischen Kränkung führen, gleicht es doch einem Affront, dass mit dem Ableben die >Welt< weiter existiert.

Selbst mit den beflissentlichsten Bemühungen, Erlebnis- und Erfahrungsrückstände aufzuholen, erweist sich die >Welt< als uneinholbar. Trotz der mannigfaltigen Skills zur Zeitgewinnung wird der Lebensanteil zur Erfahrbarkeit der >Welt< nicht ausreichen. Jedes Dasein ist zeitlich gebunden, somit wird jedes Verständnis durch die Zeit geprägt sein. So gesehen wird der Blick auf das jeweilige Dasein immer nur zu einer terminierten Standortbeschreibung eines Verhältnisses zur >Welt<, als Ausdrucksweise der Doppelsinnigkeit der Erfahrung. Es lässt sich dementsprechend schlussfolgern, dass sich der Wert eines jeden Objekts nicht aus sich selbst ergibt, sondern es gilt zu versuchen, aus der Art und Weise der Intentionalität des Subjekts, dessen Wahrnehmungsmodus abzuleiten. Das, was

[160] Wetz 2011; S. 194

mit diesem Hergang sichtbar wird, ist die individuelle Form der >Welt<-Zugewandtheit, die sich als mögliche sowie individuelle Form des Lebens prozessiert. Mit dem Blick auf das bedeutungsvolle Umreißen von Welt- und Lebenszeit verrät sich nun jede Rückwendung darauf, als eine Rückwendung auf sich selbst, in dem es sich als das Spannungsverhältnis der strukturell verwobenen Zeitströme offenbart. Alles Bedeutungsreiche existiert episodenhaft und tritt gleichsam aus einem „Zwischenbereich“[161] hervor, der sich insbesondere in der phänomenologischen Einstellung durchschlägt:

> „Am Anfang steht nicht die Einheit einer eigenen Lebensform, auch keine Pluralität persönlicher und kultureller Lebensformen, in denen die Einheit sich lediglich vervielfältigt, sondern am Anfang steht die *Differenz.“*[162]

Das Fremde sowie das Vertraute und Eigene sind ineinander verwoben, ohne miteinander deckungsgleich zu sein. Die Pole differenzieren sich aus und gehen in eine gemeinsame Bewegung über mit ambiger Bedeutung. Innerhalb der Bewegung versinnlicht sich der Zugang auf den gemeinsamen Entstehungsnexus aller Bedeutungen: der Leib.

2.7 Die phänomenologische Einstellung

Die phänomenologische Einstellung agiert im Offenlegen vereindeutigender Denk- und Handlungsweisen. Vermeintlich klare und eindeutige Aussagen bieten dem Einzelnen zwar Halt und Orientierung im Umgang mit der Wirklichkeit an. Wiederum ringen sie der Wirklichkeit ihre heterogene und mannigfaltige Struktur ab. Infolgedessen unterdrücken sie Komplexität. Die phänomenologische Einstellung sucht in der Konsequenz genau diese Grundstruktur auf - zum Zwecke der Beschreibung sowie der Generierung neuer Handlungs- und Deutungsoptionen. Sie verdeutlicht sich zudem darin, dass alles was gedacht, konstituiert, benannt oder erfahren wird, lebensweltlich, daher intersubjektiv-medial zur Geltung kommt. Deshalb fungiert die phänomenologische Einstellung im Wert einer sich

[161] Waldenfels 2018(b); S. 117
[162] Ebd.

beständig vollziehenden Skepsis gegenüber einer zwingenden Vereinseitigung des bedeutungsreichen Spannungsverhältnisses, aus dem jede Konstitution hervordringt. Als skeptisches Verfahren wird sie das Denken dabei in Bewegung halten und zugleich vor dem Stillstand bewahren. Dementsprechend entfaltet sie sich zwischen der Ermöglichung und Vereitelung jedweder Bedeutung, in dem sie die Prägnanz des leibhaftigen Wirklichkeits- und damit Selbstverständnisses aufsucht. Somit erweist sich ein beständiges Spannungsverhältnis, in dem sich die Erfahrung und das Verstehen als das identifizieren werden, was nicht alles letztbegründend aufdecken und verständlich machen kann, sondern vital-offen, als dem so genannten „Prozess wissenden Werdens des Geistes zu sich“[163]. Das wiederum führt eine paradoxe sowie ambige Erwartung mit sich, und zwar eröffnet sich sowohl das Vorhandensein als auch das Abhandensein des Wirklichkeits- und Selbstverständnisses[164]. Es prozessiert sich in diesem Sinne „die begrenzte Unbestimmtheit, in der sich Alternativen zu bestehenden Wirklichkeiten als zweiseitig bestimmbare Möglichkeiten eröffnen: Indem sie weder notwendig noch unmöglich sind, manifestieren sich diese Alternativen sowohl in Handlungen als auch in Zufällen“[165].

Die phänomenologische Einstellung steht neben dem Aufsuchen und Aufdecken der begrenzten Unbestimmtheit auch für das Aushalten des nicht auflösbaren Widerspruchs. Denn jede Begrenzung der Unbestimmtheit wird immer nur durch ihre Annahme zum Vorschein gebracht, indem sie sich als bestimmungsbedürftige Disposition der >Unbestimmtheit< ausweist[166]. Deshalb gilt es stets von Neuem, auf die Art und Weise des Zustandekommens von Bestimmungen, von Aussagen und Faktizitäten zu reflektieren, um sie dadurch gleichsam wertzuschätzen, aber auch um ihre autoritär-repressive Tendenz hinterfragend zurückzudrängen. So entwickelt sich mit der phänomenologischen Einstellung das sich vollziehende Bewusstsein der Kontingenz der Dinge – und was kontingent ist, „ist, was auch anders möglich ist“[167].

Für Blumenberg ist das Kontingenzbewusstsein „die Fundierung einer technischen Einstellung gegenüber dem Vorgegebenen: wenn die gegebene Welt nur

[163] Krijnen 2012; S. 287
[164] Vgl. Makropoulos 2012; S. 340
[165] Ebd.
[166] Vgl. ebd.; S. 342
[167] Ebd.; S. 340

ein zufälliger Ausschnitt aus dem unendlichen Spielraum des Möglichen ist, wenn die Sphäre der natürlichen Fakten keine höhere Rechtfertigung und Sanktion mehr ausstrahlt, dann wird die Faktizität der Welt zum bohrenden Antrieb, nicht nur das Wirkliche vom Möglichen her zu beurteilen und zu kritisieren, sondern auch durch Realisierung des Möglichen, durch Ausschöpfung des Spielraums der Erfindung und Konstruktion das nur Faktische aufzufüllen zu einer in sich konsistenten, aus Notwendigkeit zu rechtfertigenden Kulturwelt“[168].

Zweifellos entfaltet sich die unaufhebbare kontingente Verfasstheit aller sich realisierenden Wirklichkeiten. Im Bewusstwerden dieses nicht-löschbaren Zusammenhangs gilt es Haltung zu bewahren, und zwar im programmatischen Ausdruck einer „Kontingenztoleranz“, die wiederum explizit die Konstellation annimmt, dass jeder Versuch der Kontingenzaufhebung sich lediglich als qualitative Kontingenznutzung realisiert, sodass sich aus dem menschlichen Bedürfnis nach einem stimmigen Zusammenhalt der Wirklichkeit, sich der Prozess der reflexiven „>>Kontingenzkultur<<“[169], wie Blumenberg festhält, strukturiert.

2.8 Pädagogische Konsequenzen

2.8.1 Das Problem der Selbstverständlichkeit

Die Lebenswelt erweist dem Pädagogen ihre Lebensdienlichkeit, in dem sie befähigt, etwas als etwas für das Bewusstsein undeutlich werden zu lassen. Die Lebensdienlichkeit der Lebenswelt liegt in der *bewusstlosen* Praxis.

Demzufolge agiert der Pädagoge aus einer Selbstverständlichkeit heraus, dass er bspw. bevorzugt und gerne mit Menschen arbeitet, demnach eine soziale Ader hat, dass er mit Stress umgehen kann, kommunikativ ist etc. Alle Punkte sind vermeintlich unzweifelhafte Haltungen. Er besitzt zudem pädagogisches Tatbestandswissen, einen pädagogischen Takt. Doch diese Grundeinstellung gilt es spätestens nachzuempfinden, wenn die übergreifende Ordnung Diskontinuitäten aufweist – wenn dem Wissen eine Unvollständigkeit anhaftet. In der Evidenz des

[168] Blumenberg 1981; S. 47
[169] Makropoulos 2012; S. 346 und Vgl. Maktopoulos 1997; S. 32

Augenblicks kommen dem Pädagogen konkrete Selbst-Zweifel, die das eigene Handeln und Denken problematisieren und infrage stellen. Daher muss das Selbstverständliche das *Unverstandene* sein. Aber die Befähigung, etwas als etwas deutlich werden zu lassen, leistet das Bewusstsein. *Das* ist die Lebensdienlichkeit des Bewusstseins. Daraus ergibt sich, dass „die Reflexion sich selbst eine Form sucht, die durch Digression, Diskontinuitäten und Disobedienz gekennzeichnet ist und wenn sie die Dynamik des Selbstzweifels in die stets vorläufige Form integriert“[170]. Die phänomenologische Einstellung führt pendelartig zur Polyvalenz, zur Subjektivität des Objektiven, die sich in einer Sphäre des Sowohl-als-auch, zwischenräumlich, damit „indirekt, verzögert, selektiv und vor allem ‚metaphorisch‘ [vollzieht]“[171]. In der Konsequenz erweist sich eine Darstellung des Umwegs der pädagogischen Grundeinstellung, die hier gleichbedeutend und adäquat mit dem Phänomen der >*Unruhe*< nachvollzogen werden kann. So schreibt Ralf Konersmann:

> „Der Umweg über die Orte der Entstehung unterläuft das gängige Subjekt-Objekt-Schema und damit die Vorstellung, wir könnten der Unruhe gegenübertreten wie einem kompakten, sinnlich fassbaren Ding und die Verhältnisse nach Belieben regulieren. Die Unruhe ist aber bloß weder Subjekt noch Objekt, sie ist weder Innen noch Außen, weder Mittel noch Zweck sondern jederzeit beides zugleich. Sie existiert in ihren Vollzügen.“[172]

Es zeigt sich demzufolge „ein fortwährendes Hinausgreifen über sich selbst als gegenwärtiges“[173], wie Georg Simmel in seiner *Lebensanschauung (Duncker & Humbolt 1994)* festhält. Folglich lässt sich jede Bedeutung, jedes Faktum verschieben. Was mit der phänomenologischen Einstellung zum Vorschein kommt, ist „die Einheit von Geformtsein und Hinüberlangen, Hinüberfließen über Geformtheit überhaupt“[174]. Das führt zur Konsequenz, dass dem Sein die Transzendenz immanent ist. Das, was zum Bewusstsein kommt, ist „das Mehr-als-Leben […]: das Objektive, das Gebilde, das in sich Bedeutsame und Gültige. Diese Steigerung des Lebens über sich hinaus ist nicht ein zu ihm Hinzukommendes,

[170] Schwarte 2015; S. 308
[171] Blumenberg 2001; S. 415
[172] Konersmann 2015; S. 45
[173] Simmel 1994; S. 11
[174] Ebd.; S. 22

sondern ist sein eigenes Wesen selbst“[175]. Das Hinaustreten aus der Lebenswelt ist das Bewusstwerden als eine Lebensanschauung in *Bewegung.* Diesem Gedanken folgend, wird das Leben des Menschen im Ausdruck dieser Bewegung verständlich, als eine antagonistische Art und Weise, sodass der Mensch vor jeder Bedeutung, sich immer schon in einer eindrücklichen *Form* in und zur der >Welt< verhält.

Die phänomenologische Einstellung versucht das Denken und Handeln des Pädagogen aus der Weltverflochtenheit, aus dem Leben selbst verständlich zu machen. Ein grundsätzliches Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis, Denken und Handeln erhebt sich aus den Grenzerfahrungen der Lebenswelt. In diesem Verhältnis berühren Denken und Handeln einander, ohne je dabei deckungsgleich zu werden. Augenscheinlich sind deshalb „nicht letztinstanzliche Entscheidungen und abschließende Gewissheiten, sondern immer nur Stellungnahmen, die […] immer nur weitere Stellungnahmen herausfordern“[176]. Die Wirklichkeit des Pädagogen ist Ausdruck eines prinzipiellen, *lebensbedeutsamen, nicht-erschöpfbaren Verhältnisses.*

2.8.2 Der Anspruch des Immer-Anfangenden-Denkens

Mit dem Blick auf die Pädagogik als Wissenschaft entwickelt sich ihre Bedeutsamkeit mit der theoretischen Abschätzung des Risikos der pädagogischen Praxis von Pädagog*innen. Hierin vollbringt sich ihr Ausgangs- und Referenzpunkt. Ausdrücklich wird ein Zusammenhang, der sich gegen die Fügung des Postulats einer endlich fixierten Welt stellt. Diesen Grundzug der Grenzerfahrung fortwährend anschaulich zu machen, führt zur phänomenologischen Beschreibungstätigkeit. Sie versucht in ihrer Tätigkeit den welthaften Dingen nicht nur ihre Tragweite zu demonstrieren, sondern sie ist das Immer-Anfangende-Denken. Hierdurch ist der Pädagoge in der phänomenologischen Einstellung versucht, sich auf sich selbst zurückzuführen, demnach „auf die elementaren Gegebenheiten vorprädikativer Selbstwahrnehmung“[177]. Es entwickelt sich hieraus eine

[175] Simmel 1994; S. 94
[176] Konersmann 2018; S. 74
[177] Blumenberg 2014; S. 134

Einstellung, die die Verbindlichkeit und Sicherheit von Erkenntnissen *produktiv* infragestellt. Dabei versucht die phänomenologische Tätigkeit so voranzukommen, dass sich der Pädagoge wohlgemerkt mit Bedingungen konfrontiert sieht, die er nicht annähernd „in der Hand hatte und, was wichtiger ist, schlechthin nicht in der Hand glaubte“[178].

Das bedeutet, die Phänomenologie „*macht* nicht nur Umwege, sie *ist* der Umweg“[179]. Bevor ein konkreter Definitionsvorschlag unterbreitet wird, wird durch die phänomenologische Beschreibung der Möglichkeitsraum und die Weite des Horizonts erschlossen und zugänglich, um dann sachangemessener die Besonderheiten auszudeuten. Sie steht sodann für die Anstrengung, um den Einblick in die Vielfältigkeit von *Erziehungsphänomenen* zu gewährleisten. Es gilt Evidenzen aufzuspüren und zu hinterfragen, um *dem* näher zu kommen, was sich der Wahrnehmung bisher entzog. Die Einstellung richtet sich gegen jedes Empfinden theoretischer Klarheit und Verständlichkeit. Mittels des phänomenologischen Umwegs soll der kritische Blick für das Eigene geöffnet werden. Insofern lässt sich für das *Pädagogische Wissen* behaupten, dass sich dessen Signifikanz in Offenheit und Unentschlossenheit vorträgt. Aber etwas wird immer dann prägnant, wenn Theorie und Praxis (oder Sein und Bewusstsein) in Beziehung treten, wenn es sich als komplexen Sinnzusammenhang erschließt - als Resultat phänomenologischer Praxis. Ihr Fokus liegt auf das *Wie* der Gestaltgebung; sie ist demnach weniger an den Lösungen als an den Fragen interessiert, die sich aus den Bedingungen des menschlichen Erkenntnisvermögens ergeben. Dementsprechend gilt es den Sinnzusammenhang, den es ja zu bestimmen gilt, *kontingenzbewusst* zu gestalten, sodass das Wissen der Pädagogik *fragmentarisch* und *tendenziell* veranlagt ist[180].

[178] Blumenberg 2006; S. 9
[179] Konersmann 2018; S. 129
[180] Vgl. ebd.; S. 132

2.8.3 Unverführbarkeit und Bedeutungsoffenheit

Mit der phänomenologischen Einstellung wird jedes Theoriesystem in die Ambiguität von Notwendigkeit und Möglichkeit gestellt, sodass „dessen Plausibilität unauflöslich an seinen Entstehungsnexus gebunden ist“[181]. Von daher expliziert sich mit der phänomenologischen Beschreibungstätigkeit der „Inbegriff von Präsumtionen, die ihrerseits den Horizont möglicher Erfahrungen bestimmen und die Vorgegebenheit dessen enthalten, was es für den Menschen mit der Wirklichkeit auf sich hat“[182]. In dieser Hinsicht eröffnet sich eine Einstellung und Haltung des Pädagogen, die sich im Infragestellen des Selbst- und damit des Wirklichkeitsbewusstseins synthetisiert:

> „Wer gelernt hat, sich in das Labyrinth eines Systems hineinzufinden, wer dies wirklich gelernt hat, der kann aus jedem System, wie immer er hineingekommen sein mag, auch wieder herausfinden. Anders gesagt: der ist unverführbar geworden.“[183]

Für Käte Meyer-Drawe tragen nun jedwede „Formalisierung, Funktionalisierung und Methodisierung […] dem Umstand Rechnung, dass ein Leben niemals ausreicht, um alles zu begründen“[184]. Insofern legt sich die Frage nach der „Existenzberechtigung“[185] allen Technischen fortwährend von Neuem, und zwar aus gutem Grund:

> „Die Verwandlung von *Phänomenen* in *Produkte* ist die essentielle Prozeßstruktur der Technizität des neuzeitlichen Geistes. Der Mensch, auch der Empiriker, muß >seine< Welt schon haben, wenn ihm >die< Welt gesprächig werden soll.“[186]

Was sich zunächst als „Unangefochtenheit des Selbstbesitzes“[187] wie selbstverständlich für den Pädagogen bestimmt war, zeigt sich nun in einem neuen *Erkenntniswillen.* Dieser Erkenntniswille ist ambivalent: Er vollzieht sich im

[181] Makropoulos 2012; S. 346
[182] Blumenberg 2020; S. 139
[183] Ebd.; S. 136
[184] Meyer-Drawe 2016; S. 188-189
[185] Ebd.
[186] Blumenberg 2019(d); S. 39 (Vgl. Meyer-Drawe 2016; S. 192)
[187] Blumenberg 2020; S. 153

Aufdecken und gleichsamen *Verdecken* des Gegebenen als bedeutungsvolle Zwischensphäre, so „*als ob* es doch eines jener Zeichen in der Welt und am Himmel gäbe, die das Ganze zugunsten des Menschen bestimmt ausweisen – und sei es auch nur, um ihn für das zu trösten, was ihm zuvor durch dieses Ganze, beziehungsweise dessen Theorie, angetan worden war“[188]. Der Pädagoge findet sich in der phänomenologischen Einstellung als Leister von *Distanzen* vor, der jedoch gleich den *Prozess des Infragestellens* mit sich führt. Im Aufspüren von Signifikanzen und Bedeutsamkeiten öffnet sich die Prägnanz für die Behauptungen des Da-Seins, damit die Suche danach, was Erfahrungen bedeuten können. Mit der phänomenologischen Deskription expliziert sich der pragmatische Wert vom Denken und vom Handeln des Pädagogen. Mit-ausdrücklich wird auch der Wert der Erziehungswissenschaft, die sich im Grenzwert der Schlüssigkeit als eine *Praxis* der Theorie verdeutlicht. Im Bereithalten von Orientierungswissen, gilt es ihre Relevanz im pädagogischen Setting nach- und aufzuspüren. Die phänomenologische Einstellung erzählt so einmal mehr „von der Würde des menschlichen Geistes“[189]. Der Pädagoge agiert kontinuierlich gegen die Gefahr der Mechanisierung der pädagogischen Situation, in dem er versucht die Situation in der originären Qualität aufzusuchen und ihr kontingentes Wesen zu tolerieren. Er handelt im Versuch *Multivalenz* produktiv und konstruktiv zu halten, demnach im Bewusstsein, dass stets mehrere Deutungen bzw. Lösungen zulässig sein können / wollen. Gleichsam öffnet sich die Erfahrung des Pädagogen immer auch für das Fremde, das wesentlich ungerührt, unbetroffen, letztlich indifferent gegen jedwede Selbst-Bestimmung und jedes Selbst-Verständnis bleibt. Doch auch diese Polarisierung unterstützt fortan bei der Feingliederung des pädagogischen Selbstbewusstseins. So enthält die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen und einander konkurrierenden Interpretationen stets die *Auffassung des Poetischen.* Im Wesentlichen operiert der Pädagoge mit der Ambivalenz der Wirklichkeit, bei der weder etwas unmöglich noch notwendig erscheint. In der Konsequenz bedeutet das die rekursive Herstellung pädagogischer Realität. Diese geht ein in die kontingente Wirklichkeit der (pädagogischen) Technisierung und wird sich hierüber rechtfertigen müssen. Was sich daher zeigt, ist im konkreten Sinne *eine* Bedeutung von Wirklichkeit, ein sich explizierendes Zur-Welt-Sein. Im Fokus

[188] Blumenberg 2017(b); S. 157
[189] Blumenberg 2020; S. 229

steht demzufolge eine Verwirklichung von Möglichem im Horizont des Möglichen. Stets wird etwas bedeutungsoffen zu Tage kommen. Die Haltung sowie Einstellung des Pädagogen soll nun folglich im Anspruch der Bedeutungsoffenheit stehen oder zumindest diese respektieren. Das pädagogische Verständnis versucht, auch wenn das ein anspruchsvolles Unterfangen ist, zu tolerieren, dass die Wirklichkeit in ihrer Heterogenität, Widersprüchlichkeit, Mannigfaltigkeit und Kontingenz absolut ist (siehe dazu nachfolgendes Kapitel). Folglich wird es den konstruktiven Charakter des pädagogischen Diskurses erfüllen und zu dessen Modernitätsprozess beitragen. Dass es unterschiedliche pädagogische Konzepte und Denkweisen gibt, die noch dazu in Konkurrenz zueinanderstehen, entspricht dem sich entfaltenden Potential, dass der Mensch in mehr als einer Wirklichkeit lebt, wie Hans Blumenberg anmerkt. Das sich einlassen in die Kontingenzkultur der Pädagogik wird deshalb den destruktiven Geist der Vereindeutigung abmildern[190].

2.8.4 Gleichgewicht zwischen Theorie und Praxis

Die Fachlichkeit des Pädagogen zeigt sich im Wesen einer komplexen sowie eklektischen Haltung in der Praxis. Diese ist wiederum medialer Ausdruck einer wissenschaftlich begleiteten Profession. Grundlegend ist aber die persönliche Erfahrung. In ihr brechen Ausbildung und Studium, demnach Wissenschaft und Praxis, als die „einer Lebenswelt [durch]; sie ist immer ein Risiko, eine Ernüchterung, Enttäuschung oder Bereicherung, Korrektur von Vorannahmen“[191]. Durch die phänomenologisch-beschreibende Bewegung skizziert sich ein Erfahrungszusammenhang als sich tendierender Wandelungsprozess. Dieser Zustand steht gleichsam als Wert einer kontingenten Teilhabe. Für den Pädagogen verdeutlicht sich, dass sich dieser im Verständnis eines Status „der Transformation in einen anderen [befindet], die Fortsetzung des einen großen Prozesses mit neuen Mitteln“[192]. In diesem kontinuierlichen Prozess des Sich-Erhebens gegenüber

[190] Vgl. Bauer 2018; S. 7 - 16
[191] Blumenberg 2010; S. 59
[192] Blumenberg 2017(a); S. 695

Grenzerfahrungen beweist sich der Pädagoge im Sich-Verstehen des Sinnzusammenhangs der komplexen pädagogischen Situation.

In dieser Hinsicht sei die *Grenze* „Abhebung gegen das Benachbarte, Zusammengehaltenheit eines Umfangs durch ein reales oder ideelles Zentrum, auf das sich die ewig fortströmenden Reihen der Inhalte oder Prozesse gleichsam zurückbiegen und das jenem Umfang einen Halt gegen die Auflösung in diesem Strom gewährt“[193]. Eben hier bricht die Lebensbedeutsamkeit durch die Erfahrung durch, die sich im Befehl zur >Metamorphose<, zur >Transformation< ausruft, gleichsam die Widersprüchlichkeit und Konfliktbehaftung des Daseins verdeutlicht und sich in der Erfahrung des Pädagogen, als bedeutungsreiches Spannungsverhältnis des praktischen Handelns und des theoretischen Denkens zum Ausdruck bringt. Dieses spannungsvolle Verhältnis wird im Bewusstwerden des Grenzwertes der Lebenswelt sichtbar, und zwar zunächst im Aushalten und im Aushalten lernen dieser Grenzerfahrungen. Da es inkonsequent wäre, die Grenzwerte der Erfahrung schlichtweg zu verneinen sowie die Grenzen für unveränderbar zu deklarieren, gilt es die Antipoden fortwährend Im-Verhältnis-stehend verständlich zu machen, sie gar zu nivellieren. Hier findet sich der Pädagoge in seinem individuellen *Werden* wieder, indem er nun als Mediator der Extrempole fungieren soll. Was sich manifestiert, ist eine eigentümliche / individuelle Konfiguration „als Lebensform“[194]. Ausdrücklich wird daran der vermittelnde Versuch eines Gleichgewichts von Theorie und Praxis, welches sich mit der Alltagspraxis des Pädagogen herauskristallisiert.

[193] Simmel 1994; S. 16
[194] Orth 2000; S. 89

2.8.5 Die Fragmentarität unseres Wissens

„… wir wissen alle, dass unser Wissen Stückwerk ist“
(Georg Simmel, Lebensanschauung)

Indem der Pädagoge versucht, Erfahrungen aus seiner pädagogischen Praxis zu beschreiben, wird er im Bezug zur >Welt< *bewegt.* Dieses Sein wird als unmittelbares *Überschreiten* oder *Zerfließen* erfahren, sodass „die Dinge stürzen und zerbrechen, dass sie zerrinnen und zerfließen und dass sie, indem sie allesamt in diesem allumfassenden Bewegungssturm hineingerissen sind, die ihnen durch ihre menschlichen Namen zugesprochene Identität verlieren werden“[195].
Der Pädagoge taucht mit seiner phänomenologischen Einstellung in die zerfließende Bewegung ein, wird ihr Ausdruck. Indem er mit ihrer Praxis auf die bloße Wesensart der Dinge in der >Welt< zurückgebunden wird, erfährt er von sich in der Reflexion, damit im *Modus der Selbstrechtfertigung.* Eben hier findet er die *Bedeutsamkeit* der pädagogischen Praxis. Er versucht in seinen Beschreibungen so nah wie möglich an den Vollzugsinn des pädagogischen Handelns zu kommen. Wiederkehrend schwingen die Beschreibungen mit der „ontologischen Dichte“[196] mit. Im Wesentlichen versucht der Pädagoge sich der situativen Wirklichkeit zuzuwenden, indem er sie auf die Kontingenz sowie auf die Bedeutsamkeit der Subjektivität untersucht. Dabei öffnet sich die menschliche Existenz als Knotenpunkt sämtlicher Bedeutung. Die phänomenologische Bewegung vollbringt schließlich die notwendige Rückführung des individuellen Lebens als Lebensweltbehaftetes auf dessen Bedingungen der Erkenntnis, und zwar auf die konkrete Wahrnehmungsvollzüge, „in denen wir immer etwas, als etwas wahrnehmen“[197].
Im Wesentlichen wird das konstituierende Bewusstsein zurück auf das Leben gebunden. Diese kritische Bewegung steht für das „Unbehagen am radikal imperfekten Bestehenden“[198]. Durch die Kritik werden *Lebensvollzüge* als „selbstthematisierende Vollzüge und ausgelegte Selbstverhältnisse“[199] sichtbar. In der

[195] Konersmann 2017; S. 68
[196] Meyer-Drawe 2001; S. 216
[197] Ebd.; S. 241
[198] Saar 2007; S. 333
[199] Ebd.; S. 323

phänomenologischen Arbeit geht es demnach um die skeptische Aufarbeitung des Normativen, in dem versucht wird, diese als kontingente kulturelle Tatsachen aufzumachen. So steht die skeptische Beschreibungspraxis für den Versuch, die Tatsachen als Grenzerfahrungen der leiblichen Existenz zu beschreiben. Sie richtet sich dabei gegen eine faktische Identität bzw. gegen „ein So-Sein […] [und führt zu einem Regulativ,] das in sich befreiend ist, nicht *so* ein Subjekt sein zu müssen“[200]. Die phänomenologische Praxis öffnet Gewissheiten vor einem umfassenden Hintergrund. Mit der Wahrnehmung dieses Hintergrunds werden Gewissheiten mit zeitlich bedingter Reichweite vorgeführt.

Dieser Umstand kritisiert im Folgenden die Verbindlichkeit der *Aufklärung*. Ihr Status verspricht, wie Blumenberg pointiert: „Einsicht und Übersicht für jeden in seinem einzigen Leben“[201]. Nun ist aber das Feld der Aufklärung in eine „Überlebensgröße“[202] offengelegt. Es gibt zu viel zu verstehen. Es ereignet sich ein Dilemma für jede Erkenntnisarbeit, in dem ihre Voraussetzung, im Sinne von Ludwig Wittgenstein, auf den rauen Boden (PU 107) gebracht wurde. Der Nachweis einer Bedeutung ist strukturell an das Sein der Zeit gebunden. Plötzlich wird dem Pädagogen der Eigensinn der >Welt< bewusst, die „sich über die *zeitliche* Reichweite des Menschen hinwegsetzt, ihm seine lebensweltlich unmerklichen Grenzen mit zunehmender Härte setzt, fühlbar macht, ihn gegen sie anrennen läßt“[203]. In der phänomenologischen Einstellung findet sich der Pädagoge in einem Zustand vor, unmittelbar aus den sinnstiftenden Bedeutsamkeiten hinausgeglitten zu sein. Er findet sich in einer Deutlichkeit vor, die zum Ausdruck kommt, wenn „Lebenszeit und Weltzeit in Divergenz geraten“[204]. Infolgedessen arbeitet der Pädagoge mit einem Verständnis von Aufklärung, die sich aus der Sicht von Ralf Konersmann als „Pointe des genealogischen Verfahrens“[205] erweist. Das heißt im Wesentlichen, „an diejenigen Glaubensätze, an diejenigen Faustregeln und Direktiven heranzukommen, die unseren Entscheidungen immer schon vorgegriffen haben und an die selbst diejenigen glauben, die davon überzeugt sind, mit

[200] Saar 2007; S. 334
[201] Blumenberg 2016; S. 316
[202] Ebd.
[203] Ebd.; S. 67
[204] Ebd.; S. 99
[205] Konersmann 2021; S. 26

der Sache des Glaubens abgeschlossen zu haben“[206], wie der Philosoph so trefflich anmerkt.

2.8.6 Der Prozess der Annäherung an die Bedeutsamkeit der Pädagogik

Was mit dem vorherigen Kapitel zum Ausdruck gekommen ist, ist der *Prozess der Erkenntnis,* der sich in Bezug auf die Pädagogik, immer nur als praktische Annäherung an die Bedeutsamkeit der Pädagogik kenntlich macht. In dieser Form vollbringt sich die *Pädagogik ohne absolute Selbstgewissheit.* Im Umkehrschluss wird der hier tätige Autor auch nicht durch den Wertgehalt neuer Gedanken bestimmbar werden, „sondern als verbundener, wenn nicht gar verpflichteter Fortsetzer *eines* Werkes, das andere angefangen und wieder andere weiterzuführen haben“[207].

Die phänomenologische Bewegung schiebt seit jeher einen skeptischen Riegel vor jede Voreiligkeit sowie Willkür des Normativen und Eindeutigen. Sie macht darauf aufmerksam, dass es auch in der Pädagogik vor allem um präreflexive, sinnlich-emotionale Aspekte geht, die sich weder zur Moral oder zur Ethik *an sich* schließen lassen. Die Stärke der Phänomenologie liegt gerade darin, sich der Konventionalisierung zu widersetzen. Konventionalisierung heißt Habitualisierung. Habitualisierung wiederum bedeutet Sedimentierung bzw. Verhärtung zur Selbstgewissheit und führt damit zur Bewusstlosigkeit. Die Phänomenologie ist aber die Haltung der permanenten Infragestellung aller Selbstgewissheiten. Darin besteht die Qualität der phänomenologischen Reduktion. Sie versteht sich als die charakteristische Urteilszurückhaltung.

Das, was dem Pädagogen nun zur Hand gereicht wird, ist das Bewusstmachen von Kontingenzen. Es wirft ihn mit kritischem Blick auf das Eigene zurück, in das spannungsvoll-konfliktträchtige Verhältnis von Individualität und vorbewusster Sozialität. Im Aufspüren der Signifikanzen werden Gewissheiten fragmentarisch und relativ. Die Gewissheit der Pädagogik vollbringt sich deshalb in Gewissheit *in statu nascendi.* So verhält es sich auch um die Gewissheit des pädagogisch

[206] Konersmann 2021; S. 26
[207] Sommer 2014(a); S. 162

tätigen Autors. Demnach geht es ihm nicht um die Darstellung einer objektiven Totalität, die demzufolge nur die Löschung menschlich-individueller, schließlich *lebendiger* Anzeichen und Merkmale bedeuten würde.
Dass das Denken nun keine absoluten Gültigkeiten mehr anbieten kann, hat zur Folge, dass es auch keine Pädagogik *an sich* (als ein geschlossenes Wissens- und Methodensystem) geben kann. Die Pädagogik wird selbst zur kritischen Theorie, in dem sie sich immer wieder neu beginnend problematisiert und ins Verhältnis setzt, und so gewährleistet, sich möglichst nicht in Intoleranzen zu verstricken, sondern in der Duldsamkeit des offenen Möglichkeitssinns. Im Umkehrschluss expliziert sich darin die indirekte, umwegige, undeutliche, nur in Andeutung befindliche *reflexive Praxis.* Sie vollbringt sich als Inbegriff des *Rückgebundenseins* auf den Menschen, als ein sich nur *auf Umwegen* verständlich machendes Zur-Welt-Sein, das sich mit dem Bewusstwerden *einstellt.*

2.8.7 Die phänomenologische Einstellung der Pädagog*innen

Ausgangspunkt ist die pädagogische Wirklichkeit. Sie kann bezeichnet werden, als „die immanent generierte und immanent bleibende >>Realisierung eines in sich einstimmigen Kontextes<<, die dem konstruktiven Vermögen […] [des pädagogisch Tätigen] entspringt“[208]. Gleichsam fallen hierbei das An-Sich der Wirklichkeit (also die Wirklichkeit selbst) und das Für-Sich, also *wie* sie sich für den wahrnehmenden Pädagogen ergibt, kontingent zusammen. Zum Ausdruck kommt ganz allgemein „jene konstruktivistische Disposition, die nicht nur die produktivistische Idee der Gestaltbarkeit, sondern auch die legitimatorische Idee der Gestaltungsbedürftigkeit von Wirklichkeit auf den […] Plan rufen“[209]. Im Sinne der phänomenologischen Einstellung wird pädagogische Wirklichkeit (sowohl als Setting als auch Beziehung) dementsprechend zum leiblich-vermittelten Wirklichkeitszugang, der weder eindeutig noch uneindeutig zum Ausdruck kommt und auf dessen Wert- und Gültigkeit es noch zu reflektieren gilt. Dadurch offenbart sich der Blick auf die sich entfaltende „Sinnstruktur“, die sich „aus der der

[208] Makropoulus 2012; S. 342
[209] Ebd.

doppelten Differenz [ergibt], der paradigmatischen, durch die es sich von allem anderen unterscheidet, und der syntagmatischen, durch die Differentes aneinander anschließbar ist“[210]. Die phänomenologische Einstellung legt daher den Fokus auf die Prozessualität und auf die Kontingenz als strukturell-fundierte Wirklichkeitsform. Alle möglichen Weisen des Handelns, Denkens und Urteilens des Pädagogen verwirklichen sich somit im Werden und in Bewegung, dahingehend auch im Aushalten widersprüchlicher und ambivalenter Bedeutungsprozesse. Demzufolge realisiert sich die phänomenologische Einstellung von Pädagoginnen und Pädagogen im bereitwilligen Einlassen in die Kontingenz. Es vollzieht sich demnach der Versuch einer Einsichtigkeit in eine strukturelle Ambivalenz, einem vitalen Zusammenspiel aus Ordnung und Außerordentlichkeit bzw. aus gerichteter Handlung und dem unabwägbaren Widerfahrnis, schließlich aus der Wechselwirkung von Dasein und >Welt< (= Vollzug der Subjektivität – siehe nachfolgendes Kapitel), sodass sich die Einsichtigkeit gleichsam als Beobachtung der leibhaftigen *Vernunft* herausstellt[211]. Was auch immer dadurch Bedeutung erlangt, „ist doch wiederum nichts anderes als der Inbegriff dessen, was *sich zeigt,* und der Arten und Weisen, *wie* es sich zeigt“[212].

[210] Röttgers 2012; S. 354
[211] Vgl. Blumenberg 2011; S. 246: „Was zu beobachten bleibt, ist, wie die Vernunft arbeitet: Wie hat sie es gemacht, wie macht sie es, folglich: wie wird sie es machen, daß mit den Monstren zu leben ist, die sich als die Paradoxe ihrer Erfolge erweisen.“
[212] Ebd.; S. 288

3. Subjektivität

Es ist die Phänomenologie, die daran erinnert, dass alles, was für selbstverständlich gehalten wird, keinesfalls gewiss, sondern gänzlich kontingent in Erscheinung tritt. Sie schärft im besonderen Maße die Aufmerksamkeit für die Pluralität und Heterogenität des menschlichen Daseins. Damit gilt es ein Auskommen und eine Wirksamkeit zu finden. Schließlich charakterisiert sich Dasein als Herausforderung und Aufgabe und weniger im Wert eines „Tatsachenmenschen“[213], sodass es sich zu behaupten lohnt: *Der Mensch, das unmögliche Wesen…*
Bernhard Waldenfels spricht davon, dass das Eigene und Vertraute mit dem Fremden verflochten ist. Das besagt „zugleich, daß das Fremde in uns selbst beginnt und nicht außer uns, oder anders gesagt: es besagt, daß wir selbst niemals völlig bei uns sind“[214]. In dieser Hinsicht ist sich der Mensch im Wesentlichen völlig intransparent. Jede Selbst-Erkenntnis kann daher nur *andeutungsweise* sein:

> „Es gibt die letzte Rückkehr, endgültige Wendung zum Menschen nicht. Zu ihm führen nur Umwege.“[215]

Die überaus skeptische Haltung, dass in der phänomenologischen Einstellung der Mensch das „Unmögliche!“[216] sei, ist auch die Konsequenz einer tiefgreifenden Reflexion der *Beschreibung des Menschen* (Suhrkamp 1. Auflage 2014) von Blumenberg.
Daher zeichnet sich die Gattung aus als „eine überraschende und inkonsequente Nebenlösung des Gesamtproblems der Selbstbehauptung des Lebens auf der Erde“[217]. Der Mensch sei im Sinne Blumenbergs, dabei bezugnehmend auf Arnold Gehlen, „instinktarm und umweltspezifisch ausgestattet und biologisch indisponiert“[218]. Weiter heißt es:

[213] Husserl 2012; S. 6
[214] Waldenfels 2018(b); S. 118
[215] Blumenberg 2011; S. 376
[216] Blumenberg 2014; S. 535
[217] Ebd.; S. 585
[218] Müller 2005; S. 277

„Der Mensch ist das Wesen, dem Wesentliches mangelt."[219]

Nur, wie ist es dem Menschen gelungen, der unterstellten Unmöglichkeit zum Trotz, sich immer wieder zu behaupten? Entscheidend ist für Blumenberg hier „der lebensweltliche Anfang der menschlichen Vorstellungswelt"[220]. Es ist die zwingende *Selbstbehauptung,* die die „Radikalität der Vernunft" bestimmt, als Konsequenz der eingelassenen „Radikalität der Anforderung und Herausforderung [der Wirklichkeit]"[221]. In erster Linie ist es der Zwang zum Handeln, der die lebensdienliche Entlastungfunktion der Kultur hervorbringt und dabei „immer neue Erklärbarmachung der suspekten Wirklichkeit [hervorbringt]"[222]. Von daher verdeutlicht sich fortwährend „ein offener, nie abzuschließender Welterfassungsprozess"[223]. Die Bewertung dieses Referenzortes erweist sich einmal mehr in der fortwährenden „Überschreitung des Horizonts des nur Lebensdienlichen"[224]. Grundlegend ist die Lebenswelt mit Distanzleistungen, lebensversichernden Tools und komplexitätsreduzierenden Bedeutungen angefüllt. Doch mit ihr kommt gleichsam etwas zur Erfahrung, was immer schon notwendigerweise von ihr abweicht; woraufhin die Lebenswelt doch im Versuchen ist, sich folgenschwer auszurichten. In ihrer Mittelbarkeit erschließt sich die Lebenswelt als Resonanzraum, der die Unmittelbarkeit der Erfahrung noch verstärkt. Einmalmehr wird die Unmöglichkeit der bloßen Selbsterfahrung deutlich.

Im Wesentlichen wird der Mensch von der Kontingenz diszipliniert. *Kontingenz* bedeutet die Notwendigkeit bzw. gezwungen zu sein aus Möglichkeiten zu wählen. Das führt in dieser Hinsicht zur konsequenten Einsicht, dass der Mensch als Person nicht so sein muss, wie er ist[225]. Somit tritt die Person in Erscheinung, die sich darin übt, das von ihr Bekannte auf den Begriff zu bringen. Was sich dabei zeigt, ließe sich mit der Aufdeckung des Fakts der Uneindeutigkeit sowie dessen Nicht-Endgültigkeit beschreiben:

[219] Müller 2005; S. 283
[220] Blumenberg 2014; S. 522
[221] Blumenberg 2017(a); S. 108
[222] Müller 2005; S. 286
[223] Ebd.; S. 287
[224] Blumenberg 2014; S. 523
[225] Vgl. ebd.; S. 511

> „So wenig, wie das Individuum selbstverständlich immer eine Zukunft hat, so wenig hat die Spezies Mensch selbstverständlich eine Zukunft. Das hat man im krassesten Sinne verstanden, daß der Mensch mit dem Arsenal seiner Mittel zu seinen Zwecken durchaus seine Existenz als Spezies aufheben kann.“[226]

Blumenberg möchte damit anmerken, dass der Mensch stets dem Risiko erliegen kann, von der Kontingenz der Dinge hinweggefegt zu werden. Im schlimmsten Fall droht die Gattung sogar auszusterben. So ist es beispielsweise den Vorgängern des Homo sapiens oder bis zu 99 Prozent der im Verlauf der Evolution existenten Arten auf der Erde ergangen[227]. Doch anders als bei den diversen Lebensformen, ergibt sich die Bedrohlichkeit der absoluten Wirklichkeit für den Menschen nicht rein aus ihrer physischen Gefahr. Ist es dem Menschen im Laufe seiner Entwicklung erstmals gelungen, über den Pfad der nackten *Lebenssicherung* hinwegzuschreiten, schreitet er mit Siebenmeilenstiefeln zur Frage nach dem Lebenssinn. Jede geglückte Beantwortung dieser Frage ist im Wesentlichen mit dem des Lebenserfolgs gleichzusetzen[228]. Folglich hat der Mensch Erwartungen an sich und seine Umwelt, die seinen Ansprüchen eines gelingenden Lebens entsprechen sollen. Hiermit öffnet sich das weite Feld der Lebensproblematik, die sich in der Frage nach dem Glück, in Vorstellungen von Moral, Werten und Gesetz etc. verkörpert. Im Zuge der Menschheitsgeschichte kann daher eine Bedrohung auch in den kulturellen Tatsachen und Bedeutsamkeiten liegen, die der Mensch selbst erschaffen und die er aus einem lebenszeitlichen Verständnis seiner Wesensform entwickelt hat. Blumenberg formuliert hier etwas zugespitzt, wenn er sagt, dass der Mensch indirekt domestiziert sei. Zuerst hat der Mensch „das Gehäuse geschaffen, dessen Haustier er anschließend werden konnte“[229]. Als Extremfall sei hier an die unzähligen Opfer der beiden Weltkriege erinnert, die im Zuge der dogmatischen Auffassung ideologischer Konventionen und Werte sowie durch modernste Waffentechnik ihr Leben lassen mussten. So gesehen, ist der Mensch „ein riskantes Lebewesen, das sich selbst misslingen kann. […] [Er] ist die verkörperte Unwahrscheinlichkeit“[230]. Dieser Blick vollbringt das Einlassen auf die Angst, demnach in die Grundverfassung des unbestimmten

[226] Blumenberg 2014; S. 136
[227] URL I
[228] Blumenberg 2014; S. 550
[229] Ebd.; S. 539
[230] Ebd.; S. 550

In-der-Welt-seins, die Martin Heidegger beschrieb[231]. Für Blumenberg ergibt sich genau hier die Evokation des (unwahrscheinlichen) Gelingens der Gattung Mensch:

> „Die Angst ist das Signal der Sackgasse, des in ihr dennoch vermiedenen Vagus-Tods: Der Mensch ist gerade deshalb ein extremes Angstwesen, weil er auf Auswege aus extremen Situationen >spezialisiert< ist, die Schwelle absoluter >Ausweglosigkeit< bei ihm äußerst hoch liegt."[232]

Die These lautet daher: Angst *drängt* zum Abstand des Risikos vom absoluten Souverän. Das sich daraus ergebene *Wie?* beantwortet Blumenberg mit der Fähigkeit des Menschen zur *Distanz*[233]*.* Sie steht für die explizite Selbstaufrichtung. So hat der Mensch im Laufe der Evolution das sich Aufrichten gelernt, sodass er mit erhobenem Haupt um sich blicken, aus weiter Entfernung Bedrohungen abschätzen sowie Nahrungsquellen erspähen kann. Gleichzeitig bedeutet die Selbstaufrichtung aber auch die Tatsache der Offensichtlichkeit. Der sich aufrichtende Mensch unterliegt urplötzlich dem „Makel der Auffälligkeit"[234], mit der Konsequenz, der sich damit aufdrängenden Schutzlosigkeit, durch das Sichtbarwerden für Andere. Im Bewusstsein der Ambiguität des Sehens und Gesehenwerdens offenbart sich das Dasein durch die phänomenologische Einstellung plötzlich „in einer intersubjektiv konstituierten Wirklichkeit"[235]. Hierin offenbart sich die apriorische Rückgebundenheit, der Ursprung aller Bedeutungen. Die „Apriorität des Anderen im Bewußtsein"[236] verweist auf die Bedingung des intentionalen Verbundenseins der personalen Existenz mit einem Boden. Das, was dem Phänomenologen von sich selbst zur Hand gereicht wird, ist das Bewusstwerden seines Standortes, erst einmal das „sehen zu können, daß und wie man gesehen werden kann, wenn man selbst sehen will"[237]. Für Blumenberg kommt hier der Akt *der Reflexion* zum Ausdruck. Sie vollbringt sich als „eine anthropologische Vorstufe in der elementaren Selbsterhaltungsfunktion des Rückzugs der

[231] Vgl. Heidegger 2006; S. 186
[232] Blumenberg 2014; S. 564f.
[233] Vgl. ebd.; S. 570
[234] Ebd.; S. 203
[235] Ebd.; S. 96
[236] Ebd.; S. 103
[237] Ebd.; S. 143

passiven Optik“[238]. Mit der Selbstaufrichtung kommt nun der erweiterte Blick, der insbesondere im Akt der Reflexion zum Tragen kommt. Zugleich offenbart sich im Aufrechtsehen „ein exponiertes Gesehenwerdenkönnen“[239]. Im Gesehenwerdenkönnen bzw. in der Sichtbarkeit findet der Mensch Haltung und Verankerung in der >Welt<, die ihn in doppelter Weise konstituiert: So wird er sich seiner Sichtbarkeit bewusst als ein „mögliches Objekt“[240]. Doch das hat als gravierende Begleiterscheinung, eine aufgezwungene *Nacktheit* und *Schutzlosigkeit* zur Folge[241]. Hier verweist Blumenberg exemplarisch auf den Erbsündenfall von Adam und Eva: Nach dem Verspeisen der Frucht vom verbotenen Baum der Erkenntnis, im Bewusstwerden ihrer Nacktheit, bedeckten sich beide mit Feigenblättern. Mit der Kenntnis der Sichtbarkeit, entwickelte sich letztlich der Drang, sich gleichsam verbergen und damit sich-schützen zu wollen. Aber das wiederum unterliegt der Erkenntnis, „*daß* man aussieht“[242]. Infolgedessen setzt dieser Moment *Fremderfahrung* voraus, demnach die „Erfahrung von der Bedeutung des Sachverhalts, daß der andere mich sieht, wie ich ihn sehe. Vor allem aber: daß er mich an meiner Erscheinung und durch sie identifiziert“[243]. Mit der Konsequenz, dass das Eigene im Fremden und das Fremde im Eigenen zu finden ist. Eine „*Mehrdimensionalität* der Erfahrung“[244] entwickelt sich, sodass die Erscheinung auf die Identifizierung hin überschritten ist. Daher *entwickelt* sich jede (Fremd- oder Selbst-) Identifizierung zur Reflexion auf das Sehen und Gesehenwerden, bzw. jede *Reflexion* >ergibt< sich als Vollzug, in dem das Sichtbare und das Unsichtbare miteinander verwoben sind, trotzdem dabei nicht kongruent zum Ausdruck kommen. Folglich kann das Wesen der Reflexion sich nicht über die Situationen erheben oder ganz transparent für sich sein[245]. Eine Verfasstheit des Reflexionsgeschehens tritt somit an die Oberfläche, die dazu führt, dass ihre Dynamik etwas Unvollständiges hervorbringt. Immer ist die Reflexion eine „Reflexion auf ein Unreflektiertes, sie kann nicht ihren Ereignischarakter verkennen“[246]. Eine absolute Herleitung der Situation ist nicht möglich, weil sich die Reflexion

[238] Blumenberg 2014; S. 45
[239] Ebd.; S. 777
[240] Müller 2005; S. 305
[241] Blumenberg 2014; S. 778
[242] Ebd.
[243] Ebd.
[244] Waldenfels 2018(b); S. 127
[245] Vgl. Merleau-Ponty 1966; S. 65
[246] Ebd.; S. 6

im Moment ihres Vollzugs ins Hier und Jetzt „von Sein und Zeit“, in die „unverletzliche Subjektivität“[247] hin verlegt, wie Merleau-Ponty bemerkt. Das, was als Reflexionserfahrung *bleibt,* ist eine >Welt<, die vor aller Bedeutung damit vor aller Reflexion da ist[248]. Zum Ausdruck bringt sich der Phänomenologe, da er *zur Welt ist* und „er kennt sich allein in der Welt“[249]. Er ist als Subjekt der >Welt< „zugeeignet“[250]. Dementsprechend *erfährt* das Subjekt Halt und Begründung durch dessen leibliche Existenz. Wie Blumenberg aufmerkt, ist der *Leib* die ausdrückliche „Bedingung der Möglichkeit, daß ein Subjekt Beziehung zu einem >Boden< hat, auf dem es nicht nur lebt, sondern auch Spuren seiner Schwere […] hinterläßt“[251]. Der Leib verhält sich also mit dem ‚Boden‘ so, dass sein Verhältnis zur >Welt< keinerlei Begründung mehr bedarf. Mit dem Blick auf die Unmöglichkeit des Menschen legt sich reflexiv der Ankerpunkt sämtlicher Bedeutungen frei. Dieser vollbringt sich mit dem *Leib* als das *Können* zur >Welt< zu sein. Sogleich eröffnet sich eine Wesenheit der Vernunft, wie Hans Blumenberg hervorbringt, nämlich „faktische Mannigfaltigkeiten nicht hinzunehmen, sondern auf homogene Einheiten zurückzuführen. Diese tragen wieder den Grund dafür in sich, im Ausgangszustand nicht zu verharren, vielmehr die dann als faktisch unanstößig gewordene Mannigfaltigkeit hervorzubringen, die wiederum durch das Fernziel ihrer Wiedervereinigung gerechtfertigt oder getröstet wird“[252].

3.1 Pädagogische Konsequenzen: Reflexionstätigkeit als Sinn der Pädagogik

Die Chiffre >Mängelwesen< bezeichnet das Gezwungensein des Menschen zur Kultur. Notwendigerweise muss sich das Dasein in der >Welt< konstituieren und das besagt, die beständige „Arbeit an der Wirklichkeit“[253]. Diese Wahrung des Daseins erfolgt dabei unter der Prämisse sowie „der ernüchternden Erkenntnis, dass nichts sein muss, wie es ist“[254]. Angesichts der Kontingenz der Dinge gilt

[247] Merleau-Ponty 1966, S. 6
[248] Vgl. ebd.
[249] Ebd.; S. 7
[250] Ebd. – „zueignen: widmen, dedizieren“
[251] Blumenberg 2014; S. 832
[252] Blumenberg 2011; S. 271
[253] Müller 2005; S. 335
[254] Ebd.; S. 338

das Gebot, selbst-sorgsam bzw. selbst-wirksam zu sein. In diesem Zusammenhang geht es folglich darum, mit der Erfahrung des aufkommenden Mangels an Selbstverständlichkeit, welche sich in Wut und Enttäuschung empfindbar machen kann, konstruktiv und sinnvoll umzugehen. Hieraus ergibt sich die notwendige Evidenz der Pädagogik: Selbstwirksamkeit bedeutet deshalb, mit der wiederkehrenden Erfahrung des Verlusts von Selbstverständlichem kompetent und angemessen umzugehen / umgehen zu können. Das muss *er-lernt* werden. Anders ausgedrückt: Der angemessene Umgang mit dem Un-Selbstverständlichen wird zum Wesentlichen, gleichsam zum Grund zur Sorge der Pädagogik. Doch damit lässt sich erst der Beginn des Prozesses verdeutlichen, geht es doch der Pädagogik stets darum, dass der Educand sich selbst befähigen lernt, wiederkehrend ein sinnerfülltes Leben zu begehen. Dabei soll ihm die Kontingenz nicht als Gegenspieler verständlich werden. In Acht- und Duldsamkeit fortwährend die Möglichkeiten des eigenen Daseins wahrnehmen zu können, ist die (Selbst-)Technik, das Erlernen des >*bios*<*,* einer Lebenskunst, die den Pfad zu einer adäquaten Selbst-Erkenntnis bereitet[255]. Ein endgültiges und abgeschlossenes Selbst kann es dabei nicht geben, da das Sinnverhältnis zur >Welt< nie ein Abgeschlossenes sein wird. Insofern zeigt sich hier der „tiefste Konflikt, den das auf seine Wurzel reflektierende Subjekt mit sich selbst haben kann, [es] ist die Feststellung seiner mundanen Kontingenz, seines Mangels an Notwendigkeit“[256].

Das Erlernen, „mit sich selbst umzugehen und hauszuhalten“[257], stellt die große Anforderung dar, zu der sich Pädagogik mit-verpflichtet. Pädagogik will die Fertigkeit vermitteln, dass der Educand eine Wirklichkeit hat, der er sich selbst-wirksam und selbst-sorgend zuwenden und sich darin wiederkehrend bestimmen kann. Es wird jedoch ein dissonantes Unterfangen sein, welches nicht allein durch Wissensgenerierung und -aneignung Befriedigung finden wird. Die Anstrengung, sich auf sich selbst fixieren zu können, verbleibt immerfort auf der „lebensweltlich orientierten Reflexion“[258]. Gerade mit Blumenberg wird deutlich,

[255] „Der *bios* ist das qualifizierbare Leben, das Leben mit seinen Zufällen, seinen Notwendigkeiten, aber es ist auch das Leben, das man selbst machen, bei dem man selbst entscheiden kann. Natürlich ist der *bios* etwas, was uns zufällt, doch unter dem Gesichtspunkt dessen, was man mit dem mit dem macht, was uns zufällt. Es ist der Lauf des Lebens, doch unter Berücksichtigung der Tatsache, dass dieser Lauf untrennbar mit der Möglichkeit verknüpft ist, ihn zu lenken, ihn zu ändern, ihn in diese oder jene Richtung zu steuern. Der *bios* ist das Korrelat der Möglichkeit, sein Leben zu ändern, es auf eine vernünftige Weise und gemäß den Prinzipien der Lebenskunst zu ändern.“ (Foucault 2016; S. 56)

[256] Blumenberg 2006; S. 298

[257] Ebd.; S. 13

[258] Müller 2005; S. 302

dass sich das Leben nicht auf dem Scheitelpunkt halten kann[259]. Hermann Hesse, der in seinem schriftstellerischen Engagement versucht hat, das Unsichtbare und damit Unmögliche sichtbar zu machen, formuliert im Sinne einer poetischen Beschreibung des Menschen sehr *tröstlich:*

„Der Mensch ist nichts Festes, Gewordenes und Fertiges,
nichts Einmaliges und Eindeutiges,
sondern etwas *Werdendes,*
ein Versuch, eine Ahnung und Zukunft,
Wurf und Sehnsucht der Natur
nach neuen Formen und Möglichkeiten.“[260]

Der sich im *Werden* Verstehende, bezieht sich mutig auf den Zustand des Mangels an *(Selbst-)Bestimmung.* Für ihn fallen Wahrnehmung und Bedeutung nicht miteinander zusammen. Etwas *schweigt* sich aus. Dieser offene Charakter führt wiederum zur *weltlichen* Gewissheit, die im bloßen Wert des Möglichseins steht. Insbesondere die phänomenologische Einstellung wird beständig von Neuem ersichtlich machen, dass Sinnlichkeit und Denken sowie Wahrnehmung und Konstitution unzertrennlich miteinander verwoben sind. Jedwedes gesetzte Selbst- und >Welt<-Verständnis erweist sich dem explorativen Auge nur vermeintlich *fragmentarisch* und *perspektivisch.* Mittels der phänomenologischen Reflexion auf die begrifflichen Setzungen und Bestimmungen brechen die sich herleitenden Spannungs-, Sinn- und Verweisungsverhältnisse auf, die sich abermalig durch die ambige Perzeptionsbewegung aus Vertrautem und Unvertrautem zu erkennen geben. Es erweist sich im Aufbrechen des Erkenntnisvermögens ein weiteres Mal, dass das Verhältnis von Phänomenologie und Pädagogik als Wissenschaft nicht ineinander aufgehen kann. Durch die phänomenologische Bewegung und Einstellung muss das Verhältnis in der Reinform undurchsichtig sein, blickt doch die phänomenologische Einstellung über die Praxis und das Denken der Pädagogik hinaus. Doch aus diesem Missverhältnis entstehen verweisungsvolle Grenzwerte, die für das Denken und Handeln der Pädagogik Möglichkeiten eröffnet, sich ihrer ursprünglichen Identifizierbarkeit zu versichern, als ein sich

[259] Vgl. Blumenberg 2019(c); S. 818
[260] Hesse 1995; S. 23 (kursiv d. Autor)

verweisender Sinnzusammenhang, als eine *Erzählung*[261]*.* Das heißt wiederum auch: In der phänomenologischen Einstellung wird eine Bekundung der Tatsächlichkeit in ein unauflösbares Zusammenwirken von Mythos und Theorie überführt. Es wird sich den wachen Augen beständig „eine bevorzugte *Weise* der Gegebenheit“[262] kenntlich machen, als eine Ausrichtung und Vorwegnahme, auf die es skeptisch hinzuweisen gilt. Schließlich erweist sich Pädagogik im Wesen der phänomenologischen Einstellung ohne „eigene oder eigentliche Wahrheit“[263]. Denken und Handeln der Pädagogik können daher nur *sichtbar* werden, in dem auf das Spezifische des Unspezifischen und das Unspezifische des Spezifischen reflektiert wird. Oder anders ausgedrückt: Das Unspezifische ist, ohne das Spezifische nicht zu haben. Nur so kann Pädagogik >verständlich< werden. Der Sinn der Pädagogik ruht schließlich auf einer ausgesprochenen *Reflexionstätigkeit.* Heraus kommt stets nur ein mögliches pädagogisches Selbst-Bewusstsein, da es eine ein für alle Mal endgültige Bestimmung durch die phänomenologische Einstellung nicht geben kann. Es lässt sich in diesem Sinn behaupten, dass der allgemeine Wert der Pädagogik im produktiven bzw. praktischen Haushalten mit ihrer eigenen Kontingenz zu finden ist.

3.2 Der Leib

Jede Erfahrung von Wirklichkeit erfolgt über den *Leib,* als mediale Verbindung mit der >Welt<. Der leibhaftige Mensch ist damit von Anfang an *intentional* auf das Leben als Ganzes gerichtet[264]. Blumenberg sagt dazu: Indem der Mensch „Sichtbarkeit im Leib wird, stürzt er sich in die Nöte der Selbsterhaltung und damit in die Notwendigkeit der Vernunft“[265]. Jede Erfahrung verdeutlicht sich deshalb durch die präreflexive und möglichkeitsoffene „Bindung des Bewusstseinslebens an den Leib und an seine Lage im Raum“[266]. So lernt ein Säugling schon im Uterus andeutungsweise zwischen sich und seiner Kindesmutter zu unterscheiden. Insofern kommt das intentionale Vermögen zu *differenzieren* zum Ausdruck, in

[261] Vgl. Blumenberg 1981; S. 20-21
[262] Waldenfels 1992; S. 19
[263] Blumenberg 1981; S. 70
[264] Waldenfels 1998; S. 31
[265] Blumenberg 2018(c); S. 162
[266] Müller 2005; S. 310 und vgl. Blumenberg 2018(c); S. 235

dem sich der Mensch unter anderen Menschen wahrnimmt und sich von ihnen berührt fühlt[267]. Hier vollzieht sich zum ersten Mal der rudimentäre Selbstbezug über den wahrnehmend-wahrgenommenen sowie berührend-berührten Leib. In diesem ambigen Augenblick erfährt der sehr junge Mensch seine Weltverankerung durch den Leib. Der Leib ist selbst das präreflexive Können, das jeder Wahrnehmung, jeder Empfindung oder jedem Sprechakt vorausgeht. Dieses Können als ein implizites Wissen der Leiblichkeit kann selbst nie zur Sprache gebracht werden, da es sich primär vollzieht. Jeder Akt bleibt für sich „immer auf der Ebene der präreflexiven Verfassung stehen“[268]. In der Konsequenz ist auch das Bewusstsein im Leben *fungierend.* So wird jede Bedeutung zu einem essenziellen Wechselspiel zwischen Sein und >Welt<, das sich im Leib vollzieht. Demzufolge ist auch die Reflexion fungierender leiblicher Ausdruck, wie Katrin Stengel hervorhebt:

> „Man kann sich auch selbst berühren und von sich selbst berührt werden, so dass man zugleich Berührender und Berührter ist.“[269]

Die Frage des Selbst-Bewusstseins im Wesen der „Selbstbezüglichkeit“[270] ist eine Form der „Mitteilung“[271], die nur Sinn ergibt, da wir mit Anderen in der >Welt< sind. Primär steht der Mensch demnach in einem „kommunikativen Verhältnis“[272]. Im 7. Jh. v. Chr. soll der Pharao Psammetich I. ein Experiment zur Erforschung der menschlichen Ursprache veranlasst haben. Er befahl, dass zwei Neugeborene bei einem Ziegenhirten in der Steppe ausgesetzt wurden. Der Ziegenhirte hatte zudem die Order erhalten, kein Wort mit den jungen Menschen sprechen zu dürfen. Nach zwei Jahren sollen die einzigen Silbenlaute, das die Kinder sprachen, ein »Maeh Maeh« gewesen sein. Es war eine Imitation der Ziegenlaute, denn die Ziegen waren die primären Kommunikationspartner der beiden Menschenkinder. Ein ähnliches Experiment soll Kaiser Friedrich II. durchgeführt haben. Er veranlasste, dass eine gewisse Anzahl von Neugeborenen ihren Müttern entnommen und Ammen übergeben wurden. Sie sollten den Säuglingen nur das

[267] Vgl. Stengel 2003; S. 140
[268] Stengel 2003; S. 141
[269] Ebd.; S. 140
[270] Ebd.
[271] Ebd.; S. 141
[272] Ebd.; S. 142

Notdürftigste zum Überleben bereithalten. Aber die sehr jungen Menschen zu streicheln und zu hätscheln, mit ihnen sogar zu sprechen, war ihnen strikt untersagt. Alle Neugeborenen kamen ums Leben, denn, „sie können ohne das Patschen und das fröhliche Grimassenschneiden und die Liebkosungen ihrer Ammen und Ernährerinnen nicht leben“[273]. Ähnliche Resultate zeigten auch Tierversuche mit Affen[274]. Demzufolge führen die Erkenntnisse daraus zur *Lebensbedeutsamkeit der kommunikativen Grundverfassung.* Diese verweist auf einen Prozess, auf „die Möglichkeit, zwischen Innerem und Äußerem bzw. zwischen Äußerung und Kontext der Äußerung hin und her zu wechseln“[275]. Das bedeutet, die phänomenologische Einstellung als bedeutungsvoller Ausdruck der *Differenzierungsbewegung* ist der Versuch, die Grundstruktur dieser Lebensbedeutsamkeit zu beschreiben. Da dies aber nur in Bewegung, in einem Prozess erfolgen kann, kann es immer nur der Beginn einer Sichtbarkeit sein. So spricht die phänomenologische Einstellung innerhalb der Pädagogik:

> „*So eile denn zufrieden!* Es ist diese, in der lyrischen Sprache eingefangene Stimmigkeit, die ohne das kluge Zusammenspiel von Ruhe und Unruhe nicht zu haben ist.“[276]

Wiederum erweisen sich Wissen und Bedeutungen in der phänomenologischen Einstellung als „Kartenhäuser“[277]. Was in den Beschreibungen heraussticht, ist die „Differenzerfahrung“[278], die ihren Sinn aus dem „wechselseitigen Verwiesensein“[279] des Fremden und Vertrauten hat. Die Fähigkeit des Subjekts, eine Fülle von Erfahrungen auf den Begriff zu bringen, wird durch den Leib als ein In-und-Zur-Welt-Seiendes geleistet. Er ist das existierende Hier und Jetzt und vollbringt als Vollzugsort *Raum-Zeit-Bezüge.* Aufgrund seiner expliziten >Welt<-Bezogenheit ist er ein prädestinierter Knotenpunkt bzw. er ist d a s *Medium* sämtlicher Bedeutungen[280]. Bedeutung und Denken werden so zum Ausdruck des Leib-Welt-Systems. Was sich beschreiben lässt, gleicht einem synthetischen

[273] URL II
[274] Vgl. Stengel 2003; S. 142
[275] Ebd.
[276] Konersmann 2015; S. 331
[277] Ebd.; S. 330
[278] Ebd.; S. 27
[279] Ebd.; S. 28
[280] Vgl. Bischlager 2016; S. 54 - 81

Erfahrungsgeflecht. Insofern *bewegt* der Leib. Immer schon ist er das „längst Entglittene, das Unempfundene“[281]. Im Wesentlichen ist der Leib eine durch und durch überschrittene Grenze. An ihn zu denken, „heißt Überschreiten“, denn im Denken bringt sich das >Leibliche< in *Bewegung,* als „die unmittelbarste Unmittelbarkeit, in der der Kern des Sich-Befindens und Da-Seins noch liegt, in der zugleich der ganze Knoten des Weltgeheimnisses steckt“[282].
Wie Blumenberg hervorhebt, ist der Leib „für das Bewußtsein das, worüber hinaus es durch es selbst gelangt“[283]. Durch sein Wesen vermittelt, kristallisiert sich Umgreifendes zu einer *Konkretion,* die jedoch im unmittelbaren Ausdruck des Vollzugs eine volle Evidenz darbietet. Die *konkrete* Bedeutung tritt sonach nur abgeschattet hervor. Wesentlich wird nur eine Bestimmung im Aufschub. Für Merleau-Ponty sind „alle Dinge Konkretionen eines Milieus und […] jede explizite Wahrnehmung eines Dinges [lebt] von der vorgängigen Kommunikation mit einer bestimmten Atmosphäre“[284]. Merleau-Ponty spricht hier auch von einer ‚Täuschung‘ oder ‚Illusion‘ der Konkretion:

> *„Ich täusche mich, ich bin gezwungen, meine Gewißheiten zu revidieren und das Sein meiner Illusionen als nichts anzuerkennen, doch keinen Augenblick zweifle ich an der Verträglichkeit und Kompossibilität der Dinge an ihnen selbst, da ich ursprünglich kommuniziere mit einem einzigen Sein, einem unermeßlichen Individuum, dem all meine Erfahrungen entnommen sind und das stets am Horizont meines Lebens verbleibt, wie der Lärm einer großen Stadt der Untergrund all dessen bleibt, was wir je in ihr tun und treiben.“*[285]

Das Übersteigen der Objekthaftigkeit liegt damit in der Faktizität des Leibes begründet. Am Leib haftet die >Welt< „wie das Nessohemd“[286]. Als fungierendes Zur-Welt-sein expliziert sich der Leib in der Weise als ein unmittelbar verortetes sowie vermitteltes Spannungsverhältnis *zwischen* der Erfahrung und dem Jenseits der Erfahrung. Demzufolge erweist sich die leibliche Verfassung des menschlichen Subjekts als unhintergehbarer Vollzug. Diese apriorische Unzugänglichkeit hat ihre Anschlussmöglichkeit nur in ihrem Bewusstmachen. Eben

[281] Blumenberg 2014; S. 659
[282] Bloch 1985; S. 3 und S. 11
[283] Blumenberg 2014; S. 659
[284] Merleau-Ponty 1966; S. 371
[285] Ebd.; S. 379 (kursiv d. Autor)
[286] Merleau-Ponty 1993; S. 152

diese Charakteristik macht es unmöglich, den Leib selbst auf den Begriff zu bringen. Als unbegrifflicher Begriff fungiert er vielmehr als absolute Metapher, als Gedanke *„in statu nascendi“*[287]*,* um ihn als reines Verhältnis zu verdeutlichen. Denn beim *Leib* sind die „Grenzwerte von Sagbarkeit und Unsagbarkeit […] noch weiter gespannt als die von definitorischer Bestimmtheit und imaginativer Annäherung oder Verzeichnung, Begrifflichkeit und Unbegrifflichkeit“[288]. So erscheint er im „Horizont des so ausgegrenzten Wirklichkeitsbegriffs […] als Dunkelkörper“[289]. Als Anker- und Knotenpunkt sämtlicher Bedeutungen engagiert sich dieser ‚Dunkelkörper‘ als das bestimmende Faktum, demnach als eigenartiger Verweisungspunkt, der alle Perspektiven mit und in sich tragen kann. Dieser fundamentale Bezugsort öffnet immer nur einen Möglichkeitshorizont. So konstituiert die leibliche Verfasstheit als individueller >Welt-Bezug< sozusagen immer nur verhüllte >Wahrheiten<, die selbst zu einem pragmatischen Mittel werden, um dem selbstverständlichen Kosmos der Lebenswelt näher zu kommen. Da die Existenz des Subjekts sich als lebensweltliche Erfahrung vollzieht, kann es nicht die alleinige und allumfassende Wirklichkeit geben. Die Auslegung der leiblichen Existenz erfolgt „im Horizont ihrer Zufälligkeit, Endlichkeit, Glücksbedürftigkeit und Kommunikativität“[290]. Die Suche nach dem Leib führt zur Suche nach sich selbst, die folgerichtig darin besteht, „nicht zum Finden gezwungen werden zu können“[291]. Es bedarf daher vieler Narrative, die vielmehr als leibhaftige Erfahrungsvollzüge *begriffen* werden. Es wird recht schnell verständlich, dass der Begriff nicht alles vermag, was der Leib *kann.*

[287] Merleau-Ponty 1966; S. 147
[288] Blumenberg 2018(b); S. 102
[289] Blumenberg 2014; S. 658
[290] Sloterdijk 2020; S. 334
[291] Ebd.; S. 325

3.2.1 Das leibliche Subjekt

Der Standpunkt eines Subjekts, ist der Standpunkt eines *leiblichen Subjekts.* Es wird zum „Feld der Wahrnehmung und des Handelns“[292]. Demnach ist das sich verständlich machende >Ich< „kein Subjekt mit einem Leib, sondern leibliches Subjekt, leiblich das Ich und ichhaft der Leib“[293].

Als das aktiv-passive *Können* zur >Welt< zu sein verweist der Leib darauf, dass der Mensch (vom Säugling bis zum Moment seines Ablebens) immer schon mit der >Welt< als sinnvoll-sinnstiftendes Vollzugsfeld sämtlicher Bedeutungen verwoben ist. Im Wesen einer *Bewegung* vollbringt der Leib fortwährend einen belangvollen >Leib-Welt-Zusammenhang<. Das >Ich< wird so zu einem sich fundierenden Leib-Erlebnis. Im Augenblick der Erfahrung wird es sich auf den Leib zurückgebunden manifestieren. Deshalb wird sich kein identisches Sein vorfinden, sondern es erfährt von sich in Möglichkeiten. Das, was zum Vorschein kommt, so Merleau-Ponty, ist „keine ideale Einheit, die von der verstandesgemäßen Einsicht erfasst wird, wie z. B. einen geometrischen Begriff, sondern eine Ganzheit, die offen ist für einen Horizont einer unbestimmten Anzahl perspektivischer Ansichten, die sich nach einem bestimmten Stil überschneiden, einem Stil, der den jeweiligen Gegenstand eindeutig bestimmt“[294]. Eine folgenreiche Paradoxie tritt in Erscheinung. Weder die >Welt<, die Dinge darin, noch der Leib selbst sind Gegenstände des konstituierenden Bewusstseins. Jedes Aufsuchen beginnt mit der Entlegenheit bzw. Unzugänglichkeit des Rätsels der >Subjektivität<. In ihr fließen im leiblichen Zur-Welt-Sein das Konkrete und das Allgemeine fortwährend zusammen, ohne jemals deckungsgleich zu werden. Es prozessiert sich eine fortwährende Dialektik, bei dem das Konkrete, das Allgemeine und das sich daraus Synthetisierte in einer gemeinsamen Bewegung verwirklichen. Einerseits werden Bedeutungen „*beseitigt* oder annulliert […]. Andererseits werden sie aber auch *aufbewahrt* oder behütet, insofern sie wesentlich oder allgemein sind, d. h. insofern in jeder von ihnen einer der mannigfaltigen Aspekte der einen totalen Wirklichkeit offenbart. Schließlich werden sie *erhoben,* d. h. emporgehoben auf ein höheres Niveau der Erkenntnis und der Wirklichkeit“[295]. Diese sich in

[292] Merleau-Ponty 2003(b); S. 33
[293] Waldenfels 1971; S. 127
[294] Merleau-Ponty 2003(b); S. 33
[295] Kojève 1975; S. 144

Stetigkeit verwebende und sich im Verwobensein begrifflich machende Bewegung, ist der Leib. Er „ist das Vehikel des Zur-Welt-seins“[296]. Der Leib nimmt an einer Bewegung teil, greift in eine Bewegung ein, die sich schon in Bewegung befindet und eilt dabei der Initiative des Subjekts voraus[297]. Er bewegt und ist somit bewegend, in einer Weise, das er „sich auf sich selbst bezieht und sich zugleich sich entzieht“[298]. Mit der Wahrnehmung verhält sich der Leib als *Vollzug in statu nascendi.* Im Versuch auf den Leib Bezug zu nehmen, wird dieser nicht leibhaftig gegenwärtig. Er offenbart sich als „Angelpunkt der Welt“, als lebendige Gegenwart, demnach im unmittelbaren *„Ereignis des Sichtbarwerdens“*[299].

In seiner Bewegung weist er über das Gegenständliche hinaus, wird zu einer Konkretisierung eines Sinnzusammenhangs, die alles enthält, vom konstituierenden Bewusstsein aber nicht auszuschöpfen ist. Der Leib umgreift in seiner Bewegung Komplexitäten, in denen sich die Besonderheit, die Bedeutung erst nachfolgend ausbildet. In seiner fluidartigen Bewegung dringen die Mannigfaltigkeiten in die Sinne. Er wird somit die wirkliche Wirklichkeit, das wahrnehmende Wahrnehmen, das hörende Hören, das denkende Denken, das fühlende Fühlen, das sprechende Sprechen.

Im Hier und Jetzt wurzelt das leibliche Dasein, dass sich präreflexiv eines bestimmten Milieus zugesellt, sich mit bestimmten Absichten und Entschlüssen identifiziert, sich darin fortwährend engagiert[300]. Seine Beschaffenheit, so Blumenberg, „verhindert nicht nur, daß wir *unsichtbar* sind, sondern auch, daß wir *durchsichtig* werden müssen“[301]. Der Leib gleicht einer Melodie des Orchesters der Sinne. Somit *bewegt* er sich im Wesen eines synergetischen Systems, sodass „eines zusammen mit dem andern tätig wird“[302]. Er ist es, der einen sinnlichen Prozess zur Bedeutsamkeit bringt. Oder mit anderen Worten: Im Bewusstwerden bringt der Leib Mannigfaltigkeiten, Komplexitäten und Kontingenzen zur Gestalt.

Im Rückgang auf den Leib kommt niemals sein Substrat ganz zum Vorschein, sondern die >Welt< selbst: Das, was in ihr nach Bedeutung verlangt, kann an

[296] Merleau-Ponty 1966; S. 106
[297] Vgl. Waldenfels 2018(b); S. 81
[298] Waldenfels 2018(b).; S. 79
[299] Ebd.
[300] Vgl. Merleau-Ponty 1966; S. 106
[301] Blumenberg 2014; S. 789
[302] Waldenfels 2018(a); S. 92

sich *Vieles* bedeuten. Es wird immer wieder ein neuer Sinn gestiftet, als eine unbestimmte Prägung der Bedeutsamkeit der leiblichen Existenz, sodass sich immer mehr anzeigt als das, was ausdrücklich wird. Waldenfels macht deutlich: „Sinn bedeutet schließlich auch *vitale* Bedeutung *für einen Organismus,* den etwas auf besondere Weise anrührt“[303]. Sinn und Bedeutsamkeit stehen für einen komplexen Zusammenhang, der auf eine Verweisungskraft besteht und sich daher immer auf anderes bezieht. Das sich daraus ableitende >Und-so-weiter-und-so-fort< des Wahrnehmens und Denkens, verdeutlicht: Der Leib ist *Bewegung,* in *Bewegung* ist der Leib.

Das Rückgebundensein auf den Leib bringt stets eine Unruhe zur Anschauung, die darlegt, dass der leibhaftige Mensch mit ihm nicht zur Ruhe kommen wird. Und dass es die Unruhe vermag, dass der Mensch sich als *lebendig* erfährt, ist an sich lebenseindrücklich und grundlegend für die Bildsamkeit des Individuums. Genau darum soll es in der Pädagogik gehen. Sie möchte dabei unterstützen, dass der Educand sich in seiner eigenqualitativen Lebensbedeutsamkeit kennenlernt. Das bedeutet, dass der Educand in seinem individuellen Dasein sich als gehalt- und wertvoll empfindet und darin stets Möglichkeiten sieht, sein Leben gehalt- und wertvoll leben zu können. Die Pädagogik will dabei begleitend und anleitend unterstützen, auf dass jemand für sich selbst lernt, der lebensbedeutsamen Frage nachzugehen, wie das Leben durch die Wirkkraft der Reflexion Orientierung und Struktur erfährt und gleichzeitig, Dank der Reflexion, von Bedeutung bzw. bedeutungsvoll bleibt[304].

[303] Waldenfels 2018(a); S. 70

[304] Für Erich Fromm ist es ein wesentliches Anliegen des Menschen, sich im Verhältnis sowohl zum Leben als auch zum Tod begreiflich zu machen. Das menschliche Wesen wird sich im voranschreitenden Lebenslauf wiederkehrend mit dieser spannungsmächtigen Gegebenheit kontrastiert sehen und sucht deshalb nach Begründungen, Haltungen und *Fassung.* Der Mensch, so Fromm, wird deshalb in einem „weitgefaßten Sinn“ des Begriffs „>>Religion<<“ seine Überzeugung finden, also einem System, das nicht „notwendigerweise mit einem Gottesbegriff oder mit Idolen operiert, und nicht nur ein System, das als Religion anerkannt ist, sondern *jedes von einer Gruppe geteilte System des Denkens und Handelns, das dem einzelnen einen Rahmen der Orientierung und ein Objekt der Hingabe bietet*“ (Fromm 2021; S. 165 [kursiv im Original]). Deshalb erweist sich die Sorge der Pädagogik um die Vernunft in dieser Hinsicht im Umgang mit der Frage: „*Welche Art von Religion?* Fördert sie die menschliche Entwicklung, die Entfaltung spezifisch menschlicher Kräfte, oder lähmt sie das menschliche Wachstum?“ (Fromm 2021; S. 166 [kursiv im Original])

3.2.2 Die Wahrnehmung

„Die Welt ist nicht, was ich denke,
sondern das, was ich lebe,
ich bin offen zur Welt,
unzweifelhaft kommuniziere ich mit ihr,
doch ist sie nicht mein Besitz,
sie ist unausschöpfbar.“
Maurice Merleau-Ponty

Maurice Merleau-Ponty hat in seiner *Phänomenologie der Wahrnehmung (1966)* eindrücklich zum Ausdruck gebracht, dass sich die Wahrnehmung stets in der >Welt< öffnet, und zwar dadurch, dass der Leib (leibhaftige Mensch) in dieser *unausschöpflichen* >Welt< *lebt.* Es ist das sich stets unüberbietbare Zur-Welt-Sein, das dem konstituierenden Bewusstsein, dem Denken, vorangeht, sich prälogisch vollbringt, schließlich als „perzeptives Bewusstsein zu begreifen [ist]“[305]. Was sich beschreiben lässt, ist das Bewusstsein, das weniger die >Welt< als Summe ihrer Einzelteile konstruiert, sondern vielmehr das Resultat ist eines dynamischen, sich stets im Wandel befindenden Weltverwobenseins, dass die Wahrnehmung bewegt und als Lebensbedeutsamkeit zum Vorschein kommt. Demzufolge ist es der sinnreiche Verweisungszusammenhang, der mit der Wahrnehmung ins Bewusstsein gelangt. Das objektivierende Denken ist somit der >Welt der Wahrnehmung< unterworfen. Oder anders ausgedrückt: Das objektkonstituierende Bewusstsein muss unweigerlich zu spät kommen, da jedes bewusst-werdende Welt-Bezugssystem viel tiefer und grundlegender ist als jede sich explizierende Wahrnehmung[306], wie Merleau-Ponty akzentuiert.

Es ist immer der Leib, der wahrnimmt, der die verweisungsreichen Sinnzusammenhänge enthüllt und hervorhebt. Als Ankerpunkt ist er tief in die >Welt< versunken, sodass jedes Wissen um eine Wirklichkeit mit einer Latenz aus Nicht-Wissen bzw. Nicht-Bewussten ausgestattet ist, insofern bedeutungsschwanger und kontingent Bedeutung erlangt. Die >Welt< und ihre Dinge artikulieren sich im wahrnehmenden Leib, als das grundlegende Vermögen des Zur-Welt-Seins. Wahrgenommenes und Wahrnehmendes sind deshalb strukturell voneinander berührt, „weil die Dinge und mein Leib aus demselben Stoff gemacht sind, muss

[305] Merleau-Ponty 1966; S. 403
[306] Vgl. ebd.; S 414

sich sein Sehen auf irgendeine Art in ihnen vollziehen“[307]. Die sich-bewusst-machende Wahrnehmung wird nur mit dem wahrnehmenden Leib untrennbar verständlich - als eine doppelt-bewegte Dimension: Jede Bedeutung erlangt demnach ihren Wert im Sinn der Ambiguität der wahrnehmenden Wahrnehmung als eine bestimmte Art und Weise der leiblichen Existenz. In der phänomenologischen Einstellung geht es schließlich darum, zu beschreiben, *wie* der Leib wahrnimmt. In den Beschreibungen soll also ein Stück weit nachvollzogen werden, was das Individuum veranlasst hat, etwas in einer bestimmten Weise zu bedeuten / bedeutet zu haben. Wesentlich wird hier der echohafte Bezugsmoment von Sein und >Welt<, der sich durch den fungierenden Leib erschließen lässt[308]. In der Konsequenz werden aber keine Bewusstseinszustände deutlich, sondern mit der Phänomenologie der Wahrnehmung lassen sich Existenzweisen als *Lebensformen* beschreiben, als sich artikulierende *Erfahrungsqualitäten* von Leben und >Welt<. Beschrieben werden Haltungen und Einstellungen des Individuums als sinnlich-sinnhafte Sinnzusammenhänge, die es ermöglichen, sich selbst bestimmen zu können[309].

Mit dem Blick auf den Leib lässt sich eine Bewegung beschreiben, die selbst eine bestimmte Bewegung veranlasst hat, sodass sich mit der beschreibenden Tätigkeit nichts Objektives aufdrängt, sondern eine Synthese-Bewegung wird nachvollziehbar, die sich in einer bestimmten Weise der Wahrnehmung vollzieht. Die phänomenologische Einstellung ist das Beschreiben von Wahrnehmungs- sowie Existenzweisen als einer lebensbedeutsamen Praxis, die sich nur als sinnreicher Verweisungskomplex der leiblichen Existenz veranlasst. Mit der sinnlichen Wirklichkeit kommt gleichsam das uneinholbare In-und-Zur-Welt-Sein durch. Jede Bedeutung wird von der Bedeutsamkeit durchbohrt, in dem die leibliche Wahrnehmung sich in der >Welt< öffnet.

Mit der phänomenologischen Einstellung wird immer nur die Praxis des leibhaftigen Subjekts dimensional *skizziert*. Dimensional bedeutet, dass sich immer nur auf Verweisungsstrukturen bezogen werden kann, in denen der Leib mit ihnen aufgeht. Diese Verweisungsstrukturen haben keine objektive Größe, sondern stellen in der Beschreibung einen Grenz- oder Zwischenwert dar, der sich

[307] Merleau-Ponty, 2003(a); S. 50
[308] Vgl. Merleau-Ponty, 2003(a); S. 281
[309] Vgl. Merleau-Ponty 1966; S. 251

vielmehr als Übergang von einem Zustand in einen anderen skizzieren lässt. Was mit der phänomenologischen Einstellung sichtbar wird, ist, mit Merleau-Ponty gesprochen, dass „Sein vor dem Sein“[310]. So hat beispielsweise die „*Rotempfindung* […] teil am *Rotempfundenen* – dies ist nicht *Zusammenfallen,* sondern Aufklaffen, das sich als solches weiß“[311]. Was mit der Beschreibung explizit wird, ist die Beteiligung des leibhaftigen Subjekts an der Bedeutung von ‚Rot‘, dass mit der wahrnehmenden-Wahrnehmung von Horizont zu Horizont *fließt.* Mit der phänomenologischen Einstellung *entfaltet* sich das Sein schließlich im Handeln und Denken. Dadurch wird die *Entstehung* des >Ichs< als belebte bzw. lebendige Evidenz bestimmbar - als einen Sinnbezug umfassender Zusammenhänge. Jede Bedeutung von >Welt< erfolgt demzufolge „aus der Mitte des Seins selbst“[312]. Das weist wiederum daraufhin, dass das >Ich< an der Beschreibung der Wahrnehmung des >Ichs< teilnimmt. Es ist mit der wahrnehmenden Wahrnehmung verwoben:

> „Das Sichtbare kann mich somit nur deshalb erfüllen und besetzen, weil ich als derjenige, der es sieht, es nicht aus der Tiefe des Nichts heraus sehe, sondern aus der Mitte seiner selbst, denn als Sehender bin ich ebenfalls sichtbar.“[313]

Der Objektivierung der Wahrnehmung muss dementsprechend eine Absage erteilt werden, weil das leibhaftige >Ich< nicht außerhalb der Wahrnehmung steht, sondern sie unmittelbar selbst vollzieht. Insofern kann hier nicht von objekt-konstituierenden Erkenntnisakten gesprochen werden. Das >Ich< bzw. das Selbst *wird* zu einem leiblich-vermittelten Zur-Welt-Sein. Phänomenologisch betrachtet, *entwickelt* sich das >Ich<, auf dass es sich selbst verständlich macht, als jeder Objektivierung überschreitende Bewegung.

[310] Merleau-Ponty 2004; S. 335
[311] Ebd.
[312] Merleau-Ponty 2004; S. 153
[313] Ebd.; S. 152

3.2.3 Die leibliche Erfahrung

Der Leib ist es, der wahrnimmt und damit wird ein leibliches Dasein beschrieben. Er ist die Bewegung, die jedem Bewusstseinsakt und jedem Denken vorausgeht. Bedeutungen und Sinn stehen daher für eine mögliche Form des In-und-Zur-Welt-Seins. Einfacher ausgedrückt: Eine getätigte Analyse erklärt nicht den Gegenstand des Interesses an sich. Das, was zum Vorschein kommt, ist die „leibliche Bewegung, die *in eins* Bewegung und Bewußtsein dieser Bewegung ist“[314]. Wird sich demnach mit der Wahrnehmung, der Sprache oder Erfahrung beschäftigt, wird sich mit dem Leib auseinandergesetzt. In diesem Zusammenhang hat die Bewegung immer schon eine leibliche Intentionalität, demnach wird durch die leiblich-intendierte Bezugnahme, etwas Gegenständliches mit einem Wert belegt.

Das der Mensch etwas in Erfahrung bringen kann, ist dem Umstand geschuldet, dass sich seine leibliche Existenz in der >Welt< bewegt. Alles was von Bedeutung wird, ergibt sich aus einem „>Sichumtun in der Welt<“[315]. In dieser Hinsicht trägt die leibliche Bewegung eine Bedeutungsrichtung in sich. Die leibliche Bewegung agiert dabei wie die Saite einer Harfe, die mit der Fingerkuppe in Vibration gebracht wurde und so ein wahrnehmbarer Ton entstehen kann. Sofern kommt erst etwas zum Ausdruck, wenn ein *bestimmtes* Zur-Welt-Sein eingenommen wird. Das, was nun leiblich zum Tragen kommt, ist die Bedeutsamkeit. Die leibliche Erfahrung macht demnach keine Gedankengänge oder Bewusstseinszustände nachvollzierbar. Es ist der Leib, der mit der >Welt< sympathisiert, in dem er sich als eine Art und Weise der Existenz auf sie bezieht. Auf die flapsig gemeinte Frage *Wie er das macht?* kann demnach geantwortet werden: Weil er es kann!

Bei diesem >Ich kann< greifen in einem Zusammenspiel „Sinne, Verstand und Motorik ineinander, und dieses Zusammenspiel führt dazu, daß wir uns einer Welt bewegen“[316], wie Bernhard Waldenfels festmacht. Was aus diesem Zusammenwirken unterschiedlicher Pole zum Vorschein kommt, ist die Bedeutsamkeit der Situation, die wie ein Echo Kontingenzen und damit auch Unmöglichkeiten in sich

[314] Waldenfels 2018(a); S. 147
[315] Waldenfels 2018(a); S. 149
[316] Ebd.; S. 148

einfasst[317]. Das, was also Bedeutung erlangt bzw. zum Ausdruck kommt, kann nicht auf das konstitutive Bewusstsein geschlossen werden. Insofern ist das, was die Bedeutsamkeit ausmacht, mehr als die Summe der einzelnen Teile. Grundlegend ist die „Wahrnehmungserfahrung“[318], die, in dem sie sich ausweist, gleichsam über sich hinausweisen muss. Sie ist selbst >Bewegung-über-die-Bedeutung-hinaus<. In dem sie sich in die unendliche Bedeutungsfülle überführt, verwirklicht sie sich als Zur-Welt-Sein, als leibliche Existenzweise. In ihr ent-schließt sich, dass es „nichts sinnlich Gegebenes [gibt], dass nicht je schon in der Ganzheit einer Konfiguration oder ‚Formgebung‘ aufträte“[319]. In der Erfahrung überschreitet der Gegenstand also ins *Weltverwobensein?*

Dass sich ein Gegenstand dem leiblichen Subjekt öffnet, ist mit dem Sinn verknüpft, den er darbietet, denn „ein eigentümlicher Seinsgrund, gleichsam ein tätiger Grund, orientiert den Fluß der Phänomene“[320]. Dieser tätige Grund bringt in seiner Unmittelbarkeit die Bedeutung gegenüber der leiblichen Existenz, als leibliches zur-Welt-Sein, in Bewegung. Es geht aus dem Verhältnis immer etwas Neues hervor, da jede Erfahrung von der Gegenwart und Unmittelbarkeit der präreflexiven Subjektivität durchdrungen wird, als leibliches >Welt-Ich-Bezugssystem<[321]. Bevor ein Mensch beginnt, jemals einen Gedanken zu fassen, zu artikulieren oder zu reflektieren, ist seine Existenz in dieses Bezugssystem eingelassen. Es ist der Leib, der diese Situiertheit dimensional öffnen kann, der dieses System „verkörpert“, aus der dann bspw. auch die >Formel Mensch< substanziell wird und sich zur Sprache bringt. Insofern wird dieser *Gedankengang* auf sich selbst zurückgeführt. Waldenfels macht hieran konkret:

> „Alles, was ich tue, bewegt sich bereits in einem Spielraum von Möglichkeiten. Damit wird auch das *Denken als eine Bewegung* gedacht.“[322]

Bewegt ist das Denken, da das Subjekt *Welt* nur denken kann, weil es sie zunächst erfährt als ein Seiendes, als Evidenz des Gedankens, als „Erscheinung von >>etwas<<, [dass] diese Anwesenheit und diese Abwesenheit auf

[317] Vgl. Merleau-Ponty 2003(a); S. 281
[318] Merleau-Ponty 1976; S. 143 u. S. 253
[319] Merleau-Ponty 1966; S. 191
[320] Ebd.; S. 73
[321] Vgl. ebd.; S. 254
[322] Waldenfels 2018(a); S. 148

untrennbare Weise fordert“[323]. Daraus resultiert, dass die Existenz des fungierenden Leibes, nur aus seinem Verwobensein mit der >Welt< in gehaltvolle Weise verständlich wird. Er *geschieht* im Ausdruck eines belebten Systems. Seine Gerichtetheit steht im Folgenden für eine Form des leiblichen Weltbezugs. Es erweist sich ein universeller *Stil,* eine Modalität sich in der >Welt< einzurichten. Wie Merleau-Ponty unterstreicht:

> „Dinge, die ich sehe, sind nur unter der Bedingung Dinge für mich, dass sie sich immer hinter ihre erfassbaren Aspekte zurückziehen. Es gibt als in der Wahrnehmung ein Paradox der Immanenz und der Transzendenz.“[324]

Diese paradoxe Erfahrung, als „eine gelebte Unmöglichkeit“[325], bietet die (wahrnehmende, denkende, reflektierende, empfindende etc.) Bezugnahme als einen Entzug dar, also Etwas, das sich daran immer ausschweigt. Jede bedeutende Erfahrung erhält nun einen „Schatten des *Außer-ordentlichen“[326],* der die relationale Wesensform des Zur-Welt-Seins ausmacht, an deren Anfang die *Differenz* steht. *Sie* durchbricht den objektbestimmenden Fokus auf die >Welt<, führt auf das leibhaftige Zur-Welt-Sein zurück, demnach in ein welt-offenes System, das Möglichkeiten bereithält. Es verwirklicht sich ein Überschreiten, im Wesen eines Sowohl-als-auch. Verwirklicht wird der Zwischenbereich des Sichtbaren und Unsichtbaren, der Entdeckung und Verdeckung, die Vergegenwärtigung der Ambiguität des Leibes.

3.2.4 Die Zwischenleiblichkeit

Bezugspunkt des Geschehens ist die leibliche >Ich-Existenz< als „ein unhintergehbares Moment jeder Erfahrung“[327]. Sie ist ein Selbstbezug, der nur in einem Fremdbezug verständlich wird, weil ihm gleichlaufend ein Leibbezug vorausgeht,

[323] Merleau-Ponty 2003(b); S. 34
[324] Merleau-Ponty 2003(b); S. 34
[325] Waldenfels 2018(b); S. 116
[326] Ebd. (kursiv im Original)
[327] Waldenfels 2018(a); S. 265

bei dem sich im leiblichen Erleben immer schon etwas ausschweigt[328]. Folglich ist in einem Hier der sich synchronisierenden Doppel-Bezugnahmen, „die Möglichkeit des Dortseins schon im aktuellen Hiersein mit da“[329]. Das >Ich< ist so gesehen eine Bewegung auf die >Welt< hin als Horizont und Boden allen Handelns und Tuns.

Die Vorgegebenheit der >Welt< *reizt* dabei das Zur-Welt-Sein mal mehr oder mal weniger intensiv. Doch das, was zum Ausdruck kommt, nimmt an der Grenze der Ansprechbarkeit Gestalt an, denn grundsätzlich ist die >Welt< nur im *begrenzten* Maße aufgeschlossen[330]: Zunächst wird das >Ich< von einem nicht-menschlichen Souverän bedrängt, sodass das >Ich< aus seinem Glauben mit der >*Welt*< weltverloren geht. Das „>>Nichts ist es und nirgends<<“[331] stellt sich dabei drängend zur Anschauung, sodass das Zur-Welt-Sein als solches infrage steht. Ein anderes Mal wird die Lebenswelt als eine Welt der Selbstverständlichkeiten zugänglich. Das ist ebenso eine Grenzerfahrung, ohne die sich der Mensch aber mit anderen Menschen gar nicht verständlich machen könnte. Doch die Lebenswelt wird ebenfalls immer nur als Grenze erfahrbar, in dem sie sich dabei auch jeder Bedeutung entzieht.

Die Schwierigkeiten liegen also darin, diese Grenzerfahrungen von >Welt< überhaupt zum Gegenstand der Erkenntnis zu machen. Mal gilt es sich von der aufdrängenden Grenzerfahrung zu distanzieren. Im anderen Moment geht es darum, mit einem Verlust fertig zu werden. Wie dem auch sei, es handelt sich um leibliche Stellungnahmen der >Welt< in der Form von Bedeutsamkeiten. Mediator dieser Bedeutsamkeiten ist der Leib. Er ist der „Standort, den ich jetzt habe, [er] bewahrt nicht nur die Orte in sich auf, die ich früher inne hatte, sondern weist zurück auf eine Stellung in der Welt, die aller Stellung-nahme entrückt ist und unverrückbar feststeht: der Ort, wo ich auf die Welt kam“[332]. Der Geburtsort stellt den Anfang der Welterfahrung dar. Er ist gleichsam ein Ort der Zwischenleiblichkeit, des Mitseins, des *Wir:* Von Anfang an sind wir „auf die Welt hin miteinander in die Welt hineingeboren“, wie Waldenfels festhält.[333]

---

[328] Vgl. Waldenfels 2018(a); S. 266
[329] Ebd.; S. 267
[330] Waldenfels 1971; S. 333
[331] Heidegger 2006; S. 186
[332] Waldenfels 1971; S. 334
[333] Ebd.; S. 332

Das vorgegebene *Wir* bildet eine präreflexive Struktur leiblicher Koexistenten. Die Verbindung zwischen dem >Ich< und dem >Anderen< wird durch die leibliche Existenz vorgegeben. Die >Welt< und ihre innewohnenden >Gegenstände< sind es, die das Bezugssystem zwischen dem >Ich< und dem >Anderen< hervorbringen. Das Wir besteht immer schon im lebendigen Verwobensein mit der >Welt<. Sodann ist es stets die „wirkliche Beziehung", die auf das Subjekt *wirkt,* wie das Subjekt an ihr[334]. Sie wird verständlich im Wesen des >dialogischen Prinzips<, wie von Martin Buber herausgearbeitet:

> *„Ich werde am Du; Ich werdend spreche ich Du. Alles wirkliche Leben ist Begegnung. […] Beziehung ist Gegenseitigkeit. Mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke. […] Unerforschlich einbegriffen leben wir in der strömenden All-Gegenseitigkeit."*[335]

Durch die Verallgemeinerung der leiblichen Existenz wird das >Du<, der >Andere< aufgeschlossen und zugänglich. Es ist nicht das objektkonstituierende Bewusstsein, dass den >Anderen< hervorbringt. Der >Andere< ist kein Summenganzes. Sondern er *wird* im leiblichen Wirken des Weltverwobenseins. Das >Ich< und das >Du< sind durch den Leib in die Welt eingeflochten, gehören ihr an, dass sie einander lebendig begegnen können. Auch Merleau-Ponty macht im Sinne der Wahrnehmung deutlich, dass der >Andere< im Wahrnehmen, stets ein sinnliches Überschreiten ist:

> *„Das ergibt ein Sein zu zweien, und der Andere ist hier nicht mehr für mich ein bloßes Verhalten in meinem transzendentalen Felde, noch übrigens in dem seinen, sondern in vollkommener Gegenseitigkeit sind wir für einander Mitwirkende, unser beider Perspektiven gleiten ineinander über, wir koexistieren durch ein und dieselbe Welt hindurch."*[336]

Dem Verständnis nach vollbringen sich Menschen immer schon in einer Atmosphäre des Mitseins, quasi des Sozialen, bevor sich dann Individuen ausbilden[337]. Die Reflexion auf die All-Gegenseitigkeit, durch die leibliche Existenz vermittelt, wird ein strukturell Vorgegebenes öffnen, das sich im Zugriff grundsätzlich

[334] Buber 1995; S. 11
[335] Ebd.; S. 12 und. S. 16 (kursiv d. Autor)
[336] Merleau-Ponty 1966; S. 406
[337] Waldenfels 2018(a); S. 286

undurchdringlich und undurchsichtig verhält. In dieser „Undurchsichtigkeit des Menschen für sich selbst, seine immer erst nachholende Vergegenwärtigung dessen, was er gedacht und getan hat, mit dem leichten Erstaunen dessen, der sich als Resultat seiner Geschichte eher vorfindet als gemacht hat“, liegt ausdrücklich die Chance des Menschen zum *Weiterdenken* und *Lernen*[338]*.*
Das >Ich< und der >Andere< werden demnach von einer Kraft bestimmt, die jedem Zugang zuvorkommt. Waldenfels folgt hier Merleau-Ponty, der hierin das >synkretistische Wir< voranstellt, eine „anfängliche Gestalt von Sozialität als >>anonyme Kollektivität<<“[339]. Hier wird das >Ich< vom >Anderen< bis zu einem bestimmten Grad enteignet. Wiederum bedeutet das, dass der >Andere< in der Identität als ein >Anderer< nicht komplett aufgehen wird. Durch die Reflexion auf den >Anderen< wird der „konstitutive Mangel an Selbstgegebenheit beim Menschen [deutlich]“[340]. Im Wesen der zwischenleiblichen Bewegung, so Merleau-Ponty, „werde ich von mir selbst befreit“[341]. Es wirkt demzufolge die Kraft der präprädikativen und präreflexiven >Welt< in das leibliche Zur-Welt-Sein hinein und hinaus. Somit ist das >Sein< des Menschen, um es mit Max Scheler zu verdeutlichen, als das „letzte wirkliche <<Sein>> des Durch-sich-Seienden […] nicht gegenstandsfähig – so wenig wie das Sein einer Fremdperson“[342]. In der Konsequenz führt die Undurchsichtigkeit des leibhaftigen Subjekts auch zu dessen Unzugänglichkeit. Das deutet daraufhin, dass das Subjekt nicht verschwindet, sondern, dass es sich in der Subjektivität *erfahrungsoffen* vollbringt. Eben das ermöglicht den Zugang zum >Anderen<:

> „Möglich ist die Evidenz des Anderen dadurch, daß ich mir selbst nicht transparent bin und auch meine Subjektivität stets ihren Leib nach sich zieht“[343].

Die Fremderfahrung überführt in eine Selbsterfahrung, die so mit ihrer eigenen Verfremdung konfrontiert wird. Der Ausspruch „*Ich verstehe mich selbst nicht mehr!“* bedeutet in dem Fall, dass sich im >Ich< etwas fortwährend ausschweigt. Mit folgender Konsequenz: *Das Fremde am >Ich< macht das >Ich< aus!*

[338] Blumenberg 2014; S. 882
[339] Meyer-Drawe 2001; S. 164 u. Vgl. Waldenfels 2018(a); S. 304
[340] Blumenberg 2014; S. 891
[341] Merleau-Ponty 1966; S. 406
[342] Scheler 2007; S. 104
[343] Merleau-Ponty 1966; S. 404

Es gäbe kein Selbst, wenn „es sich gegen nichts und gegen niemanden abgrenzen würde“[344]. Alles was das Selbst ausmacht, wird nun zu einem *wirkenden* Gebilde. Es vergegenwärtigt sich in einem *Prozess des Überschreitens.* Dabei bilden Eigenleib und der Fremdleib „eigene Sphären, die jeweils durch einen Selbstbezug charakterisiert sind und durch einen Fremdbezug, der in beiden Richtungen verläuft“[345]. Diese Sphären überdecken sich, greifen ineinander, dennoch verschmelzen sie nicht miteinander. Sie bilden eine Zwischensphäre, eine Sphäre der Zwischenleiblichkeit, die am besten zu beschreiben ist „als eine Sphäre der Differenzierung“[346]. Das folgende Schema soll die *Bewegung* bildhaft machen[347]:

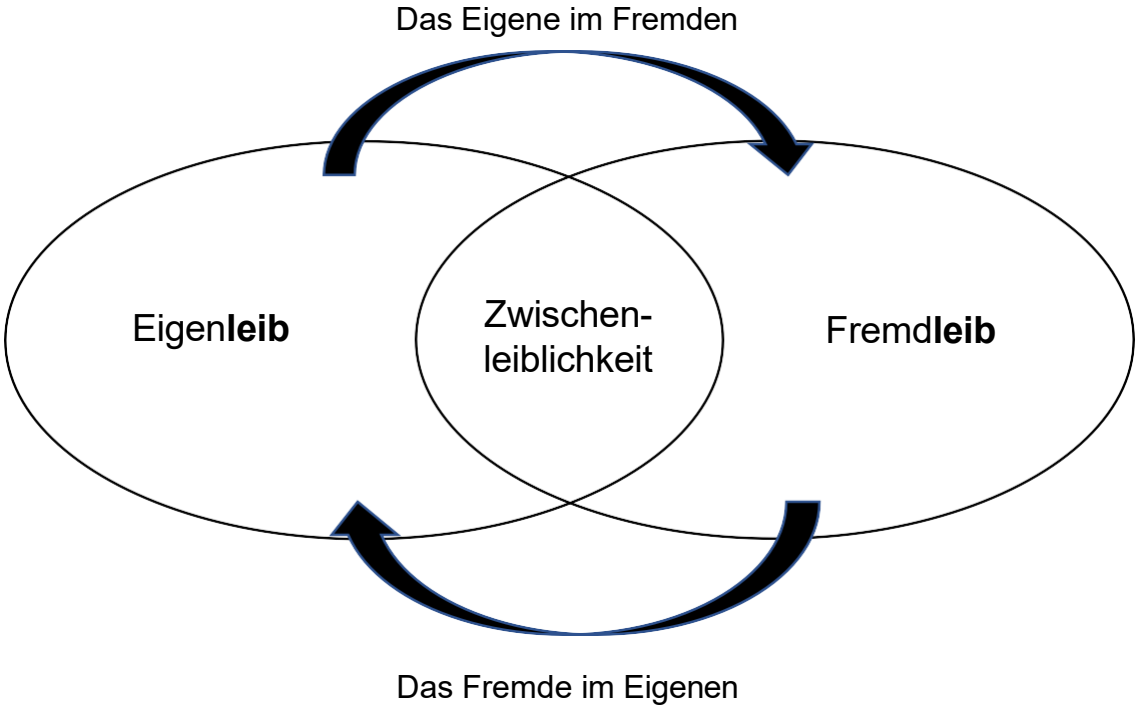

Abbildung I: Zwischenleiblichkeit

[344] Waldenfels 2018(b); S. 117
[345] Waldenfels 2018(a); S. 287
[346] Ebd.; S. 286
[347] Vgl. ebd.

Die *Zwischenleiblichkeit* kann demnach auch als Synergieerfahrung verstanden werden. Fremdes und Eigenes wirken im Wahrnehmen, im Handeln, im Denken, im Empfinden ineinander. In dieser Synergieerfahrung ist es nicht eindeutig entschieden, „was auf Konto *meiner* Handlung und was Konto einer *fremden* Handlung geht“[348]. Sie wird zu einer >gelebten Gemeinsamkeit<, die jeder Form von prädikativer Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung vorausgeht.[349] Aufeinander bezogene Bewegungen der Leiblichkeiten *entwickeln* sich, bringen die universelle Differenzierung zum Tragen. Aufgrund der gemeinsamen Verflechtung mit dem gemeinsamen Boden, die durch das leibliche Sein hindurchwirkt. Hierin zeigt sich das prämodale Können des leiblichen Subjekts: Immer wird etwas schon als ein *Etwas* wahrgenommen. Es gibt demnach ein prä-rationales *Gerichtet-Sein-auf,* das implizit dazu auffordert etwas oder den Anderen zu bedeuten, wie Ursula Stinkes hervorhebt:

> „Meine Beziehung zu einem anderen Menschen beruht auf einer Passivität. Dies heißt, es ist zunächst eine Beziehung des Hörens, des Vernehmens, des Aufgefordertwerdens, weniger eine des Tuns.“[350]

Es gibt demzufolge eine universelle Zugänglichkeit zum Anderen, die sich als radikale Fremdheit im >Selbst< ausspricht und dazu auffordert, darauf Antwort zu geben, in der Form einer *Responsivität,* einem „‘Antwort‘ geben auf Ansprüche, Fragen, Anforderungen, Provokationen, Aufforderungen, Angewiesenheit, Begehren des Anderen“[351]. Es kommt stets eine Differenz zur Geltung, „zwischen dem *‚Was/Wie* ich antworte‘ und dem *‚Worauf* ich antworte‘. Das ‚Antworten auf‘ gilt immer einem Anspruch, in dem sich der andere Mensch vernehmbar macht: Er spricht mich an und erhebt einen Anspruch an mich, der sich meiner Verfügung und Aneignung entzieht, da er mich mitbestimmt“[352]. Das bedeutet, leibliche Existenzen antworten stets auf Bedeutsamkeiten als Korrelationen zur >Welt<, zum Anderen und damit zu sich selbst. In der Konsequenz wird kein >Ich< je selbst bei sich ankommen können, es ist stets „von ‚Fremdheit‘ durchzogen“[353].

[348] Waldenfels 2018(a); S. 290
[349] Vgl. ebd.; S. 291
[350] Stinkes 2019; S. 535
[351] Ebd.; S. 529
[352] Ebd.; S. 529f.
[353] Stinkes 2019; S. 528

Damit wird es auch nicht möglich sein, dass das Individuum sich selbst jemals reflexiv vollends begreifen wird – immer schweigt sich die Bedeutung aus. Konstitutiv bleibt immer auch das Unerfahrene und Unerlebte.

3.2.5 Das prämodale Können des Leibes

Jedes Wissen wird verständlich, wie es Konersmann festmacht, als „ein welterschließendes und sogar weltgestaltendes Instrument in der Hand des Menschen, ein *organon* der Veränderung der Welt“[354]. Es kristallisiert sich im Sinne einer leiblichen Bewegung zu einer *Bedeutsamkeit*[355] mit *Prägnanz*[356]. Dem vorausgehend ist der Leib, der „der Welt gegenüber offen, also ihr ausgesetzt und somit von ihr formbar [ist]“[357]. Leib und >Welt< bilden ein sich *verwebendes Gewebe,* ein „>>Netzgeflecht<<“[358]. In der Weise nimmt der Leib die >Welt< in Anspruch, so wie die >Welt< den Leib in Anspruch nimmt. In dieser aktiv-passiven Widersprüchlichkeit ereignet sich der Umstand des „habituellen und des aktuellen Leibes“[359]. *Habituell* bedeutet hier eine vorverständliche Zugewandtheit zur Welt, sich demnach „einem bestimmten Milieu zugesellen, sich mit bestimmten Vorhaben identifizieren und darin beständig zu engagieren“[360]. Der Leib ist selbst schon ein Vermögen, durch das Wirklichkeit und Gegenstände *begreifbar* werden. So gesehen, begreift der Leib zwangläufig die >Welt<, da er von ihr schon ergriffen wird.

Hieraus entspringt die Aktualität des Leibes, „weil es immer ein Jenseits dessen umfasst, was wirklich gegeben ist“[361]. Hier zeigt sich Georg Simmels Verständnis

---

[354] Konersmann 2015; S. 134

[355] „Das Leben ist bedeutsam schon in seinem ersten Augenblick“ (Blumenberg 2006; S. 120); Bedeutsamkeit „als Weltlichkeit der Welt[,][…] muss also einen eigenen Wirklichkeitsbezug, ein Fundament von Wirklichkeitsrang, haben. Wirklichkeitsrang bedeutet nicht den empirischen Nachweis; an seine Stelle kann Selbstverständlichkeit, Vertrautheit, archaische Weltzugehörigkeit treten“ (Blumenberg 2006; S. 78). „[Sie] entsteht sowohl durch Steigerung als auch durch Depotenzierung. Durch Steigerung als Zuschuß zu positiven Fakten, zu nackten Tatsachen, als die nicht nur rhetorische Anreicherung der Sachverhalte; durch Depotenzierung als Mäßigung des Unerträglichen, Überführung des Erschütternden zum Andringlichen und Bewegenden“ (Blumenberg 2006; S. 85).

[356] Unter Prägnanz ist im Sinne von Johann Wolfgang von Goethe eine Form zu verstehen, „die *lebend sich entwickelt“*(Blumenberg 2006; S. 78). Das heißt, dass die Zeit Prägnanzen nicht abschleift, „sie holt aus ihnen heraus, ohne daß man hinzufügen dürfte: >was darin ist<“ (Blumenberg 2006; S. 79).

[357] Bourdieu 2001; S. 172

[358] Waldenfels 2018(a); S. 288

[359] Merleau-Ponty 1966; S. 107

[360] Ebd.; S. 106

[361] Merleau-Ponty 2003(b); S. 34

von *Leben,* „als das stetige Hinübergreifen des Subjekts in das ihm Fremde oder als das Erzeugen des ihm Fremden […]. Dieses aber ist damit keineswegs subjektiviert, sondern es behaart in seiner Selbstständigkeit, in seinem Mehr-als-Leben-Sein“[362].

Es konstituiert sich schließlich ein „universaler Stil“ des Leibes, der Anwesenheit und Abwesenheit auf untrennbare Weise beansprucht[363]. Auf diese Weise wird der Leib zum Medium des Zur-Welt-seins[364]. Was sich je durch ihn verdeutlichen lässt, ist der Ausdruck seines Könnens, im Vollzug seines Könnens. Dieses Können kann nicht *begriffen* werden. Es ist phänomenal intransparent. So kann bspw. ein Verständnis von Wahrnehmung nur gelingen, in dem man wahr-nimmt. In der ambigen Wahrnehmung von Subjekt und Objekt vermittelt sich etwas *Leibhaftiges,* aus dem >Wahrnehmung< sodann entspringt bzw. aufgeht. Merleau-Ponty meint damit, dass das Können des Leibes nur verständlich wird, wenn „ich sie selbst vollziehe, und in dem Maße, in dem ich selbst dieser einer Welt sich zuwendender Leib bin“[365]. In der Wahrnehmung wird der *Eigenleib* als lebensweltbehafteter Vollzugsort deutlich, mit der zwingenden Konsequenz der Kontingenz:

> *„Indem ich meine Hand an mein Knie führe, erfahre ich in jedem Moment der Bewegung die Realisierung einer Intention, dich nicht auf mein Knie als Idee oder auch nur als Gegenstand abzielt, sondern als gegenwärtigen und wirklichen Teil meines lebendigen Leibes, und d.h. als Durchgangspunkt meiner beständigen Bewegung auf die Welt zu.“*[366]

Als wahrnehmender Akteur ist der Leib schon immer bei den Gegenständen und gleichsam jeder Intention voraus. Bevor die Gegenstände also *bewusst-werden,* hat sich der Leib in ihnen schon eingerichtet. Somit ist Wahrnehmung ein Akt der Synthese, der die Paradoxie von Immanenz und Transzendenz synthetisiert. Der wahrgenommene Gegenstand wird daher nur im Akt der Wahrnehmung, innerhalb des *wahrnehmenden Wahrnehmens* vollständig zugänglich, nicht aber in einer konkreten Bestimmung der Summe seiner Einzelheiten. Ein Gegenstand

---

[362] Simmel 1994; S. 24
[363] Merleau-Ponty 2003(b); S. 34
[364] Vgl. Merleau-Ponty 1966; S. 106
[365] Merleau-Ponty 1966; S. 99
[366] Ebd.; S. 174f. (kursiv d. Autor)

wird schließlich in seinem *Zwischen*-Zustand verständlich: Der wahrgenommene Gegenstand zeigt sich in einer bestimmten Perspektive, als Konkretion seines abgeschatteten Facettenreichtums. Folglich *wird* der Gegenstand erst im unbestimmt-bestimmbaren Verhältnis, welches sich gar nicht anders Verhalten kann, als prägnant zu *erscheinen.* Grundlegend ist das leibliche Subjekt, „das selbst nichts anderes ist als Entwurf der Welt, und das Subjekt ist untrennbar von der Welt, doch von einer Welt, die es selbst entwirft“[367]. Es kommt demnach ein *weltliches* Subjekt zum Vorschein.

Im Sinne Georg Simmels kristallisiert sich ein Bewegungsmoment, „welches die Grenze gegen sein Jenseits stetig übergreift und in diesem Übergreifen sein eigenes Wesen hat, der Versuch, an diesem Transzendieren die Definition des Lebens überhaupt zu finden, die Geschlossenheit seiner Individualitätsform zwar festzuhalten, aber nur, damit sie in kontinuierlichem Prozeß durchbrochen werde“[368]. Das, was das >Leib-Welt-Relationssystem< erzeugt, *ist* lebensbedeutungsvoll. Es ist wesentlich *lebendig* und *poetisch.* Im Modus des Zur-Welt-Seins steht das Subjekt aufgrund seiner Leibeskraft in einem Feld der notwendigen Möglichkeit. Für Käte Meyer-Drawe ist dies „der Vollzug, in dem das Zutrauen zu prärationalen Konventionen gestört wird und in dem das Fremde in das Vertraute einbricht“[369]. Dieser Vollzug „ist eine Gratwanderung zwischen Konvention und Aufbruch“[370]. Diese Gratwanderung vollzieht sich explizit im Akt des *Lernens.*

3.2.6 Pädagogische Konsequenzen

3.2.6.1 Leib als Dimensionales Zur-Welt-Sein

Der Leib ist der ausdrückliche Antipode zum objektivistischen Denkschema. Er öffnet das Dasein des Pädagogen zur *Dimension* des >Welt<-Situiertseins, einem Sein im unermesslichen Verhältnis, welches prälogisch, präprädikativ und präreflexiv von Statten geht, bevor es je ins Bewusstsein drängt. Die Theorie des

[367] Merleau-Ponty 1966; S. 489
[368] Simmel 1994; S. 26
[369] Meyer-Drawe 2012; S. 14
[370] Ebd.; S. 214

Leibes hat Auswirkungen auf das Verständnis von der Wahrnehmung, vom Denken, von der Sprache, vom Lernen, vom Zeigen und von der Erfahrung. Alle werden ihrem Verständnis nach Ausdruck der Teilhabe des Leibes an der >Welt< und ihren Gegebenheiten, die sich nicht mehr als Konstruktion, sondern dimensional zu erkennen geben. Mit der Konsequenz, dass sich der Sinn einer Bedeutung nicht primär durch den Akt des Denkens herleiten lässt. Was zum Vorschein kommt ist die Tragweite des Leibes.

Mit anderen Worten: Der Pädagoge agiert stets in einem Sinnzusammenhang, der sich in der pädagogischen Situation vollbringt, sodass er in der konkreten Situation stets als dimensionale Verschränkung in Raum und Zeit pädagogisch handelt. So ist bspw. die Bedeutung der Mathematiknachhilfe für den Pädagogen um 16:30 Uhr, also kurz vor Feierabendschluss, bei sommerlichen Temperaturen eine andere, als wenn der Nachhilfe-Unterricht kurz nach 8 Uhr im März beginnt. Auch wird die Geltung der pädagogischen Situation am Anfang des Berufslebens eine andere sein als kurz vor dem Renteneintrittsalter.

Die phänomenologische Einstellung versucht Qualitäten reflexiv aufzunehmen, um den Blick der Alltagswirklichkeit des Pädagogen zu stören, um seine absichtsvollen Erwartungen nicht mehr als Selbstgegebenheiten gelten zu lassen. Sie soll dabei unterstützen, seinen Blick zu erweitern. Dabei ist der Blick auf den Leib Ausdruck der phänomenologischen Einstellung - eben die Dinge nicht mehr auf sich selbst beruhen zu lassen. Mit dem reflexiven Blick auf den Leib versucht der Pädagoge sich selbst auszuschalten. Demzufolge ist die phänomenologische Einstellung ein Rückgang auf die leibliche Erfahrung selbst. Der Blick auf den Leib, so wie es sich zeigt, ist selbst höchst problematisch und zugleich Teil der Problemlösung: Durch den Leib wird die Wirklichkeit mehr als das, was der Pädagoge je von ihr wissen oder handelnd beeinflussen kann. Gleichzeitig misst er ihr Bedeutung bei. Die Bedeutung der Wirklichkeit verbleibt jedoch im Aufschub, öffnet sich doch das leibliche Dasein in einem vitalen und kommunikativen Sinnzusammenhang. Hierdurch wird der Umstand deutlich, dass etwas auch anders sein kann. Der sich zurückbindende Blick auf den Leib, entfaltet sich strukturell in Möglichkeiten. Das Vermögen des Leibes weist demnach aus, dass es stets Alternativen gibt, die der Pädagoge in der Reflexion auf den Leib als sich konstituierender Möglichkeitshorizont noch annehmen muss. Dabei verdeutlichen sich Handlungsalternativen, die einmal schon in der Konkretion ausgeschlossen

wurden und doch im Fall des Scheiterns oder der Krise als Ressource im Begriff sind. Darüber hinaus verweisen eben diese auf weitere Deutungsmöglichkeiten, die es in der Ausrichtung des pädagogischen Handelns und Denkens anzunehmen und einzubeziehen gilt. Insofern muss die Kontingenz im Handeln und Denken des Pädagogen anerkannt sein und gleichsam bildend zum Ausdruck kommen. Im pädagogischen Sinnzusammenhang muss die Kontingenz mitreflektiert werden. Zwar möchten die pädagogischen Handlungs- und Lehrpläne die Erziehung eben nicht der Kontingenz überlassen, sondern, dass mit dem Individuum das Leben bedeutungsreich und nicht destruktiv zum Ausdruck kommt. Aber gerade dadurch wird die Kontingenz stets gegenwärtig sein. Hieraus ergibt sich schließlich die Legitimationsnotwendigkeit des pädagogischen Handelns und Denkens.

Die phänomenologische Einstellung führt deshalb die Wahrnehmung auf das leibliche Zur-Welt-Sein, dass sich stets als *Sinn-Werden* erweist. Es führt den Blick des Pädagogen, jede Bedeutung überschreitend, auf den Horizont der Bedeutsamkeit zurück und macht offen, dass es der Horizont der Bedeutsamkeit ist, der erst zur Bedeutung führt. In der Folge wird eine jede Bedeutung nur in der wechselhaften Relation mit dem Hintergrund der Bedeutsamkeit sinnvoll und wahrhaftig. Dieses in- und zueinander führende Spannungsverhältnis wird nun grundlegend sein, um nach Antwort auf die Frage nach der Angemessenheit des pädagogischen Handelns und Denkens zu suchen. Das Spannungsverhältnis vermag es deshalb, den Bildungsprozess in Gang zu bringen, als einem Prozess des Überschreitens. Pädagogik ist demzufolge der Prozess des Überschreitens.

3.2.6.2 Die lebendige Wahrnehmungswelt

Durch die phänomenologische Einstellung wird einmal mehr deutlich, dass die Wahrnehmungswelt des Pädagogen sich in ihrer *Lebendigkeit* vollbringt und darin jedes Prädikat *dynamisch* übergeht. Die Wahrnehmung selbst geht aus dem lebendigen Zur-Welt-Sein hervor, dass sich vor-bewusst vollzieht und immer nur Bedeutsamkeiten in Prägnanz zum Vorschein bringen lässt. In Erscheinung tritt die leibliche Existenz, die in ihrer Explikation nie vollständig deutlich werden kann.

Das, was sich also beschreiben lässt, kann dabei immer nur als Entwurf zur Geltung kommen. Referenzpunkt der pädagogischen Reflexion ist der wahrnehmende Pädagoge, der in einer reflexiv-skeptischen Haltung Perspektiven und Fragestellungen thematisiert. Mit der Wahrnehmung lässt sich also behaupten, dass der Pädagoge sie selbst vollzieht, als Ausdruckspraxis des Leibes in Verbindung zur >Welt<. Genauer gesagt, der Pädagoge wird seinem Anspruchsprofil gerecht, wenn er sich in die leibliche Existenz einstellt und sich darin versteht. In diesem lebensbedeutsamen Zusammenhang entspringt die Lebendigkeit der pädagogischen Situation, die jedes Denken, jede Geste und Handlung ausmacht. In der pädagogischen Praxis gilt der Versuch, die Bedeutungsfülle zur Sprache zu bringen oder sie zumindest als wertvoll zu erachten. Es gilt diese Bedeutungsfülle gegen Konventionen und tradierte Tatsachen (als Ausdruck einschränkender Willkür) zu stellen, eben weil die pädagogische Situation sich nicht zum Objekt machen lässt. Insofern ist der Pädagoge angehalten, sich seiner Wirkweise bewusster zu werden. Er beginnt damit, indem er hier nun versucht, sich selbst verständlich zu machen, dass seine Wahrnehmung stets ein Stil seiner leiblichen Existenz darstellt: Sein Wahrnehmungsstil wird zur Bedeutung. Durch die Bedeutung wird Wirklichkeit organisiert. Ferner wird er sich gegenwärtig, dass er für sich selbst nicht durchsichtig sein kann. Er kann sich nicht ganz umfassen. In dem er aber die Wahrnehmungserfahrungen in die Wirkweise des Leibes überführt, mit dem die Erfahrungen nicht starr, festgelegt und fertig zur Verfügung stehen, sondern von ihm aus Transformation und damit Neues entstehen wird, erweist sich der sinnreiche Zusammenhang der Pädagogik durch die Leib-Phänomenologie.

Der Leib ist stets die Öffnung der Bedeutungen für die präreflexive Wahrnehmungswelt. Das bedeutet wiederum, dass der Pädagoge sich innerhalb der pädagogischen Situation nicht mit der Bedienungsanleitung irgendeines technischen Geräts auseinandersetzt, sondern Erfahrungen sammelt in einer Sphäre menschlicher Koexistenz. Durch die Rückbindung auf die >Leib-Welt-Korrelation< wird der Wert der Kontingenz sichtbar und überführt jede Unabänderlichkeit der pädagogischen Situation in den Status des Möglichkeitshorizonts, der sich mit jeder Erfahrung mit-ausspricht.

3.2.6.3 Die Bedeutsamkeit des Leibes

Schon Friedrich Nietzsche mahnt in seinem Werk *Also sprach Zarathustra* gegenüber den „Verächtern des Leibes“[371]:

> Aber der Erwachte, der Wissende sagt: Leib bin
> ich ganz und gar, und Nichts ausserdem; und Seele
> ist nur ein Wort für ein Etwas am Leibe.
>
> Der Leib ist eine grosse Vernunft, eine Vielheit
> mit Einem Sinne, ein Krieg und ein Frieden, eine
> Heerde und ein Hirt.

Auf diese Bedeutsamkeit des Leibes, als die von ihm auserkorene große Vernunft, gilt es zu reflektieren. Denn die Dinge, die dem Pädagogen in der Situation zur Hand gereicht sind, gehören ihm nicht. Er hat sie von Anfang nicht besessen. Um es mit Waldenfels zu halten, es kristallisiert sich mit der phänomenologischen Einstellung eine „Enteignung des Bewußtseins [heraus]“[372]. Somit legt sich mit dem Bewusstmachen der Erfahrung dar, dass der Leib dem Bewusstsein immer vorausgeht. Zum Vorschein kommt der *Grund* jeder Erfahrung: Der fungierende Leib der Erfahrung *ist.*

Diese Erfahrung fließt über die Bedeutung hinaus und verweist so auf das Leben, als ein lebendiges und sich überschreitendes Leben, das sich im Leib vollzieht. Dieser Blick führt jede objektive Bedeutung auf den Wert der Bedeutsamkeit zurück, als einen verweisenden Sinnzusammenhang. Jede Erfahrung wird zu einem Angebot zum Neu- und Weiterdenken, zu einem Rundumblick neuer Wertschöpfungen und Möglichkeiten. Es ist die Chance sich und der pädagogischen Situation eine andere Bedeutung zu geben - zumal durch die Leib-Theorie das Denken und die Wahrnehmung viel enger aneinandergebunden sind. Genau das zerreibt die individuelle Erkenntnis als ein isoliertes Konstrukt auf den rauen Boden der Tatsachen und stellt den Anspruch auf, die Komplexität der Wirklichkeit anzuerkennen. Der Gedanke ist Beziehung zu einem Ganzen, als eine umgreifende Relation des Pädagogen zur >Welt<, in deren Verbindung er innewohnt.

---

[371] Nietzsche 2009; S. 39
[372] Waldenfels 2018(a); S. 294

Der Wechsel der objektivistischen Einstellung zur leiblichen Wahrnehmung steht für das höchste Maß an Respekt und Wertschätzung vor der bedeutungsvollen Situation, in dem der Pädagoge Gestalter und Zuschauer zugleich ist. Es steht für das Einfühlen in das Sein, denn das „Sein ist da, vor uns, und dennoch erreicht es uns von innen her“[373]. Gerade mit diesem Blick auf die bedeutungsreiche pädagogische Beziehung zwischen dem Pädagogen und Educanden zeigt sich eine Evidenz, als lebensbedeutsamer (aktiv-passiver) Sinnzusammenhang *zwischen* leiblich fungierenden Existenzen.

3.2.6.4 Die pädagogische Beziehung

Mit dem phänomenologischen Blick auf die pädagogische Beziehung treffen Menschen aufeinander, die nicht grundsätzlich aufgehen mit dem, wie sie sich zeigen, geben und bedeuten. Sie bedeuten immer schon aus sich selbst heraus. Zudem weisen sie auch stets über sich hinaus. Daraus folgt, Educand und Pädagoge weisen über die gemeinsame pädagogische Situation hinweg. Deshalb ist es auch unausführbar, die pädagogische Absicht vollends bestimmen zu können. Die Beziehung zwischen leiblichen Entitäten macht das Unterfangen ‚Erziehung‘ von Anfang an kontingent. Die pädagogische Situation erklingt grundsätzlich nicht *einstimmig* (außer sie wird durch Zwang und Druck eindeutig gehalten).
Sie wird sich in der Tendenz durch Undurchsichtigkeit, Risiko, Widersprüchlichkeit, Konflikte und deshalb in Unruhe auszeichnen. Denn mit dem zwischenleiblichen Prozess wird die Grenze des Unbestimmten und Unbestimmbaren mit dem Bestimmten im Überschreiten deutlich, die die pädagogische Situation erst ausmacht. Es vollzieht sich deshalb das *Phänomen der Fremderfahrung:* Die Erfahrung von Diskontinuität sowie des Außerordentlichen, das dem Einzelnen widerfährt, und dessen Antwort darauf, werden miteinander ins Verhältnis gesetzt. Das Resultat: Der vertrauten Erfahrung, dem fraglosen Wissen wird plötzlich etwas entzogen. So aber können neue Erfahrungen in die umfassende Erfahrungswelt aufgenommen werden. Es erweist sich die Irritation fester Deutungs- und Handlungsmuster und stellt diese in den Raum der Möglichkeiten, sodass

[373] Merleau-Ponty 2003(a); S. 261

insbesondere dem Pädagogen bewusstwird, dass weder die pädagogische Situation noch die pädagogische Beziehung selbstverständlich sind. Zudem wird dem Pädagogen radikal aufgezeigt, nicht über das zu verfügen, worüber der Educand nur selbst verfügen kann.

Um Widersprüchlichkeiten in der pädagogischen Praxis wahrnehmen, bestimmen, nutzen und vor allem aushalten zu können, bedarf es einer Kompetenz. Da der Wert der pädagogischen Beziehung erst ihren Sinn erfährt, wenn der universelle Wert von Mensch-zu-Mensch eine Rolle spielt, wird es für den Pädagogen insbesondere darum gehen, die gegenseitige Anerkennung und Achtung der Lebensbedeutsamkeit und Freiheit des Individuums zu verdeutlichen. Mit dem Blick auf die zwischenleibliche Kommunikation realisiert sich schließlich die doppelte Kontingenz: Für beide leibliche Entitäten ist es wesentlich, dass sie einander in Gegenseitigkeit wahrnehmen und dabei die Wahl ihres Handelns weder notwendig noch unmöglich sein wird. Es wird stets unbestimmt sein, welches Handeln auf ein Handeln folgen wird. Das hat für den Pädagogen zur Konsequenz, dass weder die pädagogische Haltung noch der große Fundus an Tatbestandswissen noch die formelle oder institutionelle Legitimation pädagogischer Beziehungen allein grundlegend sein können, dass Erziehung gelingen wird. Durch die phänomenologische Einstellung abgetragen, wird ein gemeinsamer und nicht-hierarchischer Erfahrungs- und Sinnzusammenhang leiblicher Existenzen eindrücklich, der jedem Konflikt, jeder Hierarchie und Komplementarität ihre strukturelle Gegenseitigkeit leiblicher Entitäten ausweist. Diese Grundstruktur geht der pädagogischen Situation voraus. Es *ist* ein bedeutungsvolles Einlassen in das Sein. Deshalb stellt die phänomenologische Einstellung auch keine Problemlösungen voran. Sie weist vielmehr Existenzweisen als Lebensformen aus, die durch ihren Vollzug, im Prozess verständlich werden. Sofern der Pädagoge sich als teilnehmender Akteur dieses Prozesses wahrnehmen und verstehen lernt, wird es ihm möglich sein, mit der Komplexität und Widersprüchlichkeit menschlichen Handelns achtsam, tolerant, aber auch einträglich umzugehen.

> „Lerne ich nicht in mir selbst, die Verbindung Für-sich und An-sich zu erkennen, so vermag sich mir nie der Mechanismus anderer Leiber zu beleben; habe ich selbst kein Außer-mir, so haben die Anderen kein In-sich. Habe ich ein absolutes

> Bewußtsein meiner selbst, so ist eine Mehrheit von Bewußtseinssubjekten unmöglich.“[374]

Mit der phänomenologischen Einstellung wird sich der Pädagoge innerhalb der pädagogischen Beziehung selbst als eine bestimmte Form des Zur-Welt-Seins zur Bedeutung bringen, welche sich immer schon vorab in einer prä-personalen Sozialität vollzieht und das sich schon in die Bedeutsamkeit des sich bewusstmachenden >Ichs< mit-einfügt. Wesentlich ist demzufolge die Ich-Anderer-Zwischenleiblichkeit, die sich mit der pädagogischen Beziehung weitestgehend lichtundurchlässig vollzieht und vor allem diese begründet. Diese Lichtundurchlässigkeit kommt jeder Vereindeutigung des pädagogischen Settings zuvor. Sie kann als *Kraft der Kontingenz* verstanden werden, die das destruktive Potential des Eindeutigkeitsstrebens entschärft.

Was nun mit ihr zum Vorschein kommt, kann nicht voll verstanden aber zumindest sichtbar werden. Schließlich lässt sich die Kontingenz nicht beseitigen. Mit der phänomenologischen Einstellung wird die zwischenleibliche Relationsgröße der pädagogischen Beziehung wahrnehmbar, in der Art und Weise wahrnehmbarer Widersprüchlichkeiten, Ungewissheiten und Ambiguitäten, die sich nicht nur beim leiblich Anderen, sondern vor allem beim Pädagogen selbst verdeutlichen. Deshalb zeigt sich mit der leiblichen Verwirklichung der pädagogischen Beziehung der Anspruch an den Pädagogen, weitestgehend unvoreingenommen zu sein und sich im Wesen einer Selbstrechtfertigung auf die elementaren Sinnzusammenhänge von Denken und Handeln hinzuführen, um der schlichten und schädlichen Vereindeutigung der pädagogischen Wirklichkeit entgegenwirken zu können. Der Fokus der phänomenologischen Wahrnehmung liegt nun auf der Wirkkraft des prämodalen Könnens des Leibes, dem sich im Anschluss gewidmet wird.

[374] Merleau-Ponty 1966; S. 425

3.2.6.5 Das Lernen

Das Bewusstwerden der leiblichen Existenz, als ein *in* und *zur* >Welt< verankertes *Sein,* sagt aus, „sich in einem Raum zurechtzufinden“[375], und genau das „will *gelernt* sein“, wie Bernhard Waldenfels hervorhebt[376].

Lernen erweist sich stets als bedeutungsreicher Erfahrungsprozess. Dieser vollzieht sich als „Strukturierung und Modifizierung von Erfahrungshorizonten, des geschichtlich-konkreten Zur-Welt-Seins, für das die logische Ordnung der Dinge nur *eine* mögliche Perspektive unter anderen ist“[377]. Beim Lernen geht es insbesondere um das Erwerben bzw. *Anerziehen* einer *Welt*, somit um weitaus mehr als nur um die Bewältigung von herausfordernden und anfordernden Situationen. Das Subjekt *hat* schon ein „Vorverständnis, das zwar sehr vage sein kann, das aber nie fehlt“[378]. Dieses Vorverständnis „ist ein Wissen des Allgemeinen“, dass sich durch den Wert von „Wahrnehmungserfahrungen und [durch] umsichtiges Handeln“[379] konstituiert. Es ist demnach eine Gewohnheit, ein Können und Kennen, das fraglos und wie selbstverständlich zur Verfügung steht.

Im Sinne einer alltäglichen Art und Weise des Zur-Welt-Seins findet sich das Subjekt in seiner Umwelt zurecht (Habitus). Oder anders ausgedrückt: Das Subjekt konnte sich in der >Welt< schon *verwirklichen,* bevor es davon konkret Kenntnis haben wird. Demnach fungiert eine vor-bewusste leibliche Grundeinstellung, ein *Seinsstil,* der sich in der >Welt< verwirklicht. Als ein unthematisch-vertrauter Horizont bestimmt dieser die Möglichkeit aber auch die Unterbindung des Lernens, sodass das Lernen vielmehr einem „Prozess der *Konfrontation* zwischen unausdrücklich leitendem Vorwissen und neuer Sicht [gleichkommt]“[380], wie Käte Meyer-Drawe hervorhebt. Das bedeutet, „die Produktivität des Lernprozesses liegt in seiner *Negativität: Lernen ist Umlernen“[381].*

Wie schon angedeutet, das Subjekt agiert im Selbstverständnis hantierbarer Dinge, sodass das Subjekt „etwas immer wieder *als etwas* [wiedererkennt]“[382]. Die Dinge sind fraglos in die *Lebenswelt* eingegangen. Sie haben sich dort

[375] Waldenfels 2018(a); S. 170
[376] Ebd.; S. 173 (kursiv d. Autor)
[377] Meyer-Drawe 2019; S. 278
[378] Meyer-Drawe 2019; S. 279
[379] Ebd.
[380] Ebd.; S. 278
[381] Meyer-Drawe 2019; S. 278
[382] Waldenfels 2018(a); S.183

sedimentiert[383]. Es gibt demnach einen allgemeinen und vor-verständlichen Verweisungszusammenhang, das dem Subjekt anhaftet. Hieraus lässt sich vergegenwärtigen, dass die sedimentierte sowie habituelle Wirklichkeit des Subjekts einem *Stil der leiblichen Existenz* gleichkommt. Sozusagen geht *‚Wissen‘* um eine Wirklichkeit immer schon im Leib auf. Was zum Ausdruck kommt, ist zu- nächst ein präreflexives Vermögen, das sich *zeigt.* Am Beispiel des *guitar playing* lässt es sich konkret verdeutlichen, sodass sich ein signifikanter Stil des Gitar- rensolos, als „ein allgemeines Vermögen motorischer Gestaltung“[384] der Musi- ker*innen, in unterschiedlichen Momenten hörbar zum Vorschein bringt. Diese Signifikanz macht sich bspw. in den individuellen Stilen von Jimmy Hendrix, Eric Clapton, Eddy van Halen, Mark Kopfler, Jimmy Page, Krik Hammett bis Gina Gleason deutlich. Ihr jeweiliger Stil Gitarre zu spielen, als leibliches Vermögen, hat hörbaren Wiedererkennungswert.

Die durch die leibliche Existenz vollzogene Bewegung, bezeichnet Merleau-Ponty im *Auge und der Geist* als „Wunder des Stils, das schon in den unsichtbaren Elementen des Werkes gegenwärtig ist, [es] rührt also daher, daß der Künstler, der in der menschlichen Welt wahrgenommener Dinge wirkt, seinen Stempel auch der nichtmenschlichen Welt aufprägt“[385].

Ein anderes und viel alltäglicheres Beispiel, um das leiblich-habituelle Vermögen als ein Solches zu verdeutlichen, ist die persönliche Gang des Menschen. Im Stil des Gehens en-schließt sich praktisch >Wirklichkeit<. Was ist damit gemeint? - Eine Person hat eine bestimmte Art und Weise die >Welt< zu begehen. Dieser Stil des Gehens erschließt sich aber stets von Neuem. Er ist nicht rein objektiv, sondern er ergibt sich gerade dadurch, dass der Boden, auf dem der Gang sich entfaltet, entweder sandig, planiert, asphaltiert oder schotterartig ist. Das heißt, die „Welt tritt nicht von außen hinzu als bloße Ergänzung, sondern die Situation selber ist welthaft, insofern als das, was mir hier und jetzt begegnet, über sich hinaus verweist, auf eine Vergangenheit des Lernens oder auf zukünftige Möglichkeiten“[386]. Also wie und was sich zeigt, stellt sich signifikant als *Differenz* dar. Es öffnet sich dabei dimensional die Grenzerfahrung des Vertrauten mit dem Unvertrauten. Das Unvertraute oder Außerordentliche überschreitet dabei den

[383] Vgl. Waldenfels 2018(a); S.183
[384] Merleau-Ponty 2003(a); S. 148
[385] Ebd.; S. 149
[386] Waldenfels 2018(a); S. 184f.

fraglosen Erfahrungsraum des Vertrauten bzw. der gewohnheitsmäßigen Ordnung. Es entfaltet sich alsdann die *möglichkeitsoffene Erfahrungsdimension.* Hierdurch wird die *gelebte* Kontingenz wahrnehmbar. Der Mensch ist im Inbegriff der Bewältigung seines Lebens daher nicht nur bei, in und mit sich selbst. Er ist auch durch die Erfahrung für sich selbst fremd, abgeschattet, entzogen und unbestimmt. Von daher setzt Lernen an der Kontingenz an bzw. beginnt mit der Erfahrung des Kontingenten. Kontingenz führt demzufolge auf die vertraute Erfahrung zurück und geht dabei über in ein Kontingentwerden der Erfahrung selbst – oder aber alternativ dargelegt, dass durch den Lernprozess erzeugte Wissen, wird nur vor dem Hintergrund des Nicht-Wissens vollzogen.

Erneut zeigt sich hier im Erwerb von Wissen, z. B. durch das Üben und Wiederholen, dass eine Prägung vorausgehen muss, wie Waldenfels betont, denn das „Lernen beginnt bereits, bevor das Kind Pläne macht und Regeln befolgt“[387]. Das meint, das Lernen, „geht auf eine Vorgeschichte zurück, die die Natur mit ihren biologischen Vorprägungen einbegreift“[388]. Insofern erweist das Unvertraute seinen Wert immer im bisher entwickelten sowie leiblich-habituellen Erfahrungs- und Verständnishorizont bzw. die absolute Unvertrautheit wird als eine konstitutive Unvertrautheit vorweggenommen. Im Wesentlichen verschränken sich aktuelle Erfahrung und habitueller Erfahrungshorizont zu etwas Neuem, was wiederum anschlussfähig wird für weitere, sich synthetisierende Folgeerfahrungen. Von daher verwirklicht sich das Lernen im Überschreitungscharakter[389].

Die Schwierigkeit der Pädagogik liegt nun darin, dem Lernen dabei zu folgen. Für Klaus Prange gibt es „das Lernen. Punkt“[390]. Wie es sich gezeigt hat, ist das *Lernen* jedoch ein unmittelbar *leiblicher* Erfahrungsvollzug, bei dem schon etwas als ein Etwas (intentional) bedeutet wird. Damit entfaltet sich ein genuin unsichtbares Geschehen, befindet sich doch der Leib schon in der >Welt< und nimmt zugleich Anteil an ihr. Somit *wird* der Leib eine *„volle Definition“*[391], demnach „eine Verknüpfung von dem, der sieht, mit dem, was er sieht, und von dem, der berührt,

[387] Waldenfels 2018(a); S. 185
[388] Ebd.
[389] „Auch im Erwachsenenstadium sind Geschichte und Vorgeschichte nicht in dieser Weise voneinander separierbar. Die Vorgeschichte ist nicht einfach das, was vorausgeht und dem dann ein Zustand folgt, wo wir etwas ganz und gar mit eigenem Bewußtsein und eigener Willensanstrengung hervorbringen, sondern die Vorgeschichte hört überhaupt nicht auf. Auch unsere Kindheit liegt nicht einfach zurück, sondern sie beunruhigt uns, sie hat uns traumatisiert, verzaubert, sie beschäftigt uns weiter und spielt auf diese Weise in die Gegenwart mit ein.“ (Waldenfels 2018(a); S. 187-188)
[390] Prange 2012; S. 88
[391] Merleau-Ponty 2003(a); S. 280 (kursiv durch den Autor)

mit dem, was er berührt, von Empfindendem und Empfundenem – ein >Selbst< also, das zwischen die Dinge gerät, das eine Vorder- und eine Rückseite, eine Vergangenheit und eine Zukunft hat…“[392]. Auf diese Weise wird er zur medialen „Instanz, die in der aktuellen Situation zwischen dem, was uns jetzt begegnet, und der abgelagerten Geschichte, die wir schon durchgemacht haben, vermittelt“[393]. Dementsprechend *hat* der wahrnehmend-fungierende Leib in der vollen Evidenz beständig ein Vermögen und Können, um sich in der Unmittelbarkeit des situativen Anspruchs zurecht zu finden[394]. Er vollbringt sich im oszillierenden Prozess aus habituellem und aktuellem Leib: *Eine Bedeutung geht schließlich aus der vorausgegangenen hervor.*

Dieses Geschehen, geht dem pädagogischen Handeln voraus. Lernen ist damit die Grundvoraussetzung der Erziehung[395]. Dieser prämodale Prozess bleibt auch in Zukunft verdunkelt und intransparent. Er lässt sich nur durch ein Lernresultat behaupten. Was demnach vom Lernvollzug bewusst gemacht werden kann, ist, wie Käte Meyer-Drawe akzentuiert, sein >*Erwachen*<*:*

> „Lernen als das Aufgehen einer bislang nicht eingenommenen Perspektive ist wie das Aufwachen. Man ist dabei, aber nicht als konstituierendes Subjekt. Die Beteiligung liegt darin, dass man den Anspruch eines anderen zulässt und auf ihn antwortet. Passivität und Aktivität kommen in einer Subjektivität zusammen, die zugleich zugrunde liegt und unterworfen ist. Ebenso wenig wie mein Wille den Anfang des eigentlichen Lernens erzwingen kann, ist ein Lehren möglich, das diesen Beginn besitzt. Es kann stets mit ihm rechnen und die Bedingungen günstig gestalten, ihn aber nicht garantieren“[396].

Für Meyer-Drawe steht das Lernen für die Erfahrung einer „Verwicklung mit der Welt, in der wir stets riskieren, uns, die Sache sowie unsere Beziehung zum anderen umstrukturieren zu müssen“[397]. Lernen vollzieht sich deshalb in einem *Erwachen,* weil sich eine neue lebensbedeutsame Sichtweise von der >Welt<, die

[392] Merleau-Ponty 2003(a); S. 280
[393] Waldenfels 2018(a); S. 188
[394] Sowohl die natürliche als auch die kulturelle Wirklichkeit entfaltet sich mit dem Leib als eine wesentlich Grenzerfahrung, die es immer wieder von Neuem zu verdeutlichen gilt. Nie war der Leib eine Konstruktion des Menschen, sondern er hat selbst seine Natürlichkeit. Doch was als Natürlichkeit vorgegeben wird, steht immer im Begriff einer kulturellen Bedeutung. Somit charakterisiert sich die >Formel Mensch< gleichsam natürlich sowie kulturell geschaffen (Vgl. Merleau-Ponty 1966; S. 224)
[395] Vgl. Prange 2012; S. 87-88
[396] Meyer-Drawe 2019; S. 428
[397] Meyer-Drawe 2012; S. 214

das Bewusstsein *bewegt,* unmittelbar zur Entfaltung kommt. In diesem Erwachen kommen „Passivität und Aktivität […] in einer *Subjektivität* zusammen, die zugleich zugrunde liegt und unterworfen ist“[398]. Zum Ausdruck kommt in diesem Geschehen das leiblich-situierte Subjekt in der >Welt<. Demzufolge kann weder der eigene Wille noch das pädagogische Anzeigen und Vermitteln das Lernen selbst erzwingen[399]. Die sinnvollen Verweisungszusammenhänge des Daseins sind es, die den Vollzug des Lernens erwecken. Der Anfang des Lernens erfolgt dabei an den *Bruchlinien der Erfahrung (Waldenfels 2002)* und „ereignet sich als Antwort auf einen Anspruch“[400]:

> „Dieses Antworten ist also ganz und gar vom Getroffensein her zu denken, in der *Nachträglichkeit* eines Tuns, das nicht bei sich selbst, sondern beim anderen beginnt, als eine Wirkung, die ihre Ursache übernimmt. Der Antwortende tritt primär auf als der, *dem* etwas widerfährt und widerfahren ist. Diese Verzögerung läßt sich niemals aufholen, obwohl dieses unauflöslich mit fremden Einwirkungen verquickt ist. Hier liegt auch der Grund dafür, daß das Antworten auf keine Antwortmöglichkeit zurückzuführen ist, etwa auf eine Rezeptivität, die für geeignete Aufnahmebedingungen sorgen würde. Widerfahrnisse zeichnen sich dadurch, daß die jeweils erlittene Wirkung ihre Möglichkeiten übersteigt.“[401]

Lernen erweist sich als elementare Wesensform des Menschen, die in jeder Entwicklungsstufe bis zu seiner Vollendung zum Tragen kommt. Es lässt sich daher behaupten, dass der Lernprozess nicht mit der Beendigung der elterlichen Erziehung, mit dem Schul-, Ausbildungs- oder Studienabschluss aufhören wird. Lernen ist keine alleinige Pflicht der Jugend. Schon allein durch das divergente Verhältnis aus Lebens- und Weltzeit, dass sich mit der phänomenologischen Einstellung abzeichnet und welches immer schon im leibhaftigen Subjekt Ausdruck findet, zeigt auf, dass es immer ein *Mehr* an Erfahrungswerten gibt, als das ein gesamtes Leben diese Werte je in Erfahrung bringen könnte:

[398] Meyer-Drawe 2019; S. 428 (kursiv d. Autor)
[399] Vgl. Meyer-Drawe 2019; S. 428
[400] Ebd.; S. 430
[401] Waldenfels 2002; S. 59

„Deshalb ist es so wichtig, zwischen einem Lernen zu unterscheiden, das auf Projekten beruht, wo auch ein Verlernen leichter möglich ist – und einem Erlernen, in dem sich selbst überhaupt erst zu demjenigen werde, der ich bin.“[402]

3.2.6.6 Vom Unlernbaren in jedem Lernen

Der Mensch lebt mit einem selbstverständlichen „Weltglauben“, demnach mit einer „Vorstruktur des Verstehens“, die von einer „sinnlichen Gewissheit“ ausgeht, die „die Existenz der Welt nicht bezweifelt und stattdessen die Frage danach ermöglicht, was es für uns bedeutet, dass eine Welt existiert“[403]. So ergeht es auch dem Pädagogen. Er verwirklicht sich ganz fraglos in einem bestimmten Seinsstil. Er *kann,* ohne es zu hinterfragen, gehen, laufen, Treppen steigen, Fahrrad fahren, Gitarre und Schlagzeug spielen. Er hat zudem einen Stil der Achtsamkeit erworben, eine Art und Weise mit Stress, Konflikten und Frustrationen umzugehen. Zudem *besitzt* der Pädagoge ein Repertoire an pädagogisch-psychologischem Tatbestands- bzw. Technologiewissen etc.

Alle Fertig- und Fähigkeiten stehen für einen abgeschlossenen Lernprozess. Doch die Lernerfahrung selbst ist als Vollzug der Erinnerung gänzlich entzogen[404]. Als Erlerntes hat der Pädagoge das schon hinter sich gebracht. Jedoch um den Educanden zu motivieren, um ihn dort abzuholen, wo er momentan steht, gilt es nun für den Pädagogen, es mit seinem Wissen und seinen Erfahrungen nicht allzu selbstverständlich zu halten. Gerade wenn der fest geplante Lernerfolg ausbleibt, zeigt sich die erzieherische Anforderung: *Wie zeige ich es denn bloß dem Kinde?*

Wie erfahrene Pädagog*innen wissen, steckt in der Frage der Ausdruck des Educanden nach einem Mehr an Bedürftigkeit und Zuwendung zum und beim Lernen. Was sich abermals hinter dieser Frage verbirgt, ist gleichsam selbst der Anstoß einer neuen Lern-Erfahrung für den Pädagogen. Überdeutlich taucht die

[402] Waldenfels 2018(a); S. 187
[403] Meyer-Drawe 2019; S. 432
[404] Vgl. Meyer-Drawe 2012; S. 193

Erfahrung des Diskontinuierlichen, Außerordentlichen und Fremden auf, sobald der Educand auf den pädagogischen Versuch der Einflussnahme nicht antworten kann oder will. Demnach wird etwas offensichtlich, „das in der Ordnung keinen Platz findet, das aber als Ausgeschlossenes nicht nichts ist“[405]. Es zeigt sich dem Pädagogen plötzlich etwas Unverständliches im Verständlichem, das aber sogleich den Drang nach Verständlichmachung nach sich zieht. Diese Erfahrung macht deutlich, dass augenblicklich die Fremderfahrung auf die habituelle Erfahrung zurückgebunden wird „und in ein *Fremdwerden der Erfahrung* übergeht“[406]. Im Wesentlichen entfaltet sich eine Paradoxie. Eigentlich möchte der Pädagoge dem Educanden etwas lehren, was dieser noch nicht kennen oder können kann. Hieraus hat sich aber nun der Umstand ergeben, dass der Pädagoge etwas von sich in Erfahrung bringen soll, was er aber wiederum nicht mehr hervorbringen kann. Es geht um den Rückgriff auf einen *Lernprozess,* der, wie gesagt, schon vergangen ist und sich jedem Erinnerungsvermögen entzieht. Der bekannte Sachverhalt des pädagogischen Prozesses muss deshalb neu angezeigt werden, damit der bedürftige Educand sich dem Lernen des Sachverhalts mehr zuwenden kann. Was sich aber zuvor im Anspruch verdeutlicht, ist, dass sich plötzlich das leibliche >Selbst< zum aktuellen und habituellen Leib ausdifferenziert, als eine lebendige Verknüpfung aus Selbst- und Fremdbezug. Doch jeder Fremdbezug vollbringt sich grundlegend „in einem unthematisch leitenden Vorwissen, das sich unter der Maßgabe sedimentierter Erfahrungen, Habitualisierungen und Antizipationen ausbildet und typisch strukturiert“[407]. Oder um es davon abweichend darzubringen: Im wahrnehmenden Vollzug des Fremden, Außerordentlichen und Unvertrauten wird das Subjekt gepackt, da sich ein Entzug des Vertrauten aufdrängt. Dadurch wird etwas Neues konstitutiv.

Der neue Sinnzusammenhang besteht dabei nicht aus der Summe der Eigenschaften seiner Komponenten, sondern es tritt ein Sinnzusammenhang mit neuen Eigenschaften auf, sodass die Synthese einem schöpferisch-poetischen Prozess gleicht. Augenblicklich *erwacht* der Wirklichkeitsbezug des Menschen, der sich umwegig und indirekt als etwas durch etwas begreift und sich gleichsam ausdifferenziert[408]. Diesseitig und jenseitig der Erfahrung entpuppt sich etwas

[405] Waldenfels 2018(b); S. 9
[406] Waldenfels 2018(b); S. 8
[407] Meyer-Drawe 2001; S. 267
[408] Vgl. Blumenberg 1981; S. 116

Diskontinuierliches, an dem der Leib partizipiert: *Plötzlich* kommt es zu einem *Erwachen* und einem *Durchleben* einer neuen Erfahrung. Diese wird dem Pädagogen gewahr in der phänomenologischen Selbstwahrnehmung eben als Differenzierungsprozess, in dem die aktuelle und habituelle Leibbewegung sowohl divergent als auch sich synthetisierend in Erscheinung tritt. Von daher erweist sich nun das Lernen „als kontingentes Konfrontationsgeschehen, in dem im Durchgang durch bestimmte Aporien vormals vertrautes Wissen, Werten und Handeln sich zu einer Vor-Geschichte wandelt und eine Nach-Geschichte eröffnet“[409].
Gerade deshalb versteht sich das pädagogische Handeln als der Versuch der Einflussnahme auf eben diesen Differenzierungsprozess, der sich leibhaftig beim Educanden vollbringt. Dazu bedarf es zunächst der zwischenleiblichen Partizipation an der >Welt<. An den sich überschreitenden Grenzen entwickelt sich dann die Resonanzfähigkeit auf die Affektionen[410]. Die nun daraus wahrgenommenen Unterscheidungen aber auch Übereinstimmungen, entsprechen wiederum den Differenzierungserfahrungen aus den Überschreitungsmomenten des Eigen- und Fremdleibes. Demzufolge ist das pädagogische Handeln der Versuch, an den Übereinstimmungen mitzuwirken, die dem Educanden, zusammen mit dem Gegenstand des Lernens, bewusstwerden, indem sich diese Verbindungen so zu einem Sinnzusammenhang verknoten, als wären sie ein soeben entdeckter Teil von ihm selbst. Wie Volker Kraft unterstreicht:

> „Wir nehmen im Lernen stets etwas auf und fügen dem zu, was wir schon haben, was wir schon kennen oder schon können.“[411]

Doch wie etwas aufgenommen oder hinzugefügt wird, verbleibt intransparent. Das Lernresultat, als Ausdruck des selbstreferenziellen Lernprozesses, wird schließlich die eigenartig-individuelle Antwort des Educanden auf das pädagogische Bemühen des Pädagogen. Jedes Legitimationsbestreben wird sich nun darauf berufen müssen. Allein deshalb wird die Absicht der Pädagogik, dass sich ihr Denken und Handeln sowohl mit als auch durch den Educanden zur Sprache

[409] Meyer-Drawe 2001; S. 268
[410] Wie auch Waldenfels betont: Wir „affizieren einander und uns selbst“ (Waldenfels 1971; S. 332).
[411] Kraft 2013; S. 87

bringen vermag, eine wesentlich indirekte, dadurch kunstvolle sowie kontingente Angelegenheit.

3.3 Die Sprache

3.3.1 Die kontingente Sprache

„Während wir sagen,
was wir meinen,
deutet sich mit an,
was wir sind.“
Bernhard Waldenfels

„Die Welt spricht überhaupt nicht“[412], so Richard Rorty. Die >Welt< verhält sich stumm. Es ist nur das Individuum, das spricht, indem es das vorsprachliche Schweigen aufhebt und es in eine Form bringt - weil die >Welt< sich stumm verhält, verlangt sie nach sinnvollen Bedeutungen. Was damit zum Ausdruck kommt, ist, dass die >Welt< dem Individuum keine Sprache vorschlagen oder auferlegen kann. Das können nur Individuen untereinander, die sich im kontin- genten Spannungsverhältnis mit der >Welt< befinden, wie Andreas Niederberger unterstreicht:

> „Der Mensch begreift sich und seinen Leib von der Welt her und damit von einem Zusammenhang, in dem der eigene Leib nur einer unter anderen ist.“[413]

Demzufolge expliziert Sprache >Welt<. Gleichsam ist sie Ausdruck eines intersubjektiv-kommunikativen Bezugssystems. Das Individuum erwirbt demnach Sprache, um sich in einer wechselseitigen Beziehung von Individuum zu Individuum zu begründen. Daher ist Sprache „nicht nur strukturell intersubjektiv, sondern sie ist auch in der Perspektive der Sprachbenutzer selbst die Instanz der Intersubjektivität“[414]. Was anschließend zu folgender These führt: Wenn eine Sprache nicht gefunden, sondern intersubjektiv konstituiert wird, so wird

[412] Rorty 2018; S. 25
[413] Niederberger 2007; S. 237
[414] Ebd.; S. 255

„Wahrheit eine Eigenschaft sprachlicher Gebilde, der Sätze, [sein]“[415], wie Rorty festhält:

> „Da Wahrheit eine Eigenschaft von Sätzen ist, da die Existenz von Sätzen abhängig von Vokabularen ist und da Vokabulare von Menschen gemacht werden, gilt dasselbe für Wahrheiten.“[416]

Sprache weist demzufolge Wahrheit als eine Art und Weise des leiblichen Zur-Welt-Seins aus, das aber schon zuvor mit der Wahrnehmung zum Vorschein kommt. So wie die Wahrnehmung eine „Orientierung des Leibes“ ist, so ist auch „die Auseinandersetzung mit der Sprache […] Teil der Befassung mit dem Leib und geht somit logisch der Behandlung der Wahrnehmung voraus“[417]. Beide, also Wahrnehmung und Sprache, sind dabei durch den Leib nicht-zurückführbar aufeinander bezogen[418]. Da es aber der Leib ist, der in der >Welt< aufgeht und sich dort zugleich beschließt, kann die Sprache kein absolutes Ganzes sein. Im Sinne Donald Davidson gilt es sich „von der Idee der >>immanenten Natur<<“ der Sprache zu verabschieden und sich bereitwillig „mit der Kontingenz der Sprache [auseinanderzusetzen]“[419]. Es gilt, dieser Qualität zuzustimmen, diese „wie der starke Dichter“[420], so Rorty, konstruktiv und vernünftig zu nutzen.
Sprache kann, wie Peter Sloterdijk bedeutet, „als Haus des Seins“ verstanden werden, denn durch das Sprechen einer Sprache, „das von Anfang an dichtet, erscheint eine Tätigkeit, die von den Lauten und Gesten primärer Natürlichkeit in die Kultur als Artikulationsprozeß überleitet“[421]. Deshalb kann zudem gesagt werden: *Wer spricht, ist in der >Welt<.* Derjenige, der spricht, „bewohnt einen Ort, an dem kraft der In-Struktur die starke Beziehung immer schon ihr Recht behauptet“[422]. Mit der Sprache erweist sich dann die spannungsvolle, konfliktträchtige und damit aber auch lebensbedeutsame Weltverbundenheit. Sie gibt der ineinandergreifenden Beziehung zwischen Leben und Form (oder zwischen Denken und Handeln), die sich immer wieder neu zur Wirklichkeit *verdichtet,* „eine

[415] Rorty 2018; S. 27
[416] Ebd.; S. 49
[417] Niederberger 2007; S. 236
[418] Ebd.
[419] Rorty 2018; S. 31
[420] Ebd.; S. 61
[421] Sloterdjik 2020; S. 143
[422] Sloterdjik 1998; S. 641

Fassung“[423]. Wer nun aber seine Redeweise ändert, verändert sinngemäß das, was er tun will und was er meint zu sein[424].

In jedem Fall erfüllt Sprache den Anspruch, dass sie der leiblichen Sinnstiftung zur Explikation verhilft. Sie vermag es, die Unmittelbarkeit der leiblichen Existenz *schöpferisch* hervorzuheben. Das leibhaftige Subjekt lässt unter der Verwendung von Sprache, seine Wirklichkeit *praktisch* entstehen, als innovativ-schöpferische Form, „die immer wieder situations- und handlungsbezogen Neues und Kontingentes dadurch erschließt, dass sie in der Welt Zwischenräume eröffnet und unterscheidend Gegenstände erkennbar macht“[425]. Zwar verfügt das sprechende Individuum über das *Können,* historisch gewachsene und bekannte *Äußerungsformen* mit ihren jeweiligen Bedeutungsformen wiederzugeben. Da aber der direkte Zugriff auf die Sprache (sowie ihre Äußerungs- und Bedeutungsform) unmöglich ist, entfaltet sich stets Neues „als Variante des Bekannten“[426]. Jeder sinnvolle Gebrauch der Sprache gründet unablässig auf einer eindrücklichen Weise des gemeinsamen Lebens. So wird mit der phänomenologischen Auseinandersetzung von Sprache das bedeutungsreiche leibliche Dasein-mit-Anderen ertastet.

Das sich bspw. der Sinn dieses Textes *praktisch* entfalten kann, liegt daran, dass er in diesem Falle aus dem deutschsprachigen Kulturraum entstammt (vgl. PU 136 u. PU 381). Sinnentfaltend spiegelt sich textgebunden bzw. *buchstäblich* ein intersubjektiv-prägendes >>Sinn-System<< darin. Ludwig Wittgenstein betont folgendermaßen das Wesen einer *Sprachgemeinschaft:*

> „>>So sagst du also, daß die Übereinstimmung der Menschen entscheide, was richtig und was falsch ist?<< - Richtig und falsch ist, was Menschen *sagen;* und in der *Sprache* stimmen die Menschen überein. Dies ist keine Übereinstimmung der Meinungen, sondern der Lebensform.“ (PU 241; kursiv im Original)

Insofern verwirklicht das leibhaftige Individuum im Vollzug des Sprechens einer Sprache, die von Käte Meyer-Drawe angezeigte „ontologische Ambiguität“[427]. Diese offenbart sich beim Gebrauch der Sprache als eine leibliche Bewegung,

[423] Sloterdjik 2020; S. 142
[424] Vgl. Rorty 2018; S. 47
[425] Niederberger 2007; S. 281
[426] Ebd.; S. 241
[427] Meyer-Drawe 2001; S. 204

die jede Bedeutung *zwischen* vertrauten und unvertrauten Verwendungen von Sätzen und Vokabeln entfaltet. Auch wenn Sprache, wie Blumenberg anmerkt, für die „Präokkupation des Bewußtseins durch ihre den Wirklichkeitszugang strukturierenden Funktionen [steht]“[428], verweist sie als leibliche Bewegung immer auch auf einen „Hintergrund des Schweigens diesseits und jenseits des Gesprächs“[429]. Andernfalls: „Das Geäußerte geht also weder in der Äußerungsintention noch in der subjektiven Verstehensleistung auf“[430]. Von daher ist Sprache kontingent. Sie lässt sich verständlich machen als „Teil einer *Praxis,* d. h. sie ruht einerseits auf der leiblichen Bewegung im Raum auf und koordiniert und erschließt andererseits die Elemente, die zur Fortführung des Bewegens und Verhaltens notwendig sind“[431].

Es lässt sich folglich zusammenfassen, dass durch den phänomenologischen Rückgriff auf die Sprache der Knoten- und Ankerpunkt sämtlicher Bedeutungen – der Leib – zur Entfaltung kommt. Mit ihm entfaltet sich dabei auch immer das Spannungsverhältnis zwischen Sprache und >Welt<, dass es wiederkehrend zu ordnen und zu bestimmen gilt[432]. Denn „Sprache und Welt sind in keiner Weise aufeinander reduzierbar: Die Welt hat eine >Härte<, mit der sie sich gegen einfache Umdeutungen wehrt, und die Sprache besteht aus Binnendifferenzierungen, die die Welt nicht einfach abbilden“[433].

Eben in diesem Spannungsverhältnis sieht Rorty, dabei auf Davidson verweisend, den Ausgangspunkt des Prozesses „der Selbsterkenntnis, die Konfrontation mit der eigenen Kontingenz, das Zurückverfolgen unserer Ursachen bis zu ihren Ursprüngen“[434]. Grundlage und Ausgangspunkt des Prozesses der Selbsterkenntnis ist stets die leibliche Existenz, die sich immer nur im Sinn in statu nascendi hervorbringen lässt. In der Konsequenz nutzt das Individuum, das stets seine Wirklichkeit praktisch konstituiert, Sprache, die die >Welt< gliedert, erfasst und bedeutet, um Wirklichkeit gleichsam für Andere in ihrem dynamischen bzw. kontingenten Charakter in Erscheinung zu bringen.

---

[428] Blumenberg 2014; S. 531
[429] Waldenfels 1971; S. 174
[430] Niederberger 2007; S. 240
[431] Ebd.; S. 281
[432] Deshalb gleicht wiederum jeder phänomenologische Rückgriff auf den Leib, um es mit Rorty zu sagen, „dem Prozeß der Erfindung einer neuen Sprache – also neuer Metaphern“ (Rorty 2018; S. 59).
[433] Niederberger 2007; S. 281
[434] Rorty 2018; S. 59

3.3.2 Die sprechende Sprache

Wenn Ludwig Wittgenstein im *Tractatus-logico-philosophicus (2013)* darlegt, dass die *„Grenzen meiner Sprache […]* die Grenzen meiner Welt [bedeuten]“ (TR 5.6), so zeigt sich, dass die Verwendung von Sprache eine mögliche *Form* des Lebens, eine Wirklichkeit (von Wirklichkeiten) zum Ausdruck bringt. Was damit verständlich werden soll, ist der Umstand, dass sich Bedeutung von Wort und Satz „im Laufe des Kalküls zeigen. ((Bedeutungskörper.))“ (PU 560)

Wie der Leib, ist auch der Satz Prozess, Bewegung sowie „Vehikel“ (PU 329), innerhalb dessen die Paradoxie aus Immanenz und Transzendenz zum Vorschein kommt. Der Satz wird so zum *sinnvollen* Knotenpunkt aller Erkenntnis verständlich (vgl. PU 421). Was zu folgender These veranlasst, um Merleau-Ponty zu folgen, *dass der Leib den Menschen hat, so wie die Sprache den Menschen*[435]*.*

Das Wesen von Sprache, Satz und Wort verbleibt an sich in einer Lichtundurchlässigkeit. Dadurch bleibt ihr An-Sich-Sein „unabhängig von jeder künftigen Erfahrung“ (PU 92). Wie Bernhard Waldenfels darlegt, „wir transzendieren die Sprache immer nur in der Sprache“[436]. Insofern kristallisiert sich im Sprechen eine Differenzierung aus aktueller und habitueller Versinnlichung des Ausdrucks, die immer wieder von Neuem zur Bedeutsamkeit einer gesprochenen Sprache wird[437]. Es ist demzufolge die ineinanderfließende Bewegung, die die fundamentale Wesensform der Existenz verwirklicht, in dem der Sinn die Worte bewohnt sowie Worte den Sinn verleiblichen[438]: Die *gesprochene Sprache* ist deshalb etwas *Lebendiges.*

In der gesprochenen Sprache ist das komplette Zur-Welt-Sein leibhaftig gegenwärtig. Es ist das Können des Leibes, der das Zur-Welt-Sein zur Sprache bringt, in dem er sich im Verwobensein mit der >Welt< verwirklicht, als eine Art und Weise, „die Welt (gleichwie ein Fest) zu begehen und zu erleben“[439]. Was zum Vorschein gelangt, ist ein gewisser Ausdrucksstil des Leibes. Dieser vollbringt eine prä-rationale *Differenzierungsbewegung,* die Zusammenhänge der

[435] Vgl. Merleau-Ponty 2004; S. 245
[436] Waldenfels 1971; S. 179
[437] Vgl. ebd.; S. 170f.
[438] Vgl. ebd.; S. 169
[439] Merleau-Ponty 1966; S. 222

leiblichen Existenz verwirklicht. Der Ausdrucksstil der leiblichen Existenz kann deshalb nicht vollständig sein, geht dieser doch aus der unermesslich gehaltvollen >Welt< hervor. Im Vollzug des Ausdrucks kann der Sinn deshalb auch nicht *objektiv* verständlich werden. Was phänomenologisch zu finden ist, ist der Sinn in statu nascendi[440].

Insbesondere während der Ausbildung der Sprachfähigkeit bei Kindern steht der Prozess der Differenzierung am Anfang, „in dem das Ungeschiedene, das Allgemeine, das aber zugleich das Konkrete und das Individuelle [ist,] […] [sich im menschlichen Verhalten] als Gesamtstruktur entfaltet, als inter-subjektive Praxis, als Stil unserer Existenz“[441]. Das bedeutet demnach, dass, bevor das Kind ein Wort denken oder artikulieren kann, die leibliche Existenz im >Weltbezug< vorangeht. Das Kind lebt bereits in einem „vorsprachlichen Raum aufgrund einer vorprädikativen vorpersonalen Intersubjektivität“[442]. Sprache wird so zu einer umfassenden Wirkkraft der leiblichen Existenz, die sich dem Subjekt aufdrängt, es so zum Sprechen bringt.

Wenn bspw. ein Kleinkind vor Schmerzen schreit, weil es sich gestoßen hat, spiegelt die Kindesmutter den Schmerzschrei als leibliche Gebärdung ihres Kindes verbal artikulierend. Die Mutter sagt, es hätte ein „Aua“. Das Kleinkind benutzt die Vokabel der etablierten Sprache bei Gelegenheit in der nächsten Situation, in dem es das aufwendige Schmerzgebaren in einem lauten „Aua“ *ausspricht.* Im Sprechen der Vokabel „Aua“ kommen Sinn und Bedeutung zum Ausdruck. Doch im Sprechen entwickelt sich, wie Meyer-Drawe betont, der „Sinn nicht nur innerhalb instituierter Bedeutungen, sondern in inter-subjektiven Akten der Verständigung *zwischen* den Teilnehmern an der kommunikativen Praxis, wodurch Kommunikation nicht depotenziert wird zu einem Schema bereits etablierter Ideengebäude, sondern sichtbar wird als der Ort, an dem Erfahrung ihren Sinn allererst konstituiert und artikuliert“[443]. Hier ist die Lebendigkeit als die schöpferische Kraft der Sprache zu finden, „sie ist es, die uns zu dem hinführt, was sie bedeutet“[444]. Die Bedeutsamkeit der Sprache bringt selbst immer wieder neue

[440] Vgl. Waldenfels 1971; S. 168f sowie Vgl. Meyer-Drawe 2001; S. 205
[441] Meyer-Drawe 2001; S. 213
[442] Ebd.; S. 208
[443] Meyer-Drawe 2001; S. 214 (kursiv im Org.)
[444] Merleau-Ponty 1993; S. 34

Bedeutungsformen hervor. Insofern wird der Sinn der Sprache durch die Sprache selbst zum Vorschein gebracht[445]:

> „Die Sprache muß, *um* jedes sprechende Subjekt *herum,* gleichsam ein Instrument sein, das seine eigene Trägheit, seine Anforderungen, seine Zwänge und seine innere Logik besitzt und das gleichwohl immer für ihre Initiativen (wie übrigens auch für die rohen Einträge von Invasionen, Moden und historischen Ereignissen) offen bleibt, stets fähig zu Sinnverschiebungen, Doppeldeutigkeiten, funktionalen Ersetzungen, die dieser Logik gleichsam eine taumelnden Gang verleihen.“[446]

Sprache ist Ausdruck der Grundverfassung des menschlichen Daseins. Sofern das Subjekt mit der Lebenswelt verkehrt, können Sprache und Sinn hervorgehen. Ihre Ausprägungen vollbringen sich in der „Weltzugehörigkeit“[447], in der die leibliche Existenz immer wieder von Neuem aufgehen wird. Immer schon ist das Dasein von einer Welt, von den Dingen in ihr, von anderen Subjekten in Anspruch genommen. Das Dasein wird von ihnen geprägt. Gleichzeitig nimmt das Dasein die Welt in Anspruch, möchte ihr seinen Stempel aufdrücken. In diesem ambivalenten Verhältnis bringt Sprache das Dasein in seiner Potenz zum Ausdruck, wird auf diese Weise zum Inbegriff eines (leibhaftigen) *Könnens:*

> „Man muß schon etwas wissen (oder können), um nach der Benennung fragen zu können.“ (PU 30)

Dieses vor-bewusste Wissen expliziert sich in der menschlichen Existenz als Prägung. In der Sprache spricht sich das geprägte In-und-Zur-Welt-Sein aus, führt sich gleichsam selbst darauf zurück, in dem es dabei überwunden wird.

---

[445] „Eine jede Sprache lehrt sich selbst, führt selbst ihren Sinn in den Geist des Hörenden ein.“ (Merleau-Ponty 1966; S. 213)
[446] Merleau-Ponty 2003(a); S. 53
[447] Merleau-Ponty 1966; S. 461

3.3.3 Sprache als leibliche Existenzweise

Eine Wort-Bedeutung offenbart sich durch Vorkenntnisse des Kontexts, in dem das Wort seine richtige Stellung und Bedeutung darin offenbart. Es bedarf daher eines Da-Seins in einer „Sprachgemeinschaft“[448]. Der Mensch kommt immer schon, so Blumenberg, „aus der fernen Selbstverständlichkeit her, die man in der biologischen Sprache >Angepaßtheit< nennt, und er schafft sich, nachdem er jene weitgehend einbüßen mußte, ständig eine neue in den Regelungen und kunstvollen Zuverlässigkeiten seiner Kultur“[449]. Auf dieses Charakteristikum bezugnehmend, geht die Analyse darauf zurück, wie Menschen *regelmäßig* einander-verständlich-machend handeln und dieses Handeln kultivieren.

Die Verwendung einer Vokabel wird nachvollziehbar, wenn der Kontext der gesamten Situation *mitverstanden* werden kann. Demzufolge wird die Verwendung einer Vokabel von ihrer *kontextabhängigen* Funktion innerhalb eines Sprachsystems bestimmt. Mit dem Resultat, dass es ohne einen Kontext keinen wirklich nachvollziehbaren Wesensbezug auf diese Vokabel geben kann. Anders ausgedrückt: Ein zielgerichtetes Zeigen auf die funktionelle Verwendung eines Sachverhaltes wird immer dann deutlich, wenn für den Zeigenden wie für den Wahrnehmenden auch ein gemeinsamer Sinnzusammenhang grundlegend verständlich wird. Dieser Annahme folgend, findet eine Wortbedeutung immer erst in der Sphäre des Zwischenmenschlichen ihren Sinn. Sprache wird so zum Ausdruck eines gemeinsamen Lebens- und Wirklichkeitsbezugs. Nichtsdestoweniger ist dieser Bezug inkongruent, vollbringt er sich doch als leibhaftiges, somit als präreflexives *Können* miteinander interagierende Subjekte. Von daher öffnet sich im Sprechen das lebendige Zur-Welt-sein, eben deshalb, weil Sprache *Ausdruck* eines leiblichen Prozesses wird (vgl. PU 149a). Sprache als Ausdrucks- und Bedeutungsverhalten des Leibes *ist* demzufolge eine Existenzweise.

Es ist Ludwig Wittgenstein, der unterstreicht, „daß das *Sprechen* der Sprache ein Teil ist einer Tätigkeit, oder einer Lebensform“ (PU 23). Die Bedeutung eines Wortes bzw. Satzes wird „mit einem Schlage“ erfasst - aufgrund der sich bildenden Lebensform (PU 138). Das ist ein poetischer Moment: Eine jede individuelle

[448] Merleau-Ponty 1993; S. 45
[449] Blumenberg 2014; S. 656

Lebensform bildet sich mit der Grenzerfahrung des Vertrauten mit dem Unvertrauten. Jede Erfahrung des Unvertrauten erfolgt dabei im Rückgriff auf das Vertraute, das aber so in seiner Bedeutung schon überschritten ist und modifiziert in das Ganze übergeht. Hier zeigt sich der Inbegriff einer dialektischen Praxis: Eine Bedeutung wird im Prozess des sich Überschreitens *bedeutsam.* Damit verknüpft sich die Bedeutung zu einem *„Werden des Sinns"*[450]*.* Diese Bedeutsamkeit des *Werdens* ist Grundlage der Sprache.

In dem der junge Mensch das Sprechen einer Sprache lernt, greift er auf eine schon instituierte Erwachsenensprache als *prägendes* Modell zu. Die Erwachsenensprache in ihrer Systematik setzt sich aus ihren funktionellen Werkzeugen (aus Wort, Vokabel, Satz etc.) zusammen. Sprache wird so zu einem „Werkzeug für einen umfassenden Ausdruckswillen"[451]. Insofern wird Sprache den Ausdruckswillen sowohl öffnen als auch begrenzen[452].

Etwas wird nun deshalb zur Bedeutung kommen, weil es im einprägsamen *Sinn-Werden* Bedeutung erlangt. Folglich ist es die Wirkkraft der gesprochenen Sprache, die bspw. aus der Kehle, der Stimme, der Betonung, aus dem Wort(laut)gebrauch, demnach aus einem leiblichen *Stil* entspringt, die zur Gegenwart der Bedeutung führt[453]: Jemand der spricht, tritt unmittelbar im Sprachgebrauch „in ein System von Beziehungen ein, die ihn voraussetzen und ihn zugleich offen und verletzbar machen"[454]. Im Sprachgebrauch entwickelt sich das Individuum stets als *schöpferischer Ausdruck*, es entfaltet sich die „unerschöpfliche Quelle des Seins"[455], in dem sich das Individuum selbst am Schopfe packend aus der Lebenswelt abhebt[456], ohne aber die Lebenswelt, die „>>ewige Stille<< der privaten Subjektivität"[457], je ganz abstreifen zu können.

Im Sprechen und im Verstehen verwirklicht sich auf kontingente Weise die Verbundenheit leiblicher Existenzen mit der Lebenswelt. Demnach *verwirklichen* sich Subjekte, in dem sie selbst eine Wirklichkeit werden, in der sie sich gleichsam immer schon verwirklicht haben[458]. Sprache, Verstehen und die Verständigung

[450] Merleau-Ponty 1993; S. 144
[451] Ebd.; S. 61
[452] Vgl. Gümüşay 2020; S. 24-25
[453] Vgl. Merleau-Ponty 1993; S. 52 u. 54
[454] Ebd.; S. 40
[455] Ebd.; S. 155
[456] Vgl. ebd.; S. 67 u. 70f.
[457] Merleau-Ponty 1993; S. 65
[458] Vgl. Merleau-Ponty 1966; S. 489

werden daher zu „Zustandsbedingtheit[en] des Wirklichkeitsbezuges auf eine Welt überhaupt“[459]. In allem drückt sich die Faktizität des *Leibes* aus. Es führt dazu, dass Sprache selbst eine bedeutungsvolle, weltoffene und dennoch intransparente Qualität aufweist. Ihre Regeln, demnach ihre Grammatik, Linguistik, Syntax etc. werden in dieser Hinsicht zu schlichten Wegweisern sowie Bedeutungsknoten im Umgang mit der Wirklichkeit (Vgl. PU 85)[460]. Für Wittgenstein muss es daher auch unklar werden, was eigentlich eine Regel kennzeichnet:

> „Was nenne ich >die Regel, nach der er vorgeht<? – die Hypothese, die seinen Gebrauch der Worte, den wir beobachten, zufriedenstellend beschreibt; oder die Regel, die er beim Gebrauch der Zeichen nachschlägt; oder, die er uns zur Antwort gibt, wenn er ihn nach seiner Regel fragen? – Wie aber, wenn die Beobachtung keine Regel klar erkennen läßt, und die Frage kein zu Tage fördert? – Denn er gab mir zwar auf meine Frage, was er unter >>N<< verstehe, eine Erklärung, war aber bereit, dies Erklärung zu widerrufen und abzuändern. – Wie soll ich also die Regel bestimmen, nach der er spielt? Er weiß sie selbst nicht. – Oder richtiger: Was soll der Ausdruck >>Regel, nach welcher er vorgeht<< hier noch besagen?“ (PU 82)

Wittgenstein sieht dementsprechend den Fehler darin, „dort nach einer Erklärung zu suchen, wo wir die Tatsachen als >Urphänomene< sehen sollten. D. h., wo wir sagen sollten: *dieses Sprachspiel wird gespielt*“ (PU 654). In der Logik wird jeder Erklärungsversuch „zur Feststellung eines Sprachspiels“ (PU 655). Was Richard Rorty dann zu folgender These veranlasst: „Eine Bedeutung haben heißt einen Platz in einem Sprachspiel haben“[461].

>Sprachspiel< besagt ein *weltoffenes System,* das die Komplexität der menschlichen Existenz widerspiegelt. Im gleichen Atemzug begrenzt und öffnet Sprache das Subjekt für die >Welt<. Ihr Regelsystem, ihre Grammatik haben Einfluss auf die Sicht der Dinge, aber sie determiniert sie nicht. Daher gilt das

[459] Blumenberg 2018(b); S. 69

[460] PU 85: „Läßt er keinen Zweifel offen über den Weg, den ich zu gehen habe? Zeigt er, in welche Richtung ich gehen soll, wenn ich an ihm vorbei bin; ob der Straße nach, oder dem Feldweg, oder querfeldein? Aber wo steht, in welchem Sinne ich ihm zu folgen habe; ob in der Richtung der Hand, oder (z. B.) in der entgegengesetzten? – Und wann statt eines Wegweisers eine geschlossene Kette von Wegweisern stünden, oder Kreidestriche auf dem Boden liefen, - gibt es für sich nur *eine* Deutung? – Also kann ich sagen, der Wegweiser läßt manchmal einen Zweifel offen, manchmal nicht. Und dies ist nun kein philosophischer Satz mehr, sondern ein Erfahrungssatz.“

[461] Rorty 2018; S. 44

phänomenologische Interesse auch „der Architektur der Sprache“[462], wie Kübra Gümüsay hervorhebt:

> „Damit wir aussprechen können, was ist. Damit wir sein können, wer wir sind. Damit wir sehen können, wer die jeweils anderen sind.“[463]

Was zur Sprache kommt, ist ihr ambigues *Verhalten.* Das besagt, dass nicht alles, was *ist,* zur Sprache kommt und „[nicht] alles, was *geschieht,* findet seinen Ausdruck darin“[464]. Immer schweigt sich etwas aus. Deshalb ist es von Belang, immer wieder von Neuem die Grenzen der Sprache, die auch immer Grenzen des menschlichen Daseins ausdrücken, fortwährend verständlich zu machen. Insofern führt diese Auseinandersetzung zu einer gehalt- und verweisungsvollen Frage, die wiederum nur einen Reflexionsprozess anstößt. Es ist die Frage nach „dem Sein in der Sprache. Und dem Sein trotz der Sprache“[465]. Denn Sprache *ist* selbst immer schon Bedeutung, bevor sie zu den Dingen führt, „bevor sie eine Bedeutung *hat“[466].* Schließlich drückt sich in allem was Sprache ausmacht, der menschliche Wirklichkeitsbezug aus, der sich im direkten Versuch des Zugriffs, nur als *Umweg* herausstellen wird. Denn der „menschliche Wirklichkeitsbezug ist indirekt, umständlich, verzögert, selektiv und vor allem >>metaphorisch<<“[467]. So wird sich das leibhaftige Dasein immer schon in einer bestimmten Weise entäußert haben, auf dass es aber im phänomenologischen Rückgriff eine *bedeutungsreiche* Wirklichkeit werde. Diese Wirklichkeit kennzeichnet sich stets in dem „Wissen um die Kontingenz der Verhältnisse, [im] Bewußtsein, daß das, was ist, ebensogut anders oder auch gar nicht sein könnte“[468]. Also entfaltet die phänomenologische Einstellung die gesprochene Sprache als *„Differenz zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit“[469].*

[462] Gümüsay 2020; S. 21
[463] Ebd.
[464] Ebd.; S. 45
[465] Ebd.; S. 59
[466] Merleau-Ponty 1993; S. 38
[467] Blumenberg 1981; S. 115
[468] Konersmann 2008; S. 129
[469] Blumenberg 2018(b); S. 75 (kuriv im Original)

3.3.4 Pädagogische Konsequenzen: Sprache als soziale Praktik

Wie sich in den vorherigen Auseinandersetzungen gezeigt hat, gibt es kein ausgezeichnetes Verhältnis zwischen der Sprache und dem Sein. Vielmehr wird der Sprachgebrauch als *soziale Praxis* deutlich[470]. Nach Rorty fühlt sich das Individuum nun angehalten „Vorschläge neuer Ausdrucksformen“ zu finden, als „Beitrag zum Fortschritt der Zivilisation“[471]. Pädagogik leistet das, in dem sie die Verhältnissetzung sowie -bestimmung von Denken und Handeln wiederkehrend kritisiert. Das markiert fortwährend von Neuem die Art und Weise der Zusammensetzung des Verhältnisses, dem die Pädagogik als großes Sinn-System unterliegt. Es geht ihr um die phänomenologische Auseinandersetzung mit einem semantischen Sinnzusammenhang, der sich aufgrund der Kontingenz der Sprache, als unerschöpflich herausstellen lässt. Demnach werden immer nur Verwendungsweisen beschreibend erschlossen, also *wie* sich das spannungsgeladene Verhältnis von Denken und Handeln in einer konkreten Situation verdeutlicht. Auch weil dem Verhältnis von Denken und Handeln nur indirekt nachzukommen ist, kann es keine allgemein verbindliche Vergegenständlichung des Pädagogikbegriffs geben. Der geltungskräftige Sinnzusammenhang der Pädagogik liegt im Wert ihrer Kritikfähigkeit, die immer wieder auf fruchtbare Weise versucht, die Unüberwindlichkeit des Spannungsverhältnisses von Denken und Handeln zu artikulieren. Die daraus entwickelten Bedeutungen und Begriffe verästeln sich aus dem Bedeutungsstamm der Pädagogik, dessen mächtige Wurzeln als unsichtbare Grundhaltung jedem fremden Anspruch standhält. Nur im Widerstand mit fremden Ansprüchen kann sich der Standhaftigkeit der Wurzel-Verankerung versichert werden.

Das kann der Pädagogik am besten gelingen, in dem sie sich als wertvoller Teil der Kulturkritik horizontiert, eben weil sie sich kontextuell und in Relation zu anderen Gebieten (anderen Wissenschaften, Kunst, Musik, Literatur etc.) indirekt bestimmen will. Damit legt sich der Fokus der Pädagogik vornehmlich auf dem des kulturellen Wandels:

[470] Vgl. Rorty 2019; S. 300
[471] Ebd.; S. 304

> „Es geht nicht darum, eine Möglichkeit zu finden, um den inneren Zustand seiner selbst zu verändern, sondern darum, bessere Möglichkeiten zu ermitteln, die dazu beitragen, daß wir die Vergangenheit überwinden, um den Menschen eine bessere Zukunft zu schaffen.“[472]

Aus Sicht des Pädagogen wiederum geht es in der pädagogischen Beziehung und Situation nun darum, nach dem angemessenen Gebrauch von Sprache zu suchen, nicht nur um den kulturellen Wandel mit-zu-initiieren, sondern den Anforderungen der pädagogischen Situation und Beziehung gerecht zu werden. Das kann jedoch nur damit einhergehen, indem versucht wird, dass jeder einzigartige Charakter jeder einzelnen Wirklichkeit Geltung finden kann und darf, die sich in und mit der pädagogischen Situation artikuliert. Es gilt die Toleranz darüber zu bewahren, wie es Hans Blumenberg formuliert, dass *„wir in mehr als einer Welt leben“[473].* Eben hier findet der Pädagoge die ausgezeichnete Quelle, aus den vielen unterschiedlichen sich-artikulierenden Bedürfnislagen, immer wie- der ein adäquates Erziehungshandeln ableiten zu können. Es gilt jedoch jede Idee von pädagogischem Handeln durch die phänomenologische Einstellung auf das Wesentliche zu kritisieren:

> „Nach wittgensteinianischer Auffassung schöpfen wir unsere Ideen, die das Wirkliche überflügeln, aus derselben Quelle wie unsere Ideen, die das Wirkliche begrenzen, denn sie stammen von den Personen, die uns gelehrt haben, wie man die Wörter gebraucht, die zur Formulierung dieser Ideen benutzt werden.“[474]

Diese Auffassung wirkt stets durch die Rolle des Pädagogen hindurch und bringt dabei die Kontingenz der Sprache fortwährend zum Ausdruck. Es gilt nicht mehr die eine wahre Theorie, aus der sich dann pädagogisches Handeln, pädagogische Handlungsziele formulieren lassen, zu bestimmen, sondern viele Geschichten und viele Theorien werden tragend sein, um die Bedeutsamkeit der pädagogischen Wirklichkeit zur Geltung zu bringen. Es gibt viele unterschiedliche Lebens- und Gemeinschaftsformen, auf die sich der Pädagoge in seiner Tätigkeit *einfühlsam* beziehen wird. Denn je mehr der Pädagoge sich auf die spannungsvolle Wechselwirkung anderer Wirklichkeiten einlassen kann, desto relevanter

[472] Rorty 2019; S. 293
[473] Blumenberg 1981; S. 3 (Einleitung)
[474] Rorty 2019; S. 339

wird seine Stellung im pädagogischen Prozess. Was wiederum bedeutet: Je mehr der Pädagoge im pädagogischen Prozess nach Abgrenzung, Rechthaberei und Egoismus strebt, desto weniger wird er in seiner Bedeutsamkeit wahrgenommen werden. Um diesen Punkt zu umgehen, wird der Pädagoge angehalten sein, sich mit der Kontingenz der Sprache duldsam und kreativ auseinandersetzen müssen, die sich gerade im Verständigungsprozess entfaltet. Die Ausschließung von Notwendigkeit und Unmöglichkeit prozessiert sich in der pädagogischen Beziehung ja stets in doppelter Hinsicht, wie Niklas Luhmann es beschreibt[475].
Aufgrund der pädagogischen Ausbildung, des pädagogischen Studiums wird der Pädagoge im Stande sein, sich bewusst zu machen, dass das Handeln und Denken nicht ausschließlich dem Wert der Plausibilität unterliegen kann. Das professionelle Anforderungsprofil untersteht gerade im Hinblick auf die Kontingenz der Sprache auch der *Fertigkeit zur Fantasie,* wie Richard Rorty unterstreicht:

> „Der Vorteil, den belesene, reflektierte Menschen mit Muße haben, wenn es um Entscheidungen über das richtige Handeln geht, besteht nicht darin, daß sie vernünftiger sind, sondern darin, daß sie mehr Phantasie haben. Ihr Vorteil liegt darin, daß sie sich nicht nur über eine oder zwei, sondern über viele mögliche praktische Identitäten im Klaren sind. Solche Menschen sind dazu in der Lage, sich in viele, ganz verschiedenartige Personen hineinzuversetzen“[476].

Fantasie versteht sich nicht nur als bedeutungsvolle Reaktion auf die immer wiederkehrende Erfahrung, dass etwas Vertrautes plötzlich aus dem Zusammenhang entrissen wird:

> „Und wie die Wirkweise meines Leibes bleibt mir die meiner Worte oder der Gemälde dunkel: die Worte, die Pinselstriche, die Farben, die mich ausdrücken, kommen aus mir heraus wie meine Gebärde: sie werden mir entrissen durch das, was ich sagen will, wie meine Gebärden durch das, was ich tun will.“[477]

Demzufolge versteht sich die Fertigkeit zur Fantasie auch als wertvoller Umgang mit der Kontingenz. Sie bietet nicht nur für den Pädagogen Halt und Orientierung, um sich bspw. in andere Lebensformen einzufühlen. Fantasie kann zudem ein

[475] Vgl. Luhmann 1987; S. 148-190
[476] Rorty 2019; S. 348
[477] Merleau-Ponty 1993; S. 106

medialer Orientierungsrahmen im pädagogischen Prozess sein, der den Educanden zu einem besseren Selbstverständnis führen soll. Insbesondere das Nutzen von Romanen, Gedichten, Comics, Theaterstücken, von Filmen und Computerspielen kann einen wichtigen pädagogischen Beitrag dazu leisten. Diese kulturellen Prägnanzen und Signifikanzen sind zur Reflexion auf das subjektive Leben fähig. Sie stellen sicher, dass es mehr gibt, als nur eine Wirklichkeit, die es wert ist, verstehen zu lernen. Es geht um ein ehrliches Interesse an anderen Wirklichkeiten als ein sich artikulierendes Erleben des Seins zur >Welt<. Sich einzufühlen, wie der Educand etwas erlebt – nicht wie der Pädagoge selbst etwas bewertet oder wahrnimmt – bedeutet, dass der Pädagoge sich aktiv, also im Modus des Verstehen-Wollens, an der Wirklichkeit beteiligt. Er ist motiviert, die Welt des Educanden sehen, hören, schmecken und fühlen zu lernen. Was auch bedeutet, dass der Pädagoge bereit ist, sich einzulassen, auf eine unvertraute Art und Weise Sprache zu gebrauchen (siehe Jugendsprache, Slang). Schlussendlich wird er mit der Erfahrung des Unvertrauten aus seinem eigenen Selbstverständnis genommen und im Überschreiten zu einem neuen, erweiterten Verständnis von Wirklichkeit, wohlmöglich auch von Sprache und Sprachgebrauch, und schließlich von sich selbst gelangen. Von daher sollte sich der Pädagoge nicht als Menschen sehen, der bessere Handlungsstrategien zur Bewältigung der anspruchsvollen und kontingenten Wirklichkeit besitzt, sondern er hat viel Zeit investiert, um sich Fragen zu widmen, deren Beantwortung dem Educanden noch Probleme bereiten[478].

[478] Vgl. Rorty 2019; S. 349

3.4 Gefühle

„Wie große Kunstwerke bedeuten tiefe Gefühle immer mehr, als ihnen bewusst ist.“

(Albert Camus)

Gefühle sind komplexe Geschehnisse. Sie vollbringen sich in der Form eines ambigen Berühren-und-Berührt-Werdens als leibliche Beziehungsaufnahme mit der Welt[479]. Im Gefühl wird das In-und-Zur-Welt-Sein als verweisungsvoller Sinnzusammenhang erlebt. Ein Beispiel dafür ist für Ursula Stenger die Stimmung als „der vorgängige Modus, wie unsere Welt zugänglich ist“[480]. Im Sinne Martin Heideggers ist die Stimmung eine „Entschlossenheit einer bestimmten Welterfahrung“[481]. Diese Entschlossenheit äußert sich dem Individuum in einer *bestimmten* Situation. Das verdeutlicht, „Gefühle werden durch Situationen evoziert“[482]. Gleichsam verleihen und begleiten sie Handlungen, geben ihnen eine besondere Bedeutung. Sie verknüpfen sich mit Erinnerungen, führen zu Erwartungen, Imaginationen oder zu neuen Entwürfen von Wirklichkeit[483]. Gerade im Hinblick auf die *Bildung der Gefühle in der frühen Kindheit (2012/2019)* versucht Stenger die Bedeutsamkeit und die Dimension dieses Prozesses zu beschreiben:

> „Bildung der Gefühle bedeutet, den Eindrücken, die eine Situationsdynamik erzeugt, nachzuspüren, sie aktiv zu bearbeiten und so zu komplexen Bewertungen und Entscheidungen zu kommen, in denen auch verborgene Wünsche und Erwartungen sichtbar werden. Der Ausdruck von Gefühlen kann als Antwort gesehen werden, die Auskunft gibt, wie Welt aus der Perspektive jedes Einzelnen wahrgenommen wird. Gefühle sind einerseits Befindlichkeiten von Einzelnen und aus deren bisherigen Erfahrungen, ihren Sichtweisen, Haltungen und ihrem Temperament in der Dynamik des Austauschs mit anderen mitkonstituiert. Zum anderen enthalten sie auch kulturelle wie gesellschaftliche und kontextuell anerkannte Wertungen.“[484]

[479] Vgl. Stenger 2019; S. 511
[480] Ebd.; S. 512
[481] Ebd.
[482] Ebd.; S. 516
[483] Vgl. ebd.
[484] Stenger 2019; S. 516f.

Die Bedeutsamkeit der Gefühle erweist sich aber auch dadurch, dass sie „uns als komplexe und leiblich spürbare Erlebnisformen, aber auch als Interpretamente angehen und uns hinweisen auf Bedeutungshorizonte und Entwicklungen, die uns nicht immer bewusst sind“[485]. Deshalb kann nicht nur von der Bildung der Gefühle gesprochen werden, wie Stenger hervorbringt. Die Bedeutsamkeit offenbart ihren Wert ebenso in der *„Bildung durch Gefühle“*[486].

Gefühle sind leibliches Involviert- und Betroffen-Sein und erschließen als Evidenz im Augenblick so sinnvoll die >Welt<[487]. Sie sind „unvermeidlich“ und gleichsam „kulturell konstituiert“[488]. Sie zeichnen sich durch „Leiblichkeit und Intentionalität“[489] aus: Leiblichkeit bedeutet, dass sie „in einer bestimmten, für sie charakteristischen Weise gefühlt werden“[490]. Sie geben der Wirklichkeit, wie schon angedeutet, eine gewisse Färbung. Intentionalität bedeutet wiederum, dass die Gefühle und Emotionen „per se intentionale Akte besonderer Art sind, die sich wesentlich auf Werte richten“[491].

Gefühle erweisen sich demnach in einem *gestimmten* Zur-Welt-Sein, als persönliche Erfahrung bzw. als leibliches Empfinden im Augenblick. Hieran lässt sich auch ihr „Richtungsraum“[492] kennzeichnen, in der Form von Nähe und Distanz, denn das Betroffen-Sein „von einem Gefühl kann auf diese Weise von dem Gefühl als solchem unterschieden werden, da auch die Gefühle anderer mehr oder weniger distanziert wahrgenommen werden können, ohne dass sie von demjenigen, der sie wahrnimmt, als eigene verspürt werden müssten oder könnten“[493]. Insofern zeigt sich die zwischenleibliche Verfasstheit, sodass sich ein Resonanzgeschehen im Überschreiten der Innen-Außen-Ambivalenz zu Ausdruck bringt, dem sich phänomenologisch angenähert werden soll.

Wenn von Gefühlen gesprochen wird, wird sich zunächst auf ihre Eigenschaften bezogen. Es werden Qualitäten bezeichnet, die sich in der leiblichen Bewegung bewusst-unbewusst vollziehen, sich in der Zwischensphäre des „Schon-ausreichend und Nicht-zu-sehr“[494] kristallisieren. Jede Bedeutung von Gefühlen erfolgt

[485] Stenger 2019; S. 521f.
[486] Ebd.; S. 521
[487] Hastedt 2005; S. 141
[488] Ebd.; S. 149; Vgl. Demmerling & Landweer 2007; S. 27
[489] Vendrell Ferran 2008; S. 21
[490] Ebd.
[491] Ebd.
[492] Demmerling & Landweer 2007; S. 27
[493] Demmerling & Landweer 2007; S. 27
[494] Sommer 1996; S. 91

mit der fungierenden Intentionalität des Leibes, die das Phänomen als *Bewegung* verdeutlichen lässt. So ist die Aufmerksamkeit des Schmerzempfindens „eine Art Schwundstufe der objektivierenden Auffassung; die Empfindung ist objektiviert, ohne daß sie das Subjekt verläßt“[495]. Je mehr also das Gefühl als Gefühl wahrgenommen wird, um so wesentlicher wird es für das fühlende Individuum. Zudem können Gefühle „eher als sie selbst erlebt werden“[496]. Sie werden damit zu einer Grenzerfahrung, mit der Konsequenz: je unmittelbarer ihre Evidenz, desto weniger kann ein Gefühl begriffen werden und erscheint dem Wahrnehmenden als „das boße Daß“[497], wie Manfred Sommer darlegt.

Wiederum wird die Rückführung der Bedeutung eines Gefühls auf das >*Daß*< zum bewegten Zustand der Skepsis: Es kommt in dieser Hinsicht zwangsläufig zur Infragestellung, ob es das Gefühl überhaupt je gegeben hat. Das erlebte Gefühl wird so zu einem bestimmten minimalen „Ausschnitt aus dem Spektrum, das [es] ausfüllt und ist“[498]. Doch diese Ausfüllung wird im Begreifen schon verloren sein.

In der Konsequenz wird das Phänomen >Gefühl< in seiner Prägnanz auf den Begriff gebracht - *kontingent.* Zwar wird ein empfundenes Gefühl durch seine Qualität und auch Intensität unterscheidbar. Um von einem Gefühl sprechen zu können, muss, wenn davon überhaupt gesprochen werden soll, es „vergegenständlicht, >>objektivierend aufgefaßt<< werden“[499]. Es wird zur bewusst-machenden Entität der leiblichen Existenz, von daher zur Bedeutung in statu nascendi. Dementsprechend ist ein Gefühl als Seiendes, sei es im Augenblick oder nachfolgend einer Analyse, *hyletisch* - hierüber kann nur indirekt bzw. metaphorisch gesprochen werden[500]. Genauer gesagt, das Gefühl als eine „Wirklichkeit selbst schweigt. Wir bringen sie zur Sprache“[501], wie Heiner Hastedt hervorhebt. In der Konsequenz führt die Versprachlichung der Gefühlsempfindung gleichsam zur *Bewahrung und Auflösung* ihrer Wirklichkeit[502]. Jede Versprachlichung „der Gefühle greift vielmehr in die Welt der Gefühle selbst ein. In einem

[495] Sommer 1996; S. 91
[496] Ebd.; S. 92
[497] Ebd.
[498] Ebd.; S. 95
[499] Ebd.
[500] Vgl. Sommer 1996; S. 100 u. 111
[501] Hastedt 2005; S. 74
[502] Vgl. Sommer 1996; S. 102

gewissen Sinne gäbe es die Gefühle ohne die Sprache über sie gar nicht“[503]. Somit sind bewusst-habende Gefühle „das Terrain der Interpretation“[504]. Je nachdem, wie (nah oder fern) ein Gefühl empfunden wird, verwirklicht es sich als eine bewusst-werdende Deutung, die es schlichtweg zu erkunden gilt.[505] Im Umkehrschluss ist das, was das Gefühl so folgenreich macht, der grundlegende Sinnzusammenhang des leiblichen Zur-Welt-Seins in einer *Sprachauffassung.* Sprache ist als ein „Fenster des Seins zu verstehen“[506] und damit „Ausdruck einer Lebensform, deren Rahmen die Sprache eine Bedeutung und auch eine Funktion hat“[507]. Schließlich ist jedwede Identifikation von Gefühlen „nur zu leisten über eine öffentlich geteilte Sprache“[508]. Hierdurch wird nunmehr deutlich, dass Gefühle >Welt< zur Wirklichkeit erschließen. Gleichsam wird das Gefühl in der Form zu einem mit-teilenden und inter-subjektiven Erlebnis. Doch das Gefühl je auf den Namen zu bringen, bedeutet nur die zudeckende Aufdeckung oder aber das aufdeckende Zudecken der unergründlichen Faktizität und Kontingenz. Aber auch im Gefühl, als eine *gefühlte Wirklichkeit,* kann sich das Individuum seiner Einzigartigkeit versichert wissen - eben in der Unermesslichkeit des konstitutiven Augenblicks. Im phänomenologischen Blick auf die Gefühle wird dem Individuum deutlich, *wirklich* zur >Welt< zu gehören. Doch gleichsam machen Gefühle in ihrer Evidenz darauf aufmerksam, „daß unser Wissen Stückwerk ist“[509]. Wie Christoph Demmerling und Hilge Landweer hervorheben, wird die „wissenschaftliche Forschung […] weder die Macht der Gefühle eindämmen, noch auch die Ohnmacht verringern, die man hin und wieder erfährt, wenn man seinen Gefühlen ausgesetzt ist“[510]. Gefühle in ihrer Unmittelbarkeit können in ihrem Wert nur reflexiv gedeutet werden, um sie für sich sprechen zu lassen, als „die subjektive Art und Weise, wie es erlebt wird“[511]. Ob nun Gefühle angemessen oder ausreichend sind, kann keinem objektiven Kriterium entsprechen, sondern bedarf einer nachgehenden Beurteilung[512].

[503] Hastedt 2005; S. 94
[504] Hastedt 2005; S. 100
[505] Vgl. ebd.
[506] Sloterdjik 2020; S. 143
[507] Hastedt 2005; S. 93
[508] Ebd.; S. 94 u. 95
[509] Simmel 1994; S. 35
[510] Demmerling & Landweer 2007; S. 1
[511] Ebd.; S. 28
[512] Vgl. Hastedt 2005; S. 146f.

Ein Gefühl wahrhaftig zu umfassen, ist unmöglich, da es im Versuch des Zugriffs das mediale Zur-Welt-Sein *ist.* Diese Undeutlichkeit führt jedoch zum *besinnenden Denken,* das zu einem differenzierten Selbst-Verständnis *im* Gefühl vordringt, als einem *Suchen,* das „nicht zum Finden gezwungen werden [kann]“[513]. Um es mit Blumenberg zu sagen:

> „Wenn die Welt ein aus der radikalen Einheit der *complicatio* hervorgehendes und diese Einheit in aller entfalteten Vielheit bewahrendes Sinngefüge ist, kann die Erkenntnis nicht darin bestehen, einzelne Aussagen einzelnen Gegenständen zuzumessen. Die Gesamtheit möglicher Aussagen über die Welt ist als eine in sich systematisch interdependente Einheit zu begreifen.“[514]

Einmal mehr zeigt sich der lebensbedeutsame Ansatz, der sich auf die leibliche Basis richtet – dem praktischen *Weltverwobensein.* Dieser allgemeine Sinn bezeichnet all das, was den Menschen *menschlich* macht. Hierin eröffnet sich die metaphorische Dimension des Daseins. Sie bringt zum Ausdruck, dass es keine generelle Aufklärung über die Gefühle geben kann. Doch sogleich verwirklicht sich der antike Appell >>*Erkenne dich selbst!*<<, wie Hastedt aufzeigt, um diesen, im Bezugnehmen auf die Gefühle, gehaltvoll abzuwandeln:

> *„>>Konfrontiere dich mit dem Deutungsanteil deiner Gefühle und erkunde andere Deutungen!<<“*[515]

Durch die phänomenologische Einstellung erfahren Gefühle ihre Plausibilität in ihrer Bedeutsamkeit, im Sichtbarwerden ihres prozessualen Charakters als eine „Gefühlswelt“, die „eine Strukturierte Ganzheit bildet“[516]. Wo Gefühle aufeinander bezogen sind und sich ausschließlich im *Sinn-Werden* verständlich machen, lässt sich der offene Horizont der Möglichkeiten finden.

[513] Sloterdijk 2020; S. 325
[514] Blumenberg 2017(a); S. 611
[515] Hastedt 2005; S. 100 (kursiv d. Autor)
[516] Demmerling & Landweer 2007; S. 33

3.4.1 >Aufmerksamkeit< oder vom Widerfahrnis zur Aufforderung

Die Aufmerksamkeit ist eine „Doppelbewegung“, die sich ereignet als „Bewegungsrhythmus“ zwischen Auffallen, Aufmerken und Antworten, demnach im Rhythmus aus „Vorgängigkeit und Nachträglichkeit“[517]. Etwas affiziert bzw. geht das Subjekt an, auf das es sich dann schließlich richtet. Insofern erfolgt das Aufmerken „im Modus der Intentionalität weg vom Selbst hin auf etwas oder jemand anderes“[518]. Die *Affektion* oder das *Widerfahrnis,* so Waldenfels, tritt als Wirkkraft auf, „die ihrer Ursache vorausgeht“[519]. Es vollzieht sich demnach ein „Geschehen, […] in dem etwas als etwas auftritt; insofern ist es selbst kein Etwas, außer im Rückblick oder einer nachträglichen Beschreibung“[520]. Das Widerfahrnis ist deshalb ein Ereignis und noch kein Akt. Als Ereignis wird es sichtbar im leiblichem *„Getroffensein“[521].* Das bedeutet, das „Getroffensein und das Wovon des Getroffenseins können nicht voneinander getrennt werden“[522]. Somit vollzieht sich die Aufmerksamkeit an den Bruchstellen der Erfahrung:

> „Wer einen Blick erwidert, antwortet auf das, wovon er getroffen ist, ohne daß dieses Wovon sich in das Was einer eigenen Antwort verwandeln läßt.“[523]

Der Rhythmus der Doppelbewegung lässt sich nicht vereinheitlichen, „Auto- und Heterokinäse spielen ineinander, ohne sich zu ergänzen oder miteinander zu konkurrieren“[524]. Hieran lässt sich explizit die Nachträglichkeit der Bedeutung einer jeden ‚Aufmerksamkeit‘ beschreiben: Das sich widerfahrende Ereignis vollzieht sich präreflexiv am Leib als *responsive Differenz*, was nichts anderes zum Ausdruck bringt als die Ambiguität bzw. als der konkrete Sinnzusammenhang von „Selbst- und Fremdaffektion“[525]. Wahrnehmendes und Wahrgenommenes sind im Augenblick ineinander verwoben, ohne jedoch je deckungsgleich

[517] Waldenfels 2019(b); S. 72
[518] Brinkmann 2019; S. 552
[519] Waldenfels 2002; S. 99
[520] Ebd.
[521] Ebd.; S. 100 (kursiv d. Autor)
[522] Ebd.
[523] Waldenfels 2019(b); S. 72
[524] Ebd.
[525] Waldenfels 2002; S. 101

miteinander zu werden. So zeigt sich bspw. der Wert eines Ereignisses von Wut in der Mimik (tiefe Stirnfalten, scharfer Blick) und Gestik (geballte Faust) bzw. in der leiblichen Bewegung bei jemandem. Immer ist da also *jemand,* der von einem vorgängigen Ereignis affiziert bzw. getroffen wurde, „das immer nur in bestimmten Deutungen und Strebungen vorkommt, ohne völlig darin aufzugehen“[526]. In dieser Hinsicht enthält die sich aufmachende Erfahrung eine Gestimmtheit bzw. eine bestimmte Art und Weise des Ausdrucks. Dieser qualitative Zugang tritt ein, „wenn das, wovon wir getroffen werden, *zu etwas* anregt oder sich gar *an uns* wendet“[527]. Es erfolgt simultan eine Transformation von einem *Wovon* zu einem *Worauf,* demnach zieht ein widerfahrenes Ereignis eine *Aufforderung* nach sich, und das konkretisiert, dass „*etwas von jemanden zu tun* ist“[528]. Diese bedeutsame Transformation vollbringt sich oszillierend innerhalb der leiblichen Erfahrung und macht sich als fortwährendes „Zwischengesehen“[529] bemerkbar. In der Konsequenz gestaltet sich in der Erfahrung immer „ein offenes Kräftespiel“[530]:

> „Die Herkunft der Aufforderung aus dem Widerfahrnis spricht eindeutig dafür, daß die Aufforderung, die an uns ergeht, der Aufforderung, die durch uns selbst ergeht, vorausgeht. Daß die Richtung des An-, so etwa in der Anrede, auf mich zu oder von mir weg laufen kann, besagt nicht, daß beide schlechthin austauschbar sind. Ein Oszillieren zwischen Aufforderungs- und Erwiderungsinstanz ist allerdings anzunehmen, da sich das Zwischengeschehen mehr dem fremden Widerfahrnis oder mehr der eigenen Antwort annähern kann.“[531]

Was sich demnach zeigt, sind *„Aufforderungscharaktere“*[532]*.* Sie verbinden das Widerfahrnis mit dem eigenen Antworten. Als Zwischen-Geschehnisse veranlassen sie jemanden, sich aufmerksam einem Ereignis oder jemanden hin- oder abzuwenden. Demnach kann etwas oder jemand als einladend, anregend, abstoßend oder gar widerlich und ekelhaft erfahren werden. Diese

---

[526] Waldenfels 2002; S. 101
[527] Ebd.; S. 102
[528] Ebd.; S. 103: „Hier tritt also *etwas jemandem* gegenüber auf eine Weise, wie wir es aus bloßen Widerfahrnissen nicht kennen. Doch müssen wir uns weiterhin davor hüten, der Aufforderung fixe Instanzen wie Objekt und Subjekt zu unterschieben. Etwas tritt erstmals auf *als* Aufforderung, so wie jemand erstmals auftritt als jemand, der sich aufgefordert oder angesprochen fühlt.“
[529] Ebd.
[530] Ebd.
[531] Waldenfels 2002; S. 103
[532] Ebd.; S. 104

Aufmerksamkeitscharaktere organisieren demnach das Erfahrungsfeld, sodass „innerhalb dessen etwas auftritt, das jemanden auffällt, das ihn angeht“[533]. Diese Erfahrung vollbringt sich im Geist der Unruhe, so Waldenfels:

> Eine „Erfahrung, die sich von Widerfahrnissen nährt, ist von einem unwiderruflichen Widerstreit gezeichnet.“[534]

Der Doppelcharakter der Aufmerksamkeit wird nun dadurch sichtbar, in dem es in der Schwebe gehalten wird. Ein jeder Schwebezustand ereignet sich zwischen dem Trennen und Verbinden und entspricht der phänomenologischen „Blickwende […] vom Konstituierten zum Konstituierenden“[535]. Was mit der Blickwende zum Vorschein gelangt, bedeutet mehr „als ein Rückführen auf…, bei dem sich die Aufmerksamkeit auf das Erfahrungsgeschehen selbst richtet, es bestünde zugleich in einem *Zurücktreten vor…,* einem Zurücktreten vor dem, was uns entgegenkommt und immer schon zuvorgekommen ist“[536]. Es lässt sich sodann sagen, dass die „Aufmerksamkeitswelt“ in Bewegung und Unruhe gerät und so zu einer *„Umgewichtung“* der Dinge in ihr kommt[537]. Außerordentliches, Unvorhergesehenes und Unerwartetes dringt im Gehalt einer Selbstüberschreitung in die „Aufmerksamkeitsspannung“[538] ein. Das, was dem Subjekt nun widerfährt, kommt stets den Einstellungen, Erwartungen und Haltungen des Subjekts zuvor. So kommt die Antwort darauf immer zu spät, gemessen daran, was dem Subjekt widerfährt. Der Aufmerksamkeitscharakter selbst entzieht sich dabei jedem Zugriff, da es die „Fassungskraft“[539] des Subjekts ständig übersteigt. Was dem Subjekt *entgegenkommt,* wird immer über das hinausgehen, was in den (sehenden oder hörenden) Fokus genommen wird. In dieser Hinsicht lassen sich verweisungsreiche bzw. kontingente Sinnzusammenhänge beschreiben, die Antwort über das geben, was dem Subjekt widerfahren ist bzw. Auskunft über etwas geben, das es erfahren sowie etwas als etwas ver-meint hat. Hieran lassen sich nun zwei *Aufmerksamkeitspuren* verdeutlichen: Waldenfels hat „unterschieden

[533] Waldenfels 2002; S. 104
[534] Ebd.; S. 105
[535] Waldenfels 2019(b); S. 286
[536] Ebd.; S. 286-287
[537] Ebd.; S. 284
[538] Ebd.
[539] Waldenfels 2019(b); S. 30

zwischen einer *primären Aufmerksamkeit,* in der etwas auf unvorhergesehene und neuartige Weise zum Vorschein kommt, und einer *sekundären Aufmerksamkeit,* in der Bekanntes wiederkehrt, in der die Aufmerksamkeit in der Aufmerksamkeitsbereitschaft ihren Rückhalt, aber auch ihren Vorbehalt findet“[540]. Es ist stets die Abweichung, das Unvertraute und Fremde*,* dass die Aufmerksamkeit aufweckt, aufwachen lässt. Das augenblickliche Widerfahrnis unterliegt gleichsam einem leiblichen >Ich kann< der Aufmerksamkeit, sodass die Plötzlichkeit einem Vermögen bzw. Habitus (als *Aufmerksamkeitseinstellung*[541]) unterliegt, die dann die Sprengkraft der Ergriffenheit situativ anzugleichen versucht. Wie in den vorhergegangenen Auseinandersetzungen dargelegt, besitzt der Mensch, lebensweltlich gesprochen, selbstverständliche „Techniken, Praktiken und Medien, die sich als Zwischeninstanzen zwischen Auffallen und Aufmerken schieben, [sie] tragen auf je spezifische Weise zur Sedimentierung von Auffälligkeiten und zur Habitualisierung des Aufmerksamkeitsverhaltens bei“[542]. Im Wesen einer ‚natürlichen‘ Einstellung zeigt sich diese im Vorschein der Grenzerfahrung als Ausdruck einer kontingent gewachsenen, „historisch tradierten Kulturwelt“, einer *>Kultur der Aufmerksamkeit<,* wie Waldenfels unterstreicht:

> „Die ‚natürliche‘ Einstellung und der ‚natürlichen‘ Sprache entspricht eine ‚natürliche‘ Aufmerksamkeit; die Anführungszeichen deuten darauf hin, daß diese Natürlichkeit wie alles Natürliche künstlich zurechtgemacht ist und ihre kontingenten Herkünfte hat. Was wie Natur ist, gehört nicht schlichtweg zur Natur.“[543]

Das hat in dieser Hinsicht zur Folge, dass es keine *‚natürliche Wahrheiten‘* geben kann, sondern die Widerfahrnisse, die sich dann zu Bedeutungen kristallisieren, *sind* als ambige Beschaffenheiten des Auf- und Verdeckens *verhüllt* gegenwärtig. Ein essenzielles Widerfahrnis im Augenblick, dass sich dem Leib aufdrängt und sich als die primäre Aufmerksamkeit entfaltet, übersteigt stets die habituellen Praktiken und Einstellungen des leiblichen Zur-Welt-seins. Demzufolge ist das leibhaftige Selbst schon darauf antwortend dabei, denn *zwischen* Vertrautem und Unvertrautem erweist sich etwas als *bestimmend.*

[540] Vgl. Waldenfels 2019(b); S. 283
[541] Ebd.; S. 86
[542] Ebd.; S. 283
[543] Ebd.

Malte Brinkmann erläutert diesen Vollzug wie folgt: Obgleich „ich mich nicht ausdrücklich auf mich selbst im Modus des Aufmerkens beziehe, ist es immer beteiligt“[544]. Somit verbleibt die Aufmerksamkeit stets im Wesen der Unruhe, da gleichsam notwendig auf den Möglichkeitscharakter des Phänomens verwiesen. Was sich im Sinne der Phänomenologie der Aufmerksamkeit prägnant zusammenfassen lässt, lässt sich an den Bruchlinien der Erfahrungen verdeutlichen: Im Widerfahrnis des Auffallens gerät das Aufmerken „in den Fokus intentionaler und rezeptiver Wahrnehmung“[545]. Es zeigt sich zunehmend ein „Gerichtetsein auf etwas als etwas und zunehmende Ausdrücklichkeit dieses intentionalen Bezugs“[546]. Von daher bildet sich im Differenzierungsgeschehen, mit Brinkmann gesprochen: ein „Erfahrungsindex“[547]. Dieser macht „eine intentionale und fokussierte Zuwendung zu einem Thema oder zu einem Themenkreis möglich“[548]. Hierin ereignet sich simultan die entscheidene Umstrukturierung des „Erfahrungungshorizontes“[549]. Aktivität und Passivität kommen hier zusammen, im „Aufgehen einer bislang nicht eingenommenen Perspektive“[550]. Mit der phänomenologischen Einstellung lässt sich demzufolge verdeutlichen, dass das Aufmerken bzw. die >Aufmerksamkeit< ein sehr feingliedriges, zerbrechliches Phänomen darstellt. Es lässt sich weder erzwingen noch garantieren. Aber es kann damit gerechnet werden, in dem, pädagogisch gesprochen, die Bedingungen der Wahrscheinlichkeit günstig gestaltet werden[551]. Demnach sollte etwas so gezeigt werden, dass es Wert ist, dass jemand seine Aufmerksamkeit darauf „verschwenden“ möchte.

[544] Brinkmann 2019; S. 552
[545] Ebd.
[546] Ebd.
[547] Ebd.; S. 553
[548] Ebd.
[549] Ebd.
[550] Meyer-Drawe 2019; S. 428
[551] Vgl. ebd.

3.4.2 Pädagogische Konsequenzen

3.4.2.1 Die Schule der Gefühle

Gefühle sind Ausdruck der fungierenden Intentionalität des Leibes und werden in ihrer Unmittelbarkeit somit ganzheitlich erfahren. Mit der phänomenologischen Einstellung wird die leibliche Bewegung „zwischen einem empfindungsfähigen Subjekt und seinem personalen oder gegenständlichen Gegenüber [beschrieben]“[552]. Doch damit kann man den Gefühlen als einen Sinn des Lebens nicht gerecht werden. Es bedarf unterschiedlicher Medien (Bild-Kunst, Musik, Theater, Film etc.), um sich dem Phänomen adäquat nähern zu können. Zugleich muss sich der Pädagoge einer Prozedur stellen, „aus der die Bedenklichkeit seiner eigenen Stellung hervorgehen könnte“[553]. Das, was zum Vorschein kommt, ist die Deutung der Gefühle als ein pragmatisches Mittel, um sich in der Wirklichkeit der pädagogischen Situation orientieren zu können. Es führt zur Besinnung und zum Nachdenken des Seins in Möglichkeiten. Dabei geht es vornehmlich um die Orientierung, Balance und auch um die Kontrolle als soziale Kompetenz im Anforderungsprofil des Pädagogen. In dieser Hinsicht offenbart sich, dass die Komplexität der leiblichen Existenz in jedem Fall anzuerkennen ist. Denn Gefühle verknüpfen Educanden und Pädagogen zu Mitgliedern und Protagonisten der pädagogischen Situation. Sie können „solche Ordnungen hervorbringen und stabilisieren, aber sie [können] auch das Gegenteil tun“[554]. Dementsprechend können Gefühle als „zentrale Markierungen“[555] des Individuums verstanden werden. Sie „dokumentieren […] eine spezifische Qualität des Individuums, sich seiner Existenz zu versichern, über sich zu reflektieren und sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen“[556]. Mit der Konsequenz, dass das Individuum angehalten ist, zu lernen, „seine Gefühle anzuerkennen und ernst zu nehmen. Zugleich muss es sie zu beeinflussen suchen, um ihr konstruktives Potential zu nutzen und das destruktive zu kontrollieren“[557]. Gleichsam erweisen sich Gefühle, wie Ute

[552] Demmerling & Landweer 2007; S. 25
[553] Blumenberg 2019(b); S. 149
[554] Frevert 2011; S. 275
[555] Ebd.; S. 276
[556] Frevert 2011; S. 13
[557] Ebd.; S. 276 u. 277

Frevert unterstreicht, „in ihrer „Doppelfunktion als Markierung von Individualität und Soziabilität“[558]. Sie vollbringen sich in einer bestimmten Form der leiblichen Existenz und können als soziale „Bindungskraft“[559] fungieren. Als Zwischenleibliches Phänomen zeichnen sich Gefühle durch „Wechselseitigkeit“[560] aus, in der dann ihre synkretische Wirkkraft Bedeutung erlangt. Die Phänomenologie der Gefühle führt letztlich zu einem leiblichen *Stil,* der sich in der Körperhaltung, im Sprechen, im Wahrnehmen und im Handeln auch als individueller Lebensstil ausweisen lässt. Dieser erteilt darüber Auskunft, wie etwas in den Horizont der Aufmerksamkeit gerät und wie sehr es das Handeln, Denken und Wahrnehmen bestimmt. Im Grenzwert des jeweiligen Gefühls steht die sinnerfüllte-sinnerfüllende Existenz. Diese will von einer Bestimmtheit, einem Selbstwertempfinden und einer Selbstsicherheit des eigenen Gefühlslebens geprägt sein, das sich in einem (leiblichen) Stil zum Ausdruck bringt, und zwar in einer Konvergenz aus Haltungen und Einststellungen, die sich immer wieder im Gefühl der *Selbstwirksamkeit* sowie im Gefühl der *Kontingenztoleranz* bildet.

Erneut erweist sich, dass der direkte Weg nicht ausreicht, um zum Ziel zu gelangen, zeigt sich doch das Phänomen „mit dem Recht auf Verkleidung, mythologisch gesprochen: auf Metamorphose“[561]. Der Weg zum Ziel erfolgt im geduldigen Spiel mit den Kontingenzen und fordert sich so in labyrinthischer Manier ein. Doch daraus „entstehen wichtige Wahrnehmungs- und Verstehensmöglichkeiten, die in einer komplexer werdenden Welt Orientierung bieten können“[562]. Aufgabe der Pädagogik kann es sein, den Educanden dabei zu begleiten und zu unterstützen, „Gefühle wahrzunehmen, sie zu nutzen, zu verarbeiten und zu gestalten“[563], so Stenger. Sich mit Gefühlen auszukennen, bedeutet ein tragfähiges Selbstwirksamkeitsempfinden und mit einem urteilsfähigen Selbstbewusstsein ausgestattet zu sein. Die Bildungsaufgabe, die mit dem Werden des jungen Menschen beginnt, symbolisiert den spezifischen Werdergang zur sinnvollen und

[558] Frevert 2011; S. 13
[559] Ebd.
[560] Ebd.; S. 13
[561] Blumenberg 2019(b); S. 18
[562] Stenger 2019; S. 522
[563] Stenger 2019; S. 522

schließlich freiheitlichen Existenz[564]. Darauf gilt es im pädagogischen Prozess *aufmerksam* zu machen.

3.4.2.2 Das pädagogische Zeigen

Der bedeutungsvolle Sinnzusammenhang aus Erziehung und Lernen findet einen Ankerpunkt im Zeigen als pädagogisch-operative *Form,* in der beide jedoch nicht unabdingbar ineinander übergehen bzw. „der Zusammenhang von Lernen und Erziehung wird durch die Form ‚gestiftet', in der sie zusammenfinden können, nicht aber zusammenfinden müssen"[565]. So ist es für den Pädagogen unumstößlich anzunehmen, dass er das Lernen nicht erzwingen kann. Es geht stets nur um den Versuch, das selbstreferenzielle Phänomen in Erscheinung zu bringen. Pädagogik wird schließlich durch das Finden adäquater Artikulationen, als eine ver-zeitigte Gliederung ihrer Operation, sinn- und bedeutungsvoll (erst dies, dann das, dann jenes)[566]. In dem es sich im Ausdruck „der dimensionalen Datenzeit"[567] auf die unmittelbare Evidenz des Lernens bezieht, kann Erziehung gelingen. Gekennzeichnet ist diese „Datenzeit […] durch die Differenzierung ihrer Ereignisse in Vorher und Nachher, in Anfang und Ende sowie in Perioden innerhalb von größeren Perioden. Es entstehen Übergänge und Tempi des Voranschreitens. Eine spezifisch eigene Zeitlichkeit bildet sich"[568]. Wiederum ist die „Zeit des Lernens […] ein kontinuierlich mitgehender Horizont des Denkens, der als *Modalzeit* bezeichnet wird"[569]. Mit anderen Worten, ihre „Struktur ist durch kontinuierliche Vergangenheits- und Zukunftskonstruktionen gekennzeichnet, in der zu jedem gegenwärtigen Zeitpunkt Zukunft und Vergangenheit in Form von Erinnerungen, Erfahrungen und Vorwissen sowie Erwartungen und Antizipation zusammenfallen. Diese Zeit konstituiert den Verständnishorizont der Gegenwart, indem neue Ereignisse sinnhaft erfasst werde können"[570]. Im Gegensatz zur Datenzeit, die

[564] Vgl. Stenger 2019; S. 522
[565] Fuhr & Bredelmann 2009; S. 8 und Vgl. Prange 2012; S. 90
[566] Vgl. Prange 2012; S. 107-135 sowie Berdelmann 2009; S. 8: „Artikulation als Verzeitigung des Zeigens danach die Ineinanderarbeit von Zeigen und Lernen […]."
[567] Prange 2012; S. 112
[568] Bredelmann 2009; S. 70
[569] Ebd.
[570] Bredelmann 2009; S. 70

sich durch ihren linearen Verlauf auszeichnet, verläuft die Modalzeit zirkulär, durch „Rückwärts- und Vorwärtsbewegungen“[571].

Die datenzeitlich strukturierte pädagogische Operation versucht indessen die genuin wirkende Ambiguitäts- bzw. Differenzierungsbewegung aus aktuellem und habituellem Leib „zu treffen, ihr zu folgen und in sie einzugreifen, indem sie nacheinander das entfaltet, was als gegenwärtige Zukunft im Lernen antizipierbar ist, und an das anschlussfähig macht, was als gegenwärtige Vergangenheit aktualisierbar ist“[572]. So gesehen, bezieht sich die Wirkkraft der pädagogischen Operation auf ein vorgängiges Können und Wissen. Das Zeigen greift sinnbildlich auf den leibhaftigen Habitus des Educanden zurück, um das Neue und Un-Selbstverständliche, den aktuellen Leib anzugehen. Durch die temporäre Synchronisation dieser asynchronen Zeitbewegungen entfaltet sich sowohl das Zeigen als „vorlaufender Rückgriff“ als auch das Lernen als „rücklaufender Vorgriff“[573]. Die pädagogische Situation wird wesentlich gekennzeichnet sein, von der „Differenz von ‚jetzt schon‘ oder ‚immer schon‘ einerseits und ‚noch nicht‘ [andererseits]“[574]. Schließlich ist es die „*Synchronisation,* die ein auf Lernen bezogenes Zeigen erfolgreich machen kann“[575].

Im pädagogischen Feld soll das Lernen gehaltvoll evoziert werden, sodass „einem etwas gezeigt wird und man sich dem damit verbundenen Verweis anschließt, um langsam und umwegig dem Didacticus nachzugeben, der jeden Erziehungsakt ausrichtet“[576]. Im Wesentlichen erweist sich eine prägnante Verbindung aus Aufmerksam-Machen (Zeigen) und Aufmerksam-Werden (Lernen)[577]. Das Lernen verhält sich phänomenologisch gesprochen als pure Lebensbedeutsamkeit, das stets mit der *Aufmerksamkeit* bzw. mit dem *Aufmerksam-Werden* beginnt[578]. Es ist demnach eine vorgängige Prozessualität am Werk, die im pädagogischen Kontext *praktisch* aufgehen soll. Insofern enthält das Zeigen als Ausdruck operativer Pädagogik einen *wertvollen* Aufforderungscharakter, der das Lernen erwecken soll.[579] Daher öffnet die Wechselbeziehung aus Lernen und

[571] Bredelmann 2009; S. 71
[572] Ebd.
[573] Prange 2012; S. 118
[574] Ebd.; S. 119
[575] Berdelmann 2009; S. 72
[576] Winkler 2006; S. 174
[577] Vgl. Brinkmann 2019; S. 543
[578] Vgl. Ebd.; S. 545 u. 547
[579] Im Widerstreit der Aufforderungserfahrungen lässt sich eine Skalierung der Aufforderung beschreiben: So kann sich die Aufforderung „als Anreiz oder als Anregung“ (Waldenfels 2002; S. 105) verständlich

pädagogischer Operation eine umwegige und unsichere soziale Praxis, die im „Ereignis einer geteilten Aufmerksamkeit“[580] ihren *Sinn* finden soll: So wird in pädagogischen Situationen „nicht nur voneinander gelernt, sondern von Anderen etwas gelernt und darin auch vor anderen etwas voneinander gelernt“[581]. Im Sichtbar-Werden der phänomenologischen Einstellung strukturiert sich „das Aufmerksammachen als Praxis des Zeigens“[582] im Wesen eines leiblich-kommunikativen sowie sozialen, triangulären und transformativen Geschehens[583]. *Zwischen* dem zeigenden Aufmerksam-Machen und dem lernenden Aufmerksam-Werden vollzieht sich ein wechselseitig-ambivalenter Prozess im Ausdruck der wertvollen pädagogischen „Interattentionalität“[584]: Vordergründig wird die geteilte Aufmerksamkeit, die sich als zwischenleiblicher Vollzug herausstellt. Erst hierdurch „erschließt sich der soziale und thematische Sinn“[585] der pädagogischen Situation. Dies erfordert, so Malte Brinkmann, „Wachheit und Aufgeweckteit, die

machen. Demnach zeigt sich etwas „angenehm oder unangenehm; es weckt unser Begehren, es korrespondiert mit Zu- und Abneigung, in denen das Begehren sich habitualisiert“ (ebd.). Etwas wird darum tragfähig, weil es eine Zusicherung eines >Mehr< darstellt, sodass etwas „mehr (ent)hält, als es verspricht“ (ebd.). Deshalb kann die Aufforderung gleichsam als Herausforderung und Anforderung auftreten, obgleich sie je schon über die bloßen Anreize hinausgehen (Vgl. Waldenfels 2002; S. 106). Sie appellieren an das Können, fordern die individuellen Ressourcen und Fertigkeiten heraus, im Sinne einer Prüfung, die sich mal mehr oder weniger herausfordernd bzw. anfordernd kristallisiert. Dabei kann „die Bewältigung von Hindernissen […] selbst Unlust erzeugen oder umgekehrt eine Funktionslust, eine Freude am eigenen Können wecken“ (Waldenfels 2002; S. 106f.). In der Freude verdeutlicht sich der Wunsch, über das eigene Vermögen hinauskommen zu wollen. Darin implizit ist auch die Tendenz, so Waldenfels, sich indirekt den „Zustand der Hilflosigkeit“ zu nehmen, „indem wir von Anderen wünschen oder erbitten, was wir selbst nicht zustande bringen“ (Waldenfels 2002; S. 107). Somit erweisen sich weitere Aufforderungscharaktere: der Anruf oder der Appell: Für Waldenfels ist der Anruf mit „dem Aufruf, der Anrufung oder dem Weckruf, dem Warnruf oder dem Notruf verwandt, daß er eine explizite, gesteigerte, unter Umständen besonders lautstarke Form der Anrede darstellt“ (Waldenfels 2002; S. 107: Waldenfels bezieht sich dabei auf den lateinischen Ausdruck >invocatio<). Es ist eine ‚Anrufung‘, die auf die Stimme deutet und „eine eigene grammatische Form gefunden hat“ (ebd.). Was zum Vorschein kommt, ist eine „eigentümliche Gerichtetheit“ (ebd.), sodass der Appell nicht nur dazu aufruft, „etwas zu tun, er fordert mich oder sonst jemanden dazu auf“ (Waldenfels 2002, S. 108). Hierin erweist sich der Anspruch, dass auf den Anruf bzw. auf den Appell antwortend eingegangen wird, dieser in der Verpflichtung einer Erwiderung steht. Hierin zeigt sich für Waldenfels der doppelte Sinn des Wortes >An-Spruch< (vgl. ebd). Ferner ist festzuhalten, dass der Appell adressierend oder aber auch nicht-dressierend von statten gehen kann. Doch für beide Formen gilt gleichwohl: Dort, „wo die Aufforderung eine mehr als pragmatische Bedeutung erlangt und wo sie das Selbst als solches in den Status eines Adressaten versetzt, handelt es sich letzten Endes um eine Selbstaufforderung“ (Waldenfels 2002; S. 113). Auch wenn der Aufforderungscharakter bloßer Dinge zunächst adressenlos erscheint, gegenüber Personen, deren Aufforderungen stets an jemanden adressiert sind, steht „das Wovon des Widerfahrnisses und das Worauf des Antwortens im Schatten des zielstrebigen Woraufhin“ (ebd.; Vgl. S. 112). Mit diesem >Woraufhin< lässt sich verdeutlichen, wie es sich mit den Sachen und Dingen verhält:„Es ist, als ob die Dinge sprächen; wenn sie sprechen, so im übertragenen Sinne“ (Waldenfels 2002; S. 112). Was zur Sprache kommt, ist eine lebensbedeutsame >Differenzierungsbewegung<, die „zwischen adressierender und nicht-adressierender Aufforderung im Aufforderungsgeschehen selbst vor sich geht“ (Waldenfels 2002; S. 114).

[580] Brinkmann 2019; S. 546
[581] Ebd.; S. 545
[582] Ebd.
[583] Vgl. ebd.
[584] Ebd.; S. 544
[585] Ebd.; S. 545

sich im Aufmerken und Bemerken [des Educanden] manifestiert und verkörpert", sowie „Achtsamkeit", aber auch Empathie auf Seiten des Pädagogen für den Sinn, der in der *gemeinsamen* oder (zwischenleiblich-)*geteilten* Aufmerksamkeit Wirkung zeigt.[586] Zeigen wird so zur sinngebenden sowie gleichwohl sinnbildenden Ambiguität. Hierdurch vollbringt sich die *sinnvolle* Signifikanz der pädagogischen Situation:

> „Mit der Zeigegeste muss […] verstanden werden, was gezeigt wird, d. i. der propositionale Gehalt des Zeigens (Sache). Das setzt voraus, dass die Intention, mit der gezeigt wird, verstanden wird."[587]

Für den Pädagogen ist es also wesentlich, dass der Educand für sich erkennt, dass ihm etwas gezeigt wird. Entscheidend wird hier, „dass etwas gezeigt wird, weil *es dem Anderen ausschließlich zu dem Zweck des Zeigens gezeigt wird*"[588]. Der Educand wird der Zeigerichtung also folgen, die einen bestimmten Sachverhalt taktvoll anzeigt. Aber dabei wird dieser auch dem Pädagogen und seiner Absicht folgen können. Die pädagogische Operation >Zeigen< kommt somit in einem wechselseitigen sowie triangulären Prozess zum Vorschein.
Die *Triangularität* vollzieht sich zwischen dem Pädagogen (als der auf-etwas-zeigenden sowie der sich-zeigenden Person), dem Educanden (als dem sich-zeigend Lernenden), dem Sachverhalt (der sich zeigt) sowie den hintergründig mitanwesenden Anderen[589]. Insofern steht der Zeige-Gestik dem „Sich-Zeigen von etwas ebenbürtig zur Seite, verstanden als Sichtbar-Werden eines Anderen oder einer Sache, der, die oder das mich anspricht und auf den, die oder das ich antworte"[590]. Demnach kann der Pädagoge dem Edcuanden immer erst etwas veranschaulichen, wenn sich etwas „unter Bedingungen einer regionalen Ontologie [zeigt]"[591].
Die pädagogische Situation vollbringt sich darin, dass „etwas vor jemanden als etwas vor anderen gezeigt [wird]"[592], und zwar dadurch, dass sich der Pädagoge

[586] Brinkmann 2019; S. 546
[587] Ebd.; S. 548
[588] Ebd.
[589] Ebd.; S. 549
[590] Ebd.; S. 550
[591] Ebd.
[592] Ebd.

vor dem Educanden und vor anderen zeigt. Demzufolge agiert der Pädagoge im Verantwortungsempfinden der *Achtsamkeit* und *Empathie.* Im Wesen einer empathischen Haltung öffnet sich der achtsame Pädagoge in der mitgegenwärtigen pädagogischen Situation für den Educanden. Er öffnet sich folglich für das Lernen und damit gleichsam für das Werden und das Entwicklungsstreben des Menschen.

In der achtsamen Haltung, die sich mit der phänomenologischen Einstellung mitoffenbart, öffnet sich der Pädagoge für den Lernprozess. Er öffnet sich dem einander-bezugnehmenden *Zwischen* der ko-existierenden Leiblichkeiten, dass sich als Erfahrung der pädagogischen Situation *mit-vollzieht*[593]*.* Die anonyme Zwischenleiblichkeit, die durch die „präreflexive Koexistenz gebildet wird“[594], weist an, dass der Pädagoge stets „mit seinen Erfahrungsmöglichkeiten zur Disposition steht“[595]. Sein Handeln und Denken, das auf den Educanden ausgerichtet ist, enthält stets einen Sinnüberschuss. Das hat zur Konsequenz, dass das Zeigen nur gelingen kann, wenn der Pädagoge es sich immer wieder selbst zu eigen macht. Im Zeigen vergegenwärtigt sich der Pädagoge im intersubjektiven Vollzug des Lernens, „in dem sich Erfahrungsmöglichkeiten begegnen und gegeneinander durchsetzen“[596]. Somit ereignet sich stets eine kontingente Perspektive, die als Herausforderung für sich stehen wird, um produktiv bewältigt zu werden. Wenn also behauptet wird, dass der Pädagoge um den Vollzug des Lernens *weiß,* ist vielmehr damit gemeint, dass er sich für den Erfahrungsprozess öffnet, die mit der Entgegnung des Educanden anfängt.

3.4.2.3 Achtsamkeit des Zeigens

Das Zeigen versteht sich „im allgemeinen als symbolische Geste“, die in die Wirklichkeit eingreift, somit diese unweigerlich verändert[597]. Die Zeigegestik ist dabei immer „entdeckend und verdeckend zugleich“[598], wie Prange anmerkt. In der

[593] Vgl. Winkler 2006; S. 174
[594] Meyer-Drawe 2019; S. 374
[595] Ebd.
[596] Ebd.; S. 375
[597] Waldenfels 2018a; S. 132
[598] Prange 2012; S. 89

Relation des Zeigers auf ein Zu-Zeigendes hebt sich die Zeigegestik aus einem Hintergrund ab, mit dem es stets verwoben ist - ähnlich wie der Schauspieler mit seiner Darstellung auf der Bühne herausragt, um auf die Bedeutsamkeit des Werkes und seiner Figur aufmerksam zu machen. Der Schauspieler bleibt dennoch unmittelbar atmosphärisch mit der Bühne verbunden. Die schauspielerische Inszenierung ist Teil des Theaterstücks, die auch getragen wird von der Bühnendarstellung, dem Theaterhaus und vor allem vom Werk selbst, mit dem Ziel, die Aufmerksamkeit des Publikums zu gewinnen, das auch immer schon Teil der Inszenierung ist. Die Inszenierung soll den Zuschauer taktvoll in eine Wirklichkeit verwickeln. Aus diesem Grunde ist das Zeigen thematisch mehr als nur ein Präsentieren, ein Anleiten und Einüben, denn es „trägt selbst zur symbolischen Einkleidung der Wirklichkeit bei“[599], wie Klaus Prange unterstreicht:

> „Wir bringen die ‚Welt zur Darstellung‘, wie Herbart im Anschluss an den überlieferten Topos der *repraesentatio mundi* gesagt hat. Dadurch machen wir sie für die Lernenden lesbar. Dazu erzählen wir Geschichten und geben wir Erklärungen“[600].

Das, was sich *artikuliert,* ist „zum einen das Zergliedern des Zu-Zeigenden, zum anderen dessen situative Inszenierung“[601]. Wie Prange festhält, ist „in der Zeigegebärde eine doppelte Bewegung enthalten […], die Bewegung in Richtung auf Sachverhalte und die Rückwendung auf das Subjekt des Zeigens, das der Gebärde einen Sinn einlegt, den andere erraten, erkennen und vollziehen können“[602]. Insofern lässt sich die pädagogische Operation als ein ursprüngliches Ineinandergreifen von individuellen, thematischen, sozialen und zeitlichen Aspekten verdeutlichen[603]. Hierdurch lassen sich als dann Erziehungsformen beschreiben, in denen sich durch die Artikulation „das Zeigen temporalisiert“[604]. Wenn also der „Unterricht zeitlich ist, ist er auch gegliedert und kann diese

[599] Ragutt & Zumhof 2016; S. 3
[600] Prange 2007; S. 234
[601] Kraft 2009; S. 112 - Siehe zudem: „Artikulation ist die Brücke zwischen Zeigen und Lernen, gleichsam das Scharnier, von dessen Eigenschaften es abhängt, wie Lernen und Erziehen zusammenkommen.“ (Prange 2012; S. 109)
[602] Prange 2012; S. 68
[603] Vgl. Prange 2012; S. 72
[604] Kraft 2009; S. 112

Gliederung ausdrücklich Thema, das heißt: artikuliert werden“[605]. Was aber nicht bedeutet, dass die Zeit selbst dargestellt werden kann.

Volker Kraft benennt hier auf Gabriele Strobel-Eisele und Klaus Prange verweisend, drei wesentliche „Grundformen des Zeigens“[606]: Einmal geht es um das Ein*üben* von Gewohnheiten und Fertigkeiten als die ostensive bzw. unmittelbare Zeigegebärde, wie sie zumeist in Familien gepflegt wird. Die zweite Form steht für das „Lektionsmodell, in dem es um Kenntnisse, Wissen und Einsicht geht“[607]. Hier zeigt sich das operative Arbeitsmodell der Schulen und der der Hochschulen. Im letzten offenbart sich eine Operation in Reflexivität, wobei es dann hier „vordringlich um Haltungen und deren selbstreflexiv gewonnene Begründungen [geht]“[608]. Es verdeutlicht sich in dieser Darstellung jedoch vielmehr der mechanisierte Konditionierungsaspekt als die ursprüngliche ineinandergreifende Bewegung des Zeigens mit dem Lernen, als erwachende *Einsicht* des Seins.

Alle Formen pädagogischen Handelns können mal mehr oder mal weniger vordergründige, von daher ineinandergreifende und einander verweisende Ausdrucksformen einer einzigen Gebärde *Zeigen* sein. Es steht sinnbildlich für die Überschreitung aus Vertrautem und Fremden, bei der Zukunft und Vergangenheit mit dem Gegenwärtigen ineinanderfließen, sich einhüllen und überlappen, ohne kongruent zu werden. Eben weil die Inkongruenz im Zeigen Ausdruck findet, kann es sich vor dem Educanden verständlich machen, in dem es ihn affizierend >*verandert*<, wie Bernhard Waldenfels meint, in dem sich der Educand als ein vom Anderen getroffenes Selbst fremd wird[609]. Einmal von der Zeigegestik affiziert, schweigt sich am Educanden das Vertraute und die Ordnung aus, strömt in die Bewegung des Außerordentlichen und Unvertrauten. Von da aus überschreitet es sich zu etwas Neuem. Hierin verleiblicht sich die Ambiguität aus Unmöglichem und Möglichem.

In dem die pädagogische Praxis in die Wirklichkeit *eingreift* und somit in die >Welt< als grundlegenden und präreflexiven Bezug, wird es unter der Maßgabe der Kontingenz *bestimmend.* Demzufolge wird sie stets etwas verdecken, was schon implizit die Aufforderung nach Aufdeckung mit sich führt. Nur so lässt sich

[605] Prange 2009; S. 111
[606] Kraft 2009; S. 112 und Vgl. Prange & Stobel-Eisele (2015); S.37-104
[607] Ebd.
[608] Ebd.
[609] Vgl. Waldenfels 2002; S. 213: „Veranderung – Othering“

das Lernen, als das genuine Können des Leibes, evozieren[610]. Demzufolge offenbart sich mit dem Zeigen als Referenz ein „Bewegungsentwurf und eine Bewegungsintention“[611]. Was dabei zum Vorschein kommt, ist eine bedeutsame Konnexion, in der Sinn, Handeln, Wahrnehmen und Denken als leibliche Bewegungsabläufe schon ineinandergreifen und zur Darstellung verhelfen. Kurz gesagt: *Das Zeigen ist als Bewegung und Bewusstsein dieser Bewegung in eins zu denken.*

Was im Versuch der Phänomenologie des Zeigens deutlich wird, ist, dass das Zeigen immer in einem Zusammenhang Begründung findet, in dem es mit dem Zu-Zeigenden sowie dem (Sich-)Zeigenden zusammengeht. Es entwickelt sich somit als Form eines sich umfassend vergegenständlichen Moments, der indirekt und damit metaphorisch zum Ausdruck kommt.

In dieser Hinsicht zeigt sich der Pädagoge, indem er auf etwas zeigt und wird selbst so zum „Einschluss eines Hintergrunds, der Anlass der Präsentation war und nun selbst noch als bedeutend mitgeteilt wird“[612]. Deshalb muss die Wirkkraft der pädagogischen Operation ihrer Ermöglichung vorausgehen. Sie vollführt sich nicht ohne jemanden, ohne etwas und ohne einen umschließenden Background. Was sich vielmehr beschreiben lässt, ist ein wirkungsvolles Umschlagen der Bedeutungszusammenhänge zu einer fassbaren und damit pragmatischen Struktur, die didaktisch das Zusammenspiel zwischen Ich und >Welt< begleitet.[613] Demzufolge gestaltet sich das pädagogische Handeln als Öffnung zur pädagogischen Situation. Es ist die Form eines offenen Spiels der Wirkkräfte, um sich so zur Aufforderung nach Aufmerksamkeit zu vergegenwärtigen. Dementsprechend kann die Zeigegebärde auch als Herausforderung oder Anforderung verständlich werden – sowohl für den Educanden als auch für den Pädagogen[614]. Die *Konfiguration des Zeigens* möchte das Lernen affizieren, demnach die Sinne des Educanden reizen und anregen. Dessen Eigenbewegung (als leibliches >Ich kann<) soll dadurch in Gang gesetzt werden, in dem sich im Resonanzraum aus Fremd- und Eigenleib Übereinstimmungen finden. Sofern die grundlegende Form des pädagogischen Handelns Bedeutung[615] erlangt, wird die Bedeutung in das

[610] Waldenfels 2018(a); S. 150
[611] Ebd.; S. 148
[612] Winkler 2006; S. 176
[613] Vgl. Ragutt & Zumhof 2016; S. 3-4
[614] Vgl. Waldenfels 2002; S. 106
[615] Prange 2012; S. 8 „Vorbemerkung zur 2. Auflage“

leibhaftige Selbst des Educanden versetzt, sodass es sich zu einem Selbstappell des Lernens ausspricht - als würde der Gegenstand vor den Augen des Educanden plötzlich lebendig werden. Der Gegenstand des Zeigens spricht eigenhändig von sich selbst und wird dabei im Prozess des Bewusstwerdens immer mehr über sich zum Ausdruck bringen. Dem Educanden wird anschließend eine Gewohnheit, ein gewohnter Blick entzogen und etwas Außerordentliches und Unvertrautes bricht durch die bereits durchlebte und sedimentierte leibliche Erfahrung und verwirklicht sich als neuer Komplex.

Durch die Zeigeform soll im Zwischenleiblichen, im sich überschreitenden Grenzbereich von Fremd- und Eigenleib, in dem der Educand seine Differenzierungsbewegung wahrnehmt, die Perspektive des Neuen zum Ausdruck kommen, in dem er bei sich mittels der Synthese des Vertrauten und Nicht-Vertrauten (plötzlich) eine Transformation feststellen kann. Einfach ausgedrückt: Der Educand wurde durch die Aufforderung des Zeigens vom Sachverhalt affiziert und ist nun versucht, sich diesen zu eigen zu machen. Hierin *zeigt* sich das Erwachen des Lernens. Doch dort, wo das Lernen erwachen kann, wird es sich immer in einem Sinnzusammenhang mit einem Hintergrund gewahr. Es vollzieht sich immer auch schon in einer Atmosphäre des Lernens, die auf das Lernen selbst Einfluss nimmt.

3.4.2.4 Lernatmosphären

Im Raum, in dem gelernt wird,
herrscht eine Lernatmosphäre.
(Agnes Pfrang und Andreas Rauh)

Eine Lernatmosphäre erweist sich zunächst als ein nicht allumfassend ausdrückliches, damit vielmehr hintergründiges Phänomen, dass aber das Vermögen besitzt, mit dem Präsentieren und Zeigen von Lerninhalten *ausdrücklich* zu werden. Sie ist impliziter-expliziter Ausdruck eines leiblichen Involviertseins[616] und verdeutlicht sich als sinnliche Erfahrungsweise, in der Form einer Wetterlage, der Raumtemperatur, in der Weise der Raumgestaltung, des Farbdesigns, der Geräuschkulisse etc., „all das wird direkt rezipiert und diese Aspekte beeinflussen

[616] Pfrang & Rauh 2017; S. 295

das Lernen: sie fördern oder behindern es“[617]. Das Phänomen (Lern-)Atmosphäre [>>*atmos-sphaira*<<] ist somit ein umfassendes Widerfahrnis, eine Wirkkraft, welches am Leib empfunden wird, als ein *affektives Betroffensein.* Die Tatsache des affektiven Betroffenseins ist ein leibliches Empfinden „diesseits jeder Identifizierung und Selbstzuschreibung“[618]. Atmosphären sind nicht auf ein Individuum beschränkt, sind auch nicht im Einschluss seines Seelenlebens, sondern sind räumlich ausgedehnt, „ohne klar umrissene Grenze im Sinne objektiver Phänomene“[619].

Bei diesem ubiquitären Phänomen „nimmt der Wahrnehmende nicht nur Einzelheiten, sondern umfassende Qualitäten seiner Umgebung wahr“[620]. Besser gesagt, im Leib geht das unmittelbar befindliche Situiert-Sein mit Empfindungen von Qualitäten in einer Umgebung auf, die sich als bedeutungsreiche Erfahrung einer innewohnenden und fast-dinglichen Atmosphäre kristallisiert. Kennzeichnung dieses befindlichen Situiert-Seins ist das wahrnehmend-wahrgenommene Wie-und-Wo-Befinden[621]. Diese geltungsreiche Relation wird durch die phänomenologische Einstellung als vollumfängliches Zur-Welt-Sein gegenwärtig, jedoch mit unterschiedlicher Wirkkraft im Hier und Jetzt. So gesehen, hat die Atmosphäre einen Mit-Prägungscharakter auf den Educanden und auf den Pädagogen. Dahingehend sind Atmosphären im Wesentlichen zwischenleibliche Phänomene. Deshalb umfassen sie auch „alle aktuellen und potentiellen Wahrnehmungen“[622]. Es geht also über die Pädagogen-Educanden-Beziehung hinaus *und* weitet sich bis zur Beziehungsstruktur der Educanden untereinander (Peergroup, Freundschaften). Die Ausdehnung kann aber auch bis zum Klima des Pädagogen-Kollegiums, zum Schulgebäude (Architektur des Gebäudes und des Schulgeländes), zu den jeweiligen familiären Verhältnisse der einzelnen Protagonisten führen, sogar bis hin zu den gesellschaftlich-kulturellen Verhältnissen usw. usf. In der Konsequenz beeinflussen Lernatmosphären die Lernkultur sowie den Lernerfolg. Der Pädagoge als Gestalter und Zuschauer der pädagogischen Situation kann durch die phänomenologische Einstellung die Ausprägungen der

[617] Pfrang & Rauh 2017; S. 292
[618] Schmitz 2011; S. 23
[619] Demmerling 2011; S. 45
[620] Pfrang & Rauh 2017; S. 293
[621] Vgl. ebd.
[622] Ebd.

Lernatmosphäre sichtbar machen, um diese mit dem Blick auf die Zukunft zu begünstigen:

> „Der erzieherische Anteil besteht hierbei zunächst und grundständig in der Aufmerksamkeit für und auf die Konstitution spezifischer Atmosphären durch das Verflochtensein aktiver und passiver Momente von Wahrnehmen und Handeln und in dem damit verbundenen Fachwissen zu situationsadäquatem und -dienlichem Verhalten. Es entsteht eine Resonanzsphäre, die durch Affiziertwerden und Selbstwirksamkeit geprägt ist und zu Anverwandlungsprozessen führt.“[623]

Es geht um die offene Beschreibung der Atmosphäre, im Bewusstsein, dass diese immer nur im Anfang verbleibt, sich damit zur Bedeutsamkeit führt, die als bedeutungsreicher Sinnzusammenhang schon über sich hinausweist. Im Fokus der Auseinandersetzung steht deshalb, wie Atmosphären erfahren und gleichsam erzeugt werden, „im Sinne der Behaglichkeit als Grundtenor leiblichen Befindens“[624]. Es soll die qualitative raum-zeitliche Besonderheit des Menschen verdeutlicht werden, eben diese leibliche Verknüpfung mit umfänglichen Wirklichkeiten, die sich stets im bewusstwerdenden Moment durch ein Vorher und Nachher bestimmen. Dabei ist die phänomenologische Einstellung die Grundform des Schöpfungsgedankens, der dann die pädagogische Situation entwickeln soll, im Sinne einer adäquateren Lernatmosphäre. Von daher wird verlangt, die Lernatmosphäre als Phänomen, als ein undurchdringliches Faktum hinzunehmen, doch genau das verhindert, dass das Denken zum Stillstand kommt. Auch im Verdeutlichen der Lernatmosphäre kommt der radikale Widerspruch zur Darstellung, demnach geht die „Wahrheit“ als eine Vorstellung nicht mit dem Gegenstand auf, da der *direkte* Zugriff aufgrund der Beschaffenheit des Gegenstands des Interesses versagt bleiben muss. Trotzdem entsteht im Versuch auf diese Erscheinungswelt zuzugreifen der Gewinn einer angemessenen und relevanten Lernatmosphäre.

Es ist der schöpferische Blick der phänomenologischen Einstellung, der durch die Lernatmosphäre hindurchleuchtet, zu ihren tieferen Sphären jenseits der sich konstituierenden Erfahrung führt. In dieser Einstellung wird ein umfassenderes

[623] Pfrang & Rauh 2017; S. 294
[624] Ebd.; S. 304

Verständnis tragend, das immer auch die Bedürfnisse des Educanden miteinschließen will, in dem es die Frage nach der Situations- und Raumgestaltung stellt. Dadurch wird auch die pädagogische Beziehung kritisiert. Es werden zudem der Lerninhalt sowie die Darstellung des Lerninhalts hinterfragt. Sogar das Verständnis oder die Erwartungshaltung eines Bildungssystems kann kritisch offengelegt werden. Dem tieferen Verstehen der Lernatmosphäre folgt stets ein tieferes Verständnis der Bedeutsamkeit der pädagogischen Situation. Durch die phänomenologische Tätigkeit wird in dieser Hinsicht deutlich, dass die Zeige- und Vermittlungstätigkeit des Pädagogen besonders darin besteht, „spontan mit Raumgehalten umgehen zu können“[625]. Somit fungiert der Pädagoge in der Erkenntnis, dass ein Hintergrund bzw. eine Atmosphäre Einfluss auf den Lernprozess, auf die Lernkultur und schließlich auf den Lernerfolg hat. Demzufolge muss dem Pädagogen bewusst sein, dass die Lernatmosphäre plötzlich und spontan zum Ausdruck kommen kann. Eine Lernatmosphäre kann jedoch auch absichtsvoll durch den Pädagogen herbeigeführt werden. Gleichsam zeigt sich die Notwendigkeit des anhaltenden Austauschs mit dem / den Adressaten zur Sensibilisierung des Atmosphärischen innerhalb der pädagogischen Situation. Hier macht sich exemplarisch eine Schule der Wahrnehmung und des kritischen Denkens verständlich, die in ihrer Intention wiederkehrend bewusst machen will, *wie* eine adäquate Lernatmosphäre Bedeutsamkeit erlangen kann.

Mit Hermann Schmitz gilt es sich dabei heranzutasten an das Grundlegende, oder wie er es nennt: die „unwillkürliche Lebenserfahrung“[626]. Durch die phänomenologische Beschreibungstätigkeit soll versucht werden, „die Abstraktionsbasis der Begriffsbildung näher an die unwillkürliche Lebenserfahrung heranzulegen, tiefer in diese einzudringen, sie in ihrer Fülle und Ursprünglichkeit besser zu begreifen“[627]. Mit anderen Worten: Es wird versucht das unmittelbare Verhältnis von Leben und Form wiederkehrend bedeutungsmäßig, daher semantisch zu gewinnen. Den Sinnzusammenhang des unüberwindlichen Spannungsverhältnisses beizubehalten, ist dann Ausdruck der phänomenologischen Einstellung. Es ist daher die Einstellung als expliziter Distanz-Effekt, die die unüberwindbare Verbindung immer nur im *Deutlichwerden* belässt, sodass jedes bedeutete Was

[625] Pfrang & Rauh 2017; S. 304
[626] Schmitz 2012; S. 13
[627] Ebd.

gleichsam auf ein Wie angewiesen, verständlich werden kann. Wie schon veranschaulicht, vollbringt sich die Einstellung im Wert des Sinns des Möglichen oder des *Sinn-Werdens.* Demzufolge erweist sich jede Behauptung einer Lernatmosphäre als Arrangement und Variante, da sie darin nur *indirekt* aus dem unerschöpflichen Grunde hervortritt. Es bedarf deswegen mannigfaltiger, auch widersprüchlicher und schließlich neuer Beschreibungen, um dem Phänomen weitestgehend gerecht zu werden. Es ist gerade der indirekte Bezug, die *Umwegigkeit,* die die Formbarkeit der Lernatmosphären, ihre „wechselnde Inanspruchnahmen, Ergänzungen, Unterschlagungen und Deformationen [gestattet]“[628].

[628] Konersmann 2014; S. 12

3.5 Der Umweg

3.5.1 Der Fehler im Edelstein

„Wo fängt dein Himmel an
Und wo hört er auf?
Wenn er weit genug reicht,
macht dann das Meer
Zwischen uns nichts mehr aus?“
(Philipp Poisel)

Der Leib öffnet sich, als die von Nietzsche dargelegte große Vernunft, „in eine verschwiegene Beziehung zur Welt, in eine Einweihung in die Welt“[629]. Hierin erweist sich die leibliche Existenz als wirkende Sphäre, die sich in einer bedeutungsschwangeren und intentional fungierenden Verbundenheit aus >Welt< und >Sein< bewegt. Im Fokus steht nun das, „was vor dem Ausdruck liegt und *ihn untergründig trägt“[630].* In jeder Hinsicht folgt die Konsequenz daraus, dass das sich bildende und begründende Bewusstsein, das sich mit der umfassenden Wahrnehmungswelt erschließt, immer zu spät kommt. Das leibliche Sein fließt dem Bewusstsein voraus. Alles Bedeutungsvolle wird als *Latenz* sichtbar. Nur so lässt sich die Lebendigkeit und die schöpferische Kraft der leiblichen Existenz enthüllen. Ans Licht kommen, phänomenologisch gesprochen, Bedeutsamkeiten, die das Wahrnehmen und Verstehen vorbewusst bestimmen und es entfalten. Dass das *Bewusstmachen* der Bedeutsamkeiten immer ein nachträglicher Akt ist, fordert gleichsam eine Rückbindung ein, auf das, was sich im leiblichen Sein >bewegt<: *Der Leib ist das Können in der Welt zu sein.* Diesem Können kann sich nur nachträglich, also indirekt-reflexiv genähert werden.
Weder der Leib noch die >Welt<, die Dinge darin oder aber der Andere *sind* also Gegenstände eines konstituierenden *Cogito.* Von Anfang an wird die menschliche Existenz durch den leiblichen Bezug zur >Welt< *überlebt.* In dieser existenziellen Bewegung erfolgt die „Konstitution des Anderen […] nicht nach der Konstitution des Leibes, der Andere und mein Leib entstehen gemeinsam aus der ursprünglichen Ekstase“[631]. Die Existenz eines Anderen offenbart sich dabei in

[629] Merleau-Ponty 2004; S. 57
[630] Ebd.; S. 218
[631] Merleau-Ponty 2003(a); S. 265

der „Zwischenleiblichkeit (intercorporéité), in dieser fundamentalen Vermitteltheit“[632]. Das Korrelat zwischen dem Pädagogen und dem Educanden wird durch die leibliche Existenz gegeben sein, in dem sich ihre Grenzen gewissermaßen zu Schwellen-Arealen ausgestalten. Was dabei verständlich wird, ist im „Zwischencharakter der Erfahrung“[633] aufzusuchen, wie Käte Meyer-Drawe aufzeigt:

> „Das Ich ist nie ganz bei sich, es ist immer schon entfremdet durch den Blick des Anderen. Meine Erfahrung des Anderen läßt mich teilhaben an seinem Ich, wie umgekehrt seine Erfahrungen von mir an meinem Ich teilhaben. In dieser Perspektive beruht die Möglichkeit der Fremdwahrnehmung darauf, daß auf die absolute Originalität der authentischen Selbsterfahrung verzichtet wird.“[634]

Es sind demnach „>Dividuen<, die miteinander in Berührung kommen“[635], in dem die Erfahrungen des leiblichen >Ich< und die Erfahrungen des leiblichen Anderen sich wechselseitig durchleben und sich als Grenzerfahrungen konstituieren. Die einander berührenden (Grenz-)Erfahrungen führen die leiblichen Existenzen auf den gemeinsamen Boden, der sie trägt. Zum Ausdruck kommt das allgemeine leibhaftige Zur-Welt-Sein. Diese Offenlegung führt zum *Dialogischen Prinzip,* das in der Zwischenleiblichkeit Ausdruck findet:

> „In der Erfahrung des Dialogs konstituiert sich zwischen mir und dem Anderen ein gemeinsamer Boden, mein Denken und seines bilden ein einziges Geflecht, meine Worte wie die meines Gesprächspartners sind hervorgerufen je durch den Stand der Diskussion und zeichnen sich in ein gemeinsames Tun ein, dessen Schöpfer keiner von uns beiden ist.“[636]

Es ist folglich die Zwischenleiblichkeit, die als Differenzierungsbewegung sowie im *Prozess des Kristallisierens,* die pädagogische Situation und Beziehung hervorbringt. Das Aufeinander-Bezugnehmen wird dadurch gegeben sein, dass Educand und Pädagoge einander nicht transparent sind. Vielmehr bilden sie ein korrelatives System, das stets den Leib nach sich ziehen wird[637]. Sie tauchen

[632] Meyer-Drawe 2001; S. 179
[633] Waldenfels 2002; S. 186
[634] Meyer-Drawe 2001; S. 180
[635] Waldenfels 2002; S. 188
[636] Merleau-Ponty 1966; S. 406
[637] Vgl. Merleau-Ponty 1966; S. 404

daher in eine dynamische Leib-Welt-Sphäre ein, die sich im kommunikativen Akt verdeutlichen wird. Der kommunikative Akt bringt stets, wie Mayer-Drawe akzentuiert, „eine Polyvalenz der Existenz im Sinne einer Ubiquität [zum Vorschein]“[638]. Sie möchte damit sagen: Aufgrund der kommunikativen Dynamik wird der Pädagogen ebenso wenig an sich werden können, wie der Educand seine Andersheit aufheben wird. Das Selbstbewusstsein bzw. die Identität des Pädagogen vollbringt sich mithin „als dezentrierte Perspektivität oder perspektivische Dezentriertheit“[639]. So entfaltet sich im kommunikativen Prozess eine fortdauernde und unaufhebbare Fremdheit, die sich nur als Innewohnen in der >Welt< offenbart. Die leibhaftige Wirklichkeit verwirklicht deshalb ein *Kontingenzgeschehen,* sodass es nicht die pure Sichtbarkeit von Ich-und-Du „als eine jedermann zugängliche Qualität gibt“[640], wie Blumenberg hervorbringt.

Nur durch die Rückwendung auf die Erfahrung, gewinnt diese an Bedeutung, die in einem sich sowohl aufdeckenden als auch verdeckenden Subjekt verwirklicht. Die daraus resultierende Grenzerfahrung macht deutlich, dass die Bildung eines Selbstbewusstseins bzw. die „Bildung der Identität […] in der Individualgenese nicht vollständig erreicht [werden kann]. Sie bleibt vielmehr ständig der Entfremdung durch andere ausgesetzt, weil wir als leibliches Zur-Welt-sein, dem Anderen gegenüber, ein offenes System, ein wahrnehmbares, konkretes Ich bilden. Dieser ontologische Chiasmus begründet den genetischen Pirmat einer Ambiguität von Eigenheit und Fremdheit“[641]. Dadurch wird die Schwierigkeit der cartesianischen Dichotomie aus Subjekt und Objekt erneut deutlich: Wäre das Subjekt ein >cogito<, ein Sein-für-sich, wäre es in der >Welt< einzigartig, „notwendig und universal“[642]. Mittels seiner Zentrifugalkraft setzte es dann ein Weltverständnis *an sich* zusammen. Das hieße wiederum: Jede Konstituierung „eines einzigen Dinges begründet immer das Ideal der objektiven oder expliziten Erkenntnis“[643], in dem dabei Gegenstand und Erkennen zu einer Einheit der Erkenntnis zusammenfallen würden[644]. Als ein absolutes Bewusstsein verwandelte es alles in eine abgeschlossene Objektwelt, die sich als absolutes Ganzes aus Einzelteilen

[638] Meyer-Drawe 2001; S. 184
[639] Ebd.; S. 190
[640] Blumenberg 2019(a); S. 753
[641] Meyer-Drawe 2001; S. 191
[642] Merleau-Ponty 1966; S. 426
[643] Ebd.; S. 384
[644] Vgl. Meyer-Drawe 2001; S. 20f.

zusammensetzt. Folglich würden sich Begegnungen zwischen absoluten cogito und cogito in „Rivalität“ und „Kampf“ entwickeln, wie Merleau-Ponty pointiert[645]:

> *„Mit dem cogito beginnt der Kampf der Bewußtseine, deren jedes, nach Hegel, auf den Tod des anderen aus ist.“*[646]

Doch es verfehlt das Zeugnis des Lebens. Das Leben ist kein Stückwerk, sondern es vollzieht sich in jeder Phase ganzheitlich. Anders ausgedrückt: Jedes Bewusstheben bringt sich nur deshalb zum Vorschein, weil sich das leibliche Sein schon in einem umfassenden Hintergrund bewegt. Genau das versucht die phänomenologische Einstellung immer wieder aufzugreifen. Sie versucht nicht im Dienst einer einzigen Wirklichkeit zu agieren. Vielmehr versucht sie ihr Geheimnis auszusprechen. Zum Ausdruck bringt sich folglich die leibliche Existenz als lebendig-kontingente Wirklichkeitsverflechtung: *Es ist nichts als die Verknüpfung von Verhältnissen, und nur sie sind es, die für das Subjekt bedeutsam sind.*[647] Jede Erfahrung wurzelt in einer Seinsweise des wahrnehmenden, reflektierenden, denkenden Subjekts selbst, das nur insofern subjektiv verbleibt, wenn es in der Lebenswelt gehalten wird, „als Inbegriff vorprädikativer Erlebnisse und […] noch undifferenzierten, unmodalisierten Seinsglauben“[648]. Merleau-Ponty legt hier die Metapher vom >Fehler im Edelstein< nahe, um die Gefahr eines Solipsismus abzuwenden. Das leiblich fungierende Subjekt kann nicht als Fakt zum Vorschein kommen, *„da wir im Bilde der Welt nie jene leere Stelle zu unterdrücken vermögen, die wir selber sind, und in der sie erst dazu gelangt, für jemanden dazusein“*[649]*.* Damit verweigert der *Seinsglaube,* sich zum *Seinswissen* machen zu lassen.[650] Jede Bedeutung setzt die leibliche Existenz in ein undurchsichtiges Verhältnis. Sowohl der Pädagoge als auch der Educand geben sich als bestimmt-unbestimmte Erfahrung aus. Diese Erfahrung ist die „Suggestion der Notwendigkeit […], die immer mehr ist als die Feststellung des Faktischen“[651]. Educand und Pädagoge *werden* in der Grundverfassung eines Prozesses. Jede

[645] Vgl. Bischlager 2016; S. 120
[646] Merleau-Ponty 1993; S. 158; Merleau-Ponty 1966; S. 407 (kursiv d. Autor)
[647] „Der Mensch ist nichts als die Verknüpfung von Verhältnissen, und sie nur sind es, die für den Menschen zählen.“ (A. De Saint-Exupéry, Pilote de guerre, S. 174 aus Merleau-Ponty 1966; S. 518)
[648] Blumenberg 2014; S. 230f.
[649] Merleau-Ponty 1966; S. 244
[650] Vgl. Blumenberg 2014; S. 232f.
[651] Blumenberg 2016; S. 297

Seinsgewissheit wird zum vitalen sowie hyletischen Modus. Was demnach >pädagogische Beziehung< genannt wird, fungiert als eine entscheidene Konstitution, die sich vollzieht und sich dabei vielseitig artikuliert. Das bedeutet nicht, dass sowohl der Educand als auch der Pädagoge sich darin auflösen. Sondern ihre jeweiligen Identitäten, ihr jeweiliges Selbst-Bewusstsein bleibt nur buchstäblich in *Bewegung.*

Das, was sich durch die phänomenologische Einstellung verdeutlichen lässt, ist die sich mittragende, miterfahrende bzw. teilnehmende, als eine *zwischen* dem Ich und dem Du, zwischen dem Educanden und seinen Pädagogen *sich vollziehende Erfahrung:* Hervorgehoben wird hierdurch *das Subjekt in Raum und Zeit, im Prozess des sich Bildens und Sinn-Werdens,* durch die sich im Spannungsverhältnis aus Partikularen und Allgemeinen vollbringende Zwischenleiblichkeit. Das (leibhaftige) >Ich< wird dabei nicht mit dem (leibhaftigen) >Du< zusammengehen, dennoch ist es diese vor-personale und vor-bewusste Sozialität, die es möglich macht, dass der Mensch sich in einer Wirklichkeit überhaupt ausfindig und darüber hinaus verständlich machen kann. Diese Sozialität charakterisiert das menschliche Dasein mit und ist wesentlich an der Bildung des Selbst-Verständnisses davon beteiligt. Auch hier begründet sich schwingend an den Kontaktflächen des inneren Außen der Leiblichkeit ein Differenzierungsprozess, sodass sich die Aneignung menschlicher Wirklichkeit, tendenziell rezeptiv erfolgt, ohne die eigene Aktivität an sich wahrnehmend und empfindend (‚erleidend'). Demzufolge führt dieses Arrangement zu einer tiefgreifenderen Reflexion, die für den Pädagogen und für seine pädagogische Arbeit folgenreich ist. Denn in all den Auseinandersetzungen lässt sich kein geschlossenes Bild mehr konstruieren. Die Bedingungen des pädagogischen Feldes lassen sich dermaßen ausdifferenzieren, lassen sich als unbestimmt bestimmen, lassen eine Immensität des pädagogischen Kosmos erfahren, dass er derart mit sich Kontakt hält, nicht über die punktuelle sowie situative Charakterisierung und Abwägung von Realitäten hinauszukommen. Vielmehr entfalten sich spannungsgeladene Wahrnehmungsweisen, auf die sich der Pädagoge verständigen muss. Im Rückgriff darauf, wird die phänomenologische Einstellung als elementare Bewegung, als *konstitutive Praxis* beachtlich, die den Möglichkeitshorizont heraustreibt. Es ist eine Wirklichkeitsform, die sowohl konturiert ist und gleichsam ausreichend kontingent verbleibt, sodass sie stets Außerordentliches bereithält, demzufolge genug Anlässe

offeriert für neue Erfahrungen und für das Lernen selbst. In dieser Hinsicht bleibt der pädagogische Anspruch nicht erstarrt, sondern verwirklicht sich durch eine beständigen Spannungslage. Anders ausgedrückt: Es konstituiert sich stets ein Sinnzusammenhang, der nie gänzlich dem Pädagogen zur Verfügung steht, untersteht er doch dem lebensweltlichen Verwobensein. Insofern wird jede sich bewusst-machende Subjekt-Objekt-Relation als Bedeutsamkeit verständlich. Und erst diese spannungs- und bedeutungsreiche Erfahrungsdimension wird Wirklichkeit heraustreiben, als eine Erscheinungswelt, die den Pädagogen sowohl aufgenommen und gleichzeitig immer schon entlassen hat. In der Konsequenz offenbart sich mit dem Wirklichkeitsverhältnis etwas Unzugängliches, dem der Pädagoge ausgeliefert ist. Der Pädagoge wird blind für die Erfahrungsgrundlage der Wirklichkeit und damit für sich selbst. Aber hier erweist sich, die Wesenskraft des Poetischen, als ein Können, als die Realisierungs- und Ausdrucksmöglichkeit des offenen Möglichkeitshorizonts.

3.5.2 Von der Unzugänglichkeit

> *„Wenn […] meine eine Hand die andere berührt, so öffnet sich die Welt einer jeden für die der anderen, denn diese Operation läßt sich nach Belieben umkehren, weil alle beide sozusagen einem einzigen Bewußtseinsraum angehören“ (Merleau-Ponty 2004; S. 185 [kursiv d. Autor]).*

Für die Phänomenologie der Bedeutsamkeit gilt: Das Subjekt ist für sich selbst undurchdringlich[652]. Substanziell gesehen, um es mit Blumenberg hervorzuheben, ist das Subjekt „dort, wo es am reinsten und in letzter Instanz dieses ist, sich selbst am unzugänglichsten“[653]. Es synthetisiert sich immer schon zu einem Komplex, weil das Subjekt ein *lebendiges* Phänomen ist, und *„Leben heißt verbinden“[654],* wie Manfred Sommer hervorhebt. Dieser Komplex, als ein übergreifendes und damit kontingentes Erlebnis, steht im Fokus der beschreibenden Tätigkeit in der phänomenologischen Einstellung. Das kann in der Konsequenz nur bedeuten, dass das Subjekt „nicht in dem Maße *subjektiv* [ist], in dem seine Welt

[652] Vgl. Blumenberg 2014; S. 895
[653] Ebd.; S. 893
[654] Sommer 1996; S. 106 (kursiv d. Autor): „Das Leben ist selbst synthetisch. Und Komplexe bilden sich, indem man lebt, von selbst, man braucht sie nicht erst mühsam herzustellen.“

objektiv ist, sondern: soweit auch sie subjektiv gehalten werden kann“[655]. Es gilt den präreflexiven Sinnzusammenhang zu veranschaulichen, der jeder Erfahrung und jedem Denken vorausgeht.

Mit dem phänomenologischen Zugriff versteht sich das Subjekt *in statu nascendi.* Auf die Frage *Wer bin ich?* kann die Antwort „Ich bin Martin“ nur deutlich machen, dass der Name, als begreifend-begriffener Moment, die Substanz des leiblichen >Ichs< nominal bestimmt[656]. Eine Reflexion auf das leibliche Subjekt bedeutet deshalb immer schon den Zerfall der Prämodalität, die das Subjekt als Lebensweltgehaltendes ausmacht. Eine Herausstellung des Phänomens wird deshalb zum Inbegriff der Kontingenz.

Es ist nun dieser Umstand, der deutlich macht, dass durch das Subjekt, nicht auf das Subjekt zu kommen ist. Aufgrund der Lebensweltzugehörigkeit des Subjekts vollbringt sich jeder subjektive Bedeutungsakt im Sinne einer *Horizontierung:* Das Gegebene artikuliert sich *„gestalthaft“* , indem es sich aus dem Horizont bedeutungsvoller Sinnzusammenhänge hervorhebt.[657] Im Wesen der blumenbergschen >Metaphorologie< versteht sich der >Horizont<, der Vergangenheit und Zukunft im Verbund vergegenwärtigt, ohne deckungsgleich zu werden, als absolute Metapher, demnach *„ein Prinzip nicht der theoretischen Bestimmung des Gegenstandes…, was er an sich, sondern der praktischen, was die Idee von ihm für uns und den zweckmäßigen Gebrauch derselben werden soll“[658].*

Jede Horizontierung ist so umfassend, durchdringend und tiefgründig, dass sie sich des objektkonstituierenden Bewusstseins entziehen muss. Auf diese Weise ist die Vorstellung, der cartesianischen Erkenntnis, „in dem Gegenstand und Erkennen vollständig koinzidieren, aufgegeben“[659]. Jede Erfahrung basiert auf die der Ambiguität der Leiblichkeit. Das veranschaulicht: Lebensbedeutsames hat sich immer in *Bewegung* gesetzt. Der daraus unabschließbare Erfahrungsvollzug verweist auf die „Unmöglichkeit der radikalen Letztaufklärung lebensweltlicher

---

[655] Blumenberg 2010; S. 26

[656] Vgl. Sommer 1996; S 400f. und vgl. auch Camus 2014; S. 31: „Wenn ich dieses Ich, dessen ich so sicher bin, zu fassen, wenn ich es zu definieren und zusammenzuhalten versuche, dann zerrinnt es mir wie Wasser zwischen den Fingern. Ich kann nacheinander alle Gesichter nachzeichnen, die es annehmen kann, auch all jene, die man ihm gegeben hat – Erziehung, Herkunft, Leidenschaft oder Zurückhaltung, Größe oder Niedertracht. Addieren aber kann man Gesichter nicht. Selbst dieses Herz, das doch meines ist, wird mir immer undefinierbar bleiben. Nie wird der Graben zu füllen sein zwischen der Gewissheit meiner Existenz und dem Inhalt, den ich dieser Gewissheit zu geben suche. Ich werde mir selbst immer fremd sein.“ (kursiv d. Autor)

[657] Merleau-Ponty 1966; S. 51

[658] Blumenberg 2019(d); S. 12 (im Orig. kursiv)

[659] Meyer-Drawe 2001; S. 20

Bezüge, ihre Opazität und Ambiguität, kennzeichnen keine skeptische, sondern eine positive, seinsbestimmende Aussage“[660]. Die präprädikativen und präreflexiven Bedingungen der Subjekt-Existenz, „sind nicht in einem durch und durch expliziten Wissen aufzuheben“[661]. Immer schweigt sich diese Existenz aus, weil Lebenswelt an ihr haftet. Oder anders ausgedrückt: Sein kann nicht *an sich* werden, sondern im Versuch der Fixierung ist das Wesentliche immer schon vorausgeeilt.

Ins Zentrum rückt der Blick des Pädagogen als Gestalter und Zuschauer der pädagogischen Situation. Von daher bedarf es eines besonderen Geschicks, eines professionellen Anspruchs. Dieser ließe sich mithilfe der *leibphänomenologischen Bewegung* bereichern. Zwar will die *Leibphänomenologie* nicht gestalten, aber sie lehrt, was es bedeutet, ein Zuschauer zu sein.

Wenn die Pädagogik in ihrem Denken und Handeln eine reflektierte und eine orientierende sein soll, dann bedarf es der kritischen Distanz zur Lebenswelt, die für sich bewusstlos und unkritisch ist. Denn die „Lebenswelt ist eben dasjenige Universum, das nicht aus freier Einstellung gewählt worden ist und gewählt werden kann“[662]. Jeder Grenzwert der Lebenswelt treibt daher Kontingenzen hervor und öffnet das fragende Denken darauf. Im Zentrum steht das Kritische, das Wie und Weshalb, welches das Gegebene in seinen Facetten und Eigenschaften einsichtig macht. Doch diese Entschlossenheit des Gegebenen kann nur einsichtig werden, wenn diese regelmäßig diskutiert und erarbeitet wird: >*Jedes Wirklichkeitsbewusstsein bedeutet simultan Kontingenzbewusstsein*<.

Der sich öffnende Blick auf die leibliche Existenz, offenbart schließlich das Hier und Jetzt, was auch als ein Dort und Dann hätte erfolgen können[663]. Alle Wirklichkeiten vereinen sich daher in diesem *vorbewussten* Wesenszug. Das verdeutlicht: Pädagoge und Educand finden sich immer schon unmittelbar in einer prälogischen Qualität vor, in der sie beide hinein*geboren* und lebendig sind. Im Sinne Martin Heideggers werden ihre jeweiligen Existenzen als ein „>>geworfener Entwurf<<“[664] verständlich, der sich in der schöpferischen Anstrengung versteht, das eigene Dasein *bestimmbar* werden zu lassen. Die phänomenologische

[660] Meyer-Drawe 2001; S. 21
[661] Ebd.; S. 29
[662] Blumenberg 2012; S. 27
[663] Vgl. Blumenberg 2014; S. 126
[664] Trawny 2016; S. 49

Einstellung macht hier aber den *Ignorabimus* geltend – „denn wir wissen auch sonst von >den Ursprüngen< nichts“[665]. Mit der Konsequenz für die Analyse der pädagogischen Situation, die sich im Wesentlichen auf bloße „Kunstgriffe der Distanzierung, des Wissens, der Schrift, des Gedächtnisses, der Technik [bezieht]; durch das Geltendmachen von Relevanzen: Bedeutsamkeiten, Verbindlichkeiten, Erheblichkeiten, Verlässlichkeiten“[666]. Die pädagogische Beziehung und Situation verdeutlicht sich in lebendiger bzw. lebenseindrücklicher Weise, wie Ralf Konersmann im Sinne von Francis Bacon akzentuiert, sodass sie der Erkenntnis offensteht[667]. Auf der Grundlage der fungierenden leiblichen Existenzen als das Lichtundurchlässige, lässt sich ein Sinnzusammenhang im pädagogischen Kalkül verdeutlichen, der wiederum nur als das Verhüllte verständlich wird[668]. Die Handlungsverantwortung des Pädagogen spricht sich mit der Kompetenz aus, Kontingenz *bewusst* gelten zu lassen. Diese Anforderung des pädagogischen Profils enthält stets eine Duldung des Möglichen im Unmöglichen, „das aus allen Zusammenhängen gelöste Jetzt und Hier, die Chance des Augenblicks“[669]. Diese Chance geht einher mit der kritischen „Aufmerksamkeit für Fixierungen, Blockaden und Routinen“[670]. In dieser Hinsicht erweist sich die Erfahrung des Pädagogen als unabgeschlossen bzw. als „fortgesetzte Problemlösung, nicht als Erlösung in irgendeiner Form“[671]. Erfahrungen werden so zu Orientierungspunkten, die stets ihren Wert gegenüber der Wirklichkeit rechtfertigen müssen oder andere Verhaltensweisen nach sich ziehen.

Wenn Georg Simmel darlegt, dass der Mensch das umwegige bzw. „indirekte Wesen [sei]“[672], legt er den Finger ganz tief in die Wunde der Referenz des Individuums auf sich selbst. Die leibliche ICH-Substanz verzerrt stets den >Welt-Zugang<. Ausgangspunkt ist das In-und-Zur-Welt-Sein, welches sich in der aktiv-passiven-Simultanität des Leibes durch sich selbst ausschweigt. Wie bei einem blinden Fleck wird der Zugriff abgeschattet, sodass die direkte Aussicht zu den Dingen und zu sich selbst verhindert wird. Den Fleck zu *‚erkennen‘,* bedeutet, dass etwas vorausgesetzt ist, „das uns entweder als ein Dunkles, nicht zu

[665] Blumenberg 2006; S. 53
[666] Vgl. Konersmann 2015; S. 330
[667] Ebd.; S. 135
[668] Vgl. Meyer-Drawe 2001; S. 21
[669] Konersmann 2017; S. 64
[670] Ebd.
[671] Oelkers 2005; S. 106
[672] Simmel 2017; S. 176

Bewältigendes ängstigt, oder umgekehrt uns ein Halt in der Relativität, dem Fließen, dem Nur-sich-selbst-Haben der Erkenntnis ist“[673]. Im Wesen einer Fremdwahrnehmung kristallisiert sich eine *Konkretion,* die den gesetzten Blick unweigerlich dazu auffordert, sich schließlich wieder *umzusetzen.* Das sich im Prozess des Werdens vollbringende Individuum ist von daher „weder das bloße Haben von Wissensinhalten noch das bloße Sein als eine inhaltslose Verfassung der Seele. Gebildet ist vielmehr derjenige, dessen objektives Wissen eingegangen ist in die Lebendigkeit seiner subjektiven Entwicklung und Existenz, und dessen geistige Energie andrerseits mit einem möglichst weiten und immer wachsenden Umfang von an sich wertvollen Inhalten erfüllt ist“[674].

In dieser Hinsicht bleibt das Angestrebte hinter der >Idee< zurück. Was sich aber verdeutlichen lässt, ist die „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“[675]. Aber das lässt sich nur als Ausdruck des *Weltverwobenseins* indirekt umfassen. Was daraus resultiert, ist das sich selbst im >*Prozess des Werdens*< verständlich machende Individuum. Als „>>praktische Kraft<<“[676] entwirft es sich als ein „Weltbild“[677]. Diese Wirklichkeitsmetapher offenbart das individuelle Selbst-Verständnis durch Wertvorstellungen, Träume, Hoffnungen, Bedürfnisse etc., nach dem sich das Individuum zu entwerfen versucht. Zwar besitzt das ‚Weltbild‘ die Fähigkeit >Welt< verständlich und erfahrbar zu machen, aber es bleibt in der Aussage nur vom partiellen Wert. Im Prozess des Werdens offenbart sich *Welt* vielmehr durch die „Erfahrung ihrer Pluralität, eine Erfahrung, die sich unmittelbar in historische Reflexion und in Kritik umsetzte“[678].

Für den Pädagogen ist die Erfahrung folgenreich: Wenn er den Pfad der Pluralität aufnehmen will, wählt er die Kritik am Eigenen, am Selbstverständlichen und am Vertrauten. Was sich dabei ausspricht, ist das Phänomen der *Kontingenz.* Mit ihrer Entfaltung nimmt sie „uns zugleich die Fähigkeit, uns einer dieser Welten noch fraglos und selbstverständlich zu eigen werden zu lassen“[679], wie Blumenberg festhält. Der Pädagoge / die Pädagogik steht nun im Zeichen der

[673] Simmel 2021; S. 14
[674] Simmel 2004; S. 355
[675] Humboldt 2002; S. 235-236
[676] Blumenberg 2020; S. 129
[677] Ebd.; S. 128
[678] Ebd.; S. 132
[679] Blumenberg 2020; S. 134

Kultivierung des Kontingenzbewusstseins. Was zur Folge hat, dass der Pädagoge / die Pädagogik, wie Oelkers darlegt, nicht mehr in der Vorstellung agieren kann, die >Welt< „zum Besseren erziehen zu wollen“[680]. Im Verständnis offengelegter Pluralität bekommt diese Vorstellung, so Oelkers weiter, „etwas gleichermaßen Fanatisches wie Lächerliches, steht doch die Welt, folgen wir Blumenberg, gar nicht zur Verfügung. Die fragile Erziehung der Kinder mit Chancen für ihr Leben, die sich auch tatsächlich wahrnehmen können, wäre Aufgabe genug“[681]. Der Fokus des Pädagogischen legt sich deshalb auf die Bedeutsamkeit der leiblichen Existenz - als die intentional-schöpferische und lebendige Kraft sich vergewissern zu wollen, in der >Welt< (tätig) zu sein. Deshalb rechnet Pädagogik mit der Entwicklung des Menschen und damit, sie gemäß der Entwicklungsmöglichkeiten beeinflussen zu können[682]. Die phänomenologische Einstellung bietet dem Pädagogen jedoch „keine >>natürliche<< Ordnung der Rechtfertigung von Überzeugungen oder Wünschen“[683]. Vielmehr macht sie es möglich, dass Vertraute, die Gewohnheiten, das selbstverständliche Wissen von sich und von der >Welt< zu reflektieren.

Aus Sicht der Pädagogik bedarf es Pädagog*innen mit der Fähigkeit für den *offenen Blick,* eben weil Educanden zunächst ihr „Leben und nicht die Kontingenz der Welt vor sich haben sollen“[684]. Wenn die Pädagog*innen jedoch nicht die „Welt“ verbessern können, dann sollen sie doch zumindest geschickt darin sein, angemessene Orientierungspunkte und Orientierungsrahmen vorschlagen, vorgeben sowie aushandeln zu können, damit sich der Educand in ihrem Schutz *bilden* kann – als „Chance der Selbsterschaffung“[685]. Diese Orientierungspunkte symbolisieren von daher „überzeugende moralische Hypothesen, die die persönliche Erfahrung leiten und durch sie getestet werden“[686].

[680] Oelkers 2020; S. 120
[681] Ebd.
[682] Vgl. Oelkers 2020; S. 112
[683] Rorty 2018; S. 143
[684] Oelkers 2020, S. 111
[685] Rorty 2018; S. 145
[686] Oelkers 2005; S. 102

3.5.3 Pädagogische Konsequenzen: Zur Widersprüchlichkeit der pädagogischen Moral

Der Glaubensgrundsatz der Pädagogik, der mit dem Pädagogischen Wissen deutlich werden soll, ist, so Oelkers, „daß es möglich sei, mit Hilfe der richtigen Erziehung das Bewusstsein und die Verhaltensweisen moderner Gesellschaften zu verändern“[687]. Etwas am menschlichen Dasein wird demnach in der Bilanzierung des Ist-und-Soll-Zustands als defizitär und unzulänglich wahrgenommen. Es geht also um etwas Normatives, welches sich wiederum am Eigensinn des leiblichen Selbst reibt und eine Veränderung erfahren soll. Das bedeutet in dieser Hinsicht: Allein mit der richtigen Erziehung gesellschaftliche und damit individuelle Defizite beseitigen zu können, konstituiert sich als Selbstzweck des Pädagogischen. Wie übergroß diese Herausforderung ist, soll an folgendem Zitat verdeutlicht werden:

> *„Die Forderung, dass Ausschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, dass ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen […] Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, dass Ausschwitz nicht sich wiederhole“[688].*

Dieses bedeutungsvolle Zitat von Theodor Adorno zeigt auf, *was* die pädagogische Theorie und Praxis unentrückbar ermöglichen *soll.* Es ist der bedeutungsvolle Vorausblick, der mit der Entwicklung des jungen Menschen rechnet und auch damit, diese in diesem Sinn beeinflussen zu können. Das, was sich durch den mahnenden Appell von Adorno zudem entfaltet, ist ein vorgreifendes Erinnerungsbild, das eine Wirklichkeit in der Totalen präsentiert, als Begrenzung ihrer selbst. Der Appell Adornos versinkt zu einem Vorgang, der seinen Wert in sich selbst hat, da dieser „den Erlebniszusammenhang vorgreifend festlegt und ihn auf diese Weise vollständig abdichtet und umschließt“[689]. Die Identifizierung des ‚Allerersten‘ an der Pädagogik wirkt als „einklagbares Leitbild ihrer selbst“[690]. Es kann schon als zwangsläufig betrachtet werden, erweist es sich in der

[687] Oelkers 1991; S. 213
[688] Adorno 1970; S. 88 (zitiert aus Kraft 2013; S. 88) (kursiv d. Autor)
[689] Konersmann 2008; S. 111
[690] Ebd.; S. 125

Wirksamkeit als Idealität. Insofern lässt es sich behaupten, dass Pädagogik stets in der Erwartung und Annahme des höchst Vollkommenen und Idealen begriffen wird, dabei im Wesentlichen immun gegen jeden Zeitenwandel. Auf diese Weise steht die Pädagogik zwangsläufig unter einem Ideologieverdacht!

Für Jürgen Oelkers ist in der Pädagogik „die Idee des Guten stärker als die Erfahrung des Scheiterns, eben weil das Leben gelingen soll. Das erklärt die Neigung, sich die Wirklichkeit teleologisch vorzustellen, gesteuert von Zielen, die am Ende auch erreicht werden“[691]. Je idealer die pädagogischen Handlungsziele sind, desto wahrscheinlicher erlangen sie Bedeutung über den Erziehungsprozess, je größer aber die Gefahr, dass sie an den Möglichkeiten des Erfahrungsprozesses des Educanden vorbeiwirken.

Durch die phänomenologische Einstellung konnte bisher deutlich werden, wie zerbrechlich und unbestimmt der Erfahrungsprozess und wie relativ dessen Reichweite ist[692]. Die Schwierigkeit jeder Zielerfüllung liegt also in der Sache selbst. Weil der Erfahrungsprozess sich nicht linear steuern lässt, gibt es auch keine Garantien, dass pädagogische Handlungsziele erfolgreich erreicht werden können[693].

Pädagogik, verstanden als moralgebundene Erfahrung, steht, so Oelkers, für die „gutartige und zielgerechte Verlängerung von Entscheidungen einer bestimmten Gegenwart, als nie *selbst* als Nebenwirkung“[694]. Doch der Educand lernt nicht primär im Befolgen von Moralvorstellung des Pädagogen, sondern vielmehr durch den Umgang mit den Anforderungen und Problemen der Wirklichkeit, in denen er lebt. Das expliziert auch, dass Moralvorstellungen der Erwachsenen, die dem lernenden Menschen an die Hand gereicht werden, „nur“ Lernanforderungen darstellen. Jürgen Oelkers bezieht hier an den Idealen der pädagogischen Haltung vorbei Stellung:

> „Jedes Kind lernt Moral und damit die Zumutung der Moral und die Wege, wie sie zu umgehen sind. Dies zuzugestehen impliziert keine Preisgabe, sondern eine realistische Fassung von Erziehung.“[695]

[691] Oelkers 2016; S. 113
[692] Vgl. ebd.
[693] Vgl. Oelkers 2005; S. 106
[694] Ebd.; S. 107
[695] Oelkers 2005; S. 107-108

Was sich verdeutlicht, ist die Behauptung, dass sich der Educand zunächst taktisch verhält und sich der pädagogischen Situation ein- und anpasst, „zum Schein oder in Teilen […], ohne die eigene Welt durchscheinen zu lassen“[696]. Das lässt die Vermutung aufstellen, dass jedes verpflichtende Ideal sich auf Dauer verdächtig macht, nur ein Zusammen- und Wechselspiel zwischen Innen und Außen zu sein, zum Zweck der Erhaltung eines Selbstbildes. Die Hypothese erweist sich weniger in der Forderung nach Authentizität als vielmehr im Stil des Pragmatismus:

> „Wer alles zugibt, was geschieht, gefährdet das gute Bild von sich selbst und so die Grenze zwischen Innen und Außen.“[697]

Wiederum bedeutet es, dass es in dieser Hinsicht eine „Rückzugswelt“[698] gibt, die sich anders strukturiert als die pädagogische Welt. Demzufolge lässt sich aus der Sicht des Educanden dann eine „echte“ Lernleistung behaupten, wenn sich mit der Erfahrung der nicht deckungsgleichen Wirklichkeiten, die zudem fortlaufend miteinander abgestimmt werden müssen, eine übergreifende Transformation ergibt. Hierfür sollte der Pädagoge achtsam sein und „sich auf diese Verhältnisse der fortlaufenden Koordination unterschiedlicher Welten [einstellen]“[699], so wie es Oelkers anregt. Der Pädagoge handelt sodann im Ausdruck des Vermögens und im Vorhaben, die Möglichkeiten der Entwicklung des Educanden zu beeinflussen, in dem er die kontingente Wirklichkeit, die stets über die pädagogische hinausgeht, konstruktiv zu nutzen weiß. Dazu ist es unabdingbar, sich wiederkehrend vor Augen zu führen, dass mit den Moralvorstellungen, zunächst selbstthematisierende Lebensvollzüge bzw. interpretierte Selbstbezüge deutlich werden. Aber damit werden sie sich wiederum als eindrückliche Sinnzusammenhänge, die sich in ihrem Wert zwischen Sinn und Sinnstiftung, zwischen bloßer Subjektivität und Objektivität sowie zwischen Selbstwirksamkeit und Ohnmacht erfahrbar machen. Moral steht deshalb für „die Ambivalenz der Identität selbst“[700]. Daher gilt es zu versuchen, Moral im Erziehungsverhältnis als *Ausdruck des Erziehungsverhältnisses* erfahrbar zu machen. Hierdurch soll der

[696] Oelkers 2005; S. 103
[697] Ebd.
[698] Ebd.; S. 104
[699] Ebd.; S. 105
[700] Saar 2007; S. 328

Educand selbst die Chance zur Einsicht in sein Empfindungs- und Erfahrungsleben erhalten. Es soll wahrnehmbar werden, dass sich die eigene Wirklichkeit fortwährend und wie von selbst zu einem Komplex synthetisiert[701].

Komplexitäten haben, wie es sich zeigt, Geltungs-, Bewältigungs- und Wirkungsanspruch – so auch in der Form von Moralgrundsätzen – aber sie werden von der Struktur des Außerordentlichen getragen. So wird erst durch das Einsehen in das Spannungsverhältnis von moralischen Grundsätzen und dem sich beständigen Beziehen auf die sich stets wandelnde >Welt< bzw. ihre Kontingenz, die Moral in ihrem Inhalt und in ihrem Wert durchleuchtet und zugleich erhellt.

Die Pädagogik als Form menschlichen Handelns und Denkens versucht den Menschen bei der gezielten Selbstbestimmung, unter der bewussten Teilhabe am kollektiven Leben mit Anderen, zu begleiten, zu fördern sowie anzuleiten. Damit der Mensch für sich selbst befähigt und als Individuum erreichbar wird, sind nun Pädagog*innen angehalten, sich ihrer *weltbewohnenden* Art und Weise des Seins bewusst zu werden. Hierfür bedarf es in der Konsequenz der phänomenologischen Einstellung. Die Phänomenologie fungiert hier als eine Lehrmeisterin, „weil sie uns einen gleichsam zwingenden Bezug zum Sein lehrt“[702], wie Merleau-Ponty hervorhebt. Denn das Sein *ist* die prinzipiell *synthetische (sich-synthetisierende)* Weltzugehörigkeit. Moralitäten lassen sich so als sinnreiche Verweisungszusammenhänge verorten. Sie stehen deshalb im Verdacht, sich als Erklärung sowie Interpretation der Wirklichkeit zurechtzulegen. Der Pädagoge sieht sich in der phänomenologischen Tätigkeit genau damit konfrontiert: Moral hat keinen allumfassenden Wert, sondern sie ist vager Ausdruck der praktischen Verflechtung mit der >Welt< geworden. Außerordentliches und Unvertrautes gehören deshalb zur Struktur des Gewöhnlichen.

Im Hier und Jetzt der Disposition *wird* der Pädagoge im Umgang mit der Kontingenz ergriffen sein, in der Anomalien und Nicht-Identitäten „nicht lediglich Skandale und Verwerflichkeiten [sind], sondern [sie] bilden ihre rauhe Wirklichkeit und Normalität“[703], was in der Konsequenz nur ein Nicht-Verstehen bedeuten kann und erkenntnistheoretisch gesehen ein Verstehen-*Wollen* impliziert[704].

[701] Vgl. Sommer 1996; S. 106
[702] Merleau-Ponty 2003(a), S. 186
[703] Konersmann 2008; S. 125
[704] Vgl. Simmel 2017; S. 244 In diesem Bild steht das >Wollen< als Wechselwirkung von Nicht-Verstehen und Verstehen wiederum für „das Glück der Annäherung an sein Ziel“ (Simmel 2017; S. 244).

Moral *wird* zum fungierenden Ausdruck der leiblichen Existenz und wird dadurch immer viele Gesichter haben. Die Schwierigkeit im Umgang mit der Moral liegt im Weitblick der Pädagogik, so *soll* der Educand doch „eine Zukunft haben, die nicht einer Dystopie gleichkommt“[705]. Das macht Pädagogik anfällig für den *direkten Weg,* weil sie stets das Beste will. Gleichsam gilt es genau deshalb anzunehmen: Je idealer die pädagogischen Handlungsziele angelegt sind, „desto mehr Macht gewinnt der Prozess über sie und stolpern kann jeder auf jedem Weg“[706], wie Oelkers bilanziert. Denn im Wesentlichen hangelt sich Pädagogik immer nur am Erfahrungsprozess entlang. Sie kann also nicht direkt darauf zugreifen, sofern sie sich nicht als gewalt- und machtvolle Abrichtungstechnik deutlich macht. Pädagogik wird bzw. will den Menschen nicht beherrschen, sondern versteht sich als Versuch[707], der umwegig beginnt und auch nicht an ein „Ende kommen muss, weil jede Begebenheit, die geschildert wird, auf zahllose andere verweist, die ihrerseits geschildert werden können und erneut auf viele andere verweisen“[708]. *Umweg* bedeutet hier, (gezwungenermaßen) den voranschreitenden Blick auch immer für andere Einflüsse offen zu lassen (offen lassen zu müssen). Es versinnbildlicht sich somit das Verlassen der egozentrischen (außerkopernikanischen) Haltung[709]. Von daher wird es der Pädagogik stets um den „Inbegriff des erfüllten Wirklichkeitsbezugs“[710] gehen, der sich im Wesentlichen *kopernikanisch* verhält, auf dass die bedeutungsreiche Wirklichkeit vom Educanden selbstwirksam *erschlossen* wird. Demzufolge ist der prägnante Beitrag der Pädagogik, dass der lernende Mensch im Prozess der Selbst-Erkenntnis sich seiner Identität als ein handelndes und reflektierendes Wesen zu sichern vermag. Darin eingeschlossen ist damit auch die Motivation, sich beständig Wissen anzueignen als „unverzichtbarer Modus der Rationalität“[711].

Evidentermaßen findet hier die *Sorge der Pädagogik* ihre Begründung und Prägnanz: Dass der Erziehungsprozess, der Orientierungsmarker (in Form von

[705] Oelkers 2016; S. 111
[706] Ebd.; S. 113
[707] Vgl. ebd.; S. 112
[708] Ebd.; S. 113
[709] Vgl. ebd.; S. 112 sowie Vgl. Blumenberg 2011; S. 311: „Daß unsere Wahrnehmung nicht kopernikanisch ist und es nie werden wird, ist nur noch als Banalität auszusprechen. Was auch immer wir wissen, die Sonne geht über uns auf und unter, insgeheim sogar für uns auf und unter. Daß es nur die Sprache sei, die uns da verhext habe, mag annehmen, wer ihr soviel zutraut. Die Kindheit ist nicht nur vor-, sie außerkopernikanisch. […] Kinder sind noch als Ptolemäer nicht zufriedengestellt. Ihr Universum dreht sich nicht nur unverwandt um sie, es begleitet sie wie ein gehorsamer Lakai.“
[710] Blumenberg 2019(a); S. 735
[711] Müller 2005; S. 349

Wissen, Normen und Werten) bereithalten soll, sich am Ende doch als falsches Angebot entpuppen könnte und so das (sich-selbst-suchende) Individuum auf eine falsche Fährte gelotst wurde, wird darin zum Vorschein kommen. So sollen pädagogische Lern- und Handlungsziele, die immer auch Norm- und Wertevorstellungen zum Ausdruck bringen, regelmäßig auf ihre Adäquatheit geprüft und begutachtet werden. Durch sie soll verdeutlicht werden, was der Educand gegenwärtig sowie mit dem Blick auf seine zukünftige Entwicklung lernen soll, aber auch, wie der Educand sich in seiner eigenen Entwicklung gegenwärtig werden kann. Daran angebunden ist wiederum das Wie der pädagogischen Praxis. Also wie kann der Pädagoge in der pädagogischen Situation für den Educanden so eindrucksvoll werden, dass dieser durch die Haltung, Methodik und Didaktik des Pädagogen die Lernanforderungen wahrnehmen und bewältigen kann.

Im Wesentlichen ist die pädagogische Situation „auf eine Dynamik wechselseitiger Anerkennung angewiesen, in welcher sich die Einzelnen aufgefangen und ermutigt fühlen, weitere Schritte in der Auseinandersetzung mit der Welt zu gehen“[712], wie Michael Winkler in seiner bemerkenswerten *Kritik der Pädagogik (2006)* aufnimmt. In der Sache macht sich jeder Erwartungshaltung zum Trotz, doch ein eingeschriebener *Aushandlungsprozess* deutlich, der auf Folgendes schließen lässt: *Aus Sicht der Pädagog*innen, sollte nicht allzu Makelloses erwartet werden!*

[714] Winkler 2006; S. 107

4. Sorge

> *„Wie den der aus dem Luftballon wie ein Gott die Welt überschaute der Schwindel packt, und ihn der Schwere überliefert, die den Erdenklos zur Erde herabzieht: so zieht den, welcher mit dem Künstlerblick das Leben ansah und, reines Subjekt des Erkennens geworden, sein Selbst vergessen hatte, die Sorge herab zu seiner Person und deren Jammer, und dann ist es mit der künstlerischen Ansicht des Lebens für das Mal vorbei: die Sorge hält ihn fest, drückt auf ihn wie ein Alp, er bleibt in der Erbärmlichkeit.“ (>Arthur Schopenhauer 1814< in Blumenberg 2014; S. 87)*

Die Sorge des Pädagogen zeigt sich insbesondere durch die sich explizierende Erfahrung des technologischen Mangels während des Versuchs der pädagogischen Einflussnahme. Hierbei geht es vornehmlich um die strikte Abkehr vom Drang, mit Zwang, Rigorosität und Gewalt die pädagogische Situation rasch „retten“ zu wollen. Der Drang steigt aber signifikant, je bedeutsvoller die Aneinanderreihung von Misserfolgen wahrgenommen wird. Es geht dabei auch um die Abwendung jeglicher Objektivierung des Educanden respektive um die Abwendung des Verfalls bzw. um die Kritik am Akt der Vereindeutigung des eigenartig Unvertrauten und Fremden an ihm. Deshalb geht es dem Pädagogen darum, auf die „Dialektik von Selbstgewinn und Selbstverlust“[713] beziehend, sich gegenüber dem Anspruch der pädagogischen Situation angemessen und vor allem konstruktiv zu verhalten.

Im Wesentlichen gilt es sich der Kontingenz, der sich verwirklichenden pädagogischen Situation zu widmen. Im konstanten Versuch der non-direktiven Einflussnahme, wird beharrlich auf Antwort gewartet. Demzufolge versucht der Pädagoge, dafür *Sorge* zu tragen, dass sein Gegenüber sich seiner Entwicklung *selbst-wirksam* versichern kann. Die Sorge des Pädagogen entfaltet sich deshalb im bedeutungsvollen Versuch, den Educanden dazu zu befähigen, dass dieser sich selbst unter den Anforderungen der Wirklichkeit organisiert (um dadurch „gegenüber Gesellschaft und Kultur das Selbst zu bewahren, mithin Authentizität zu sichern, nicht um des eigenen Ich willen, sondern um die Gestaltung von Gesellschaft und Kultur bewahren zu können“[714], wie Winkler unterstreicht). In dieser Hinsicht geht es dem Pädagogen auch um das Sich-Widersetzen gegen den

[713] Müller 2005; S. 359
[714] Winkler 2006; S. 107

eigenen Narzissmus. Es ist ein Agieren gegen die narzisstische Versunkenheit (im Anblick versinkt Narziss in sein Spiegelbild), da sich sein Blick umwenden kann.

Durch die Sorge wird sich der Pädagoge in der Wirklichkeit verankert *wissen,* als „das humane Bedürfnis nach Deutung der Wirklichkeit, das Wissenkönnen und Wissenwollen des Menschen und dessen Stellung in einer Welt, die ihm nichts mehr zu sagen scheint“[715]. Das verdeutlicht wiederum, dass der Pädagoge der Totalität der Wirklichkeit ausgesetzt ist, „aber dabei frei zu eigenen Möglichkeiten (Entwurf)“[716]. Demzufolge handelt der Pädagoge in der „Grundfassung der Sorge als Freiheit“, und zwar „vor dem Hintergrund eines Begriffs von Kontingenz […], der nicht mehr bezüglich der Weltdinge eine nur *denkbare* Kategorie, sondern der bezüglich des Menschseins als eine *entscheidbare* Möglichkeit zu verstehen ist“[717]. Sozusagen entfaltet sich die Sorge gleichsam als *Einstellung* sowie *Verfassung* zur Kontingenz.

Wie Oliver Müller, sich auf Blumenberg beziehend, verdeutlicht, ist „die Sorge […] die Basis des Umgangs mit sich selbst und seiner Umgebung“[718]. Sie ist wesentlich das Zur-Welt-Sein und gibt daher „die ontologische Verfassung des Daseins vor“[719]. Ihr Sinn erweist sich darin, „dass es dem Dasein als Sorge um *sein* Sein geht“[720]. Mit anderen Worten: Die Sorge entwickelt sich zur wirksamen Selbstbehauptung, bei der sich aber das Dasein „grundsätzlich pädagogisch in die eigene Regie nehmen [wird]“[721]. Dahingehend lässt sich folgendes behaupten:

> „Grundsätzlich ist die Selbstbehauptung die Leistung des Menschen gegenüber der Belastungsstruktur seiner Umwelt, aber auch der Mangelstruktur seiner selbst.“[722]

Hier zeigt sich die Ambition der Pädagog*innen. Handeln und Denken sind zunächst Explikationen diverser *Techniken* des sich-sorgenden Umgangs mit der

[715] Müller 2005; S. 18
[716] Fleming 2014; S. 294
[717] Müller 2005; S. 74
[718] Ebd.; S. 362
[719] Fleming 2014; S. 294
[720] Ebd.; S. 299 (kursiv im Original)
[721] Müller 2005; S. 344 – Vgl. Blumenberg 2019(c): „Höhlenausgänge“; S. 359
[722] Ebd.; S. 349

pädagogischen Wirklichkeit. Jede Technik soll hier als kompensatorische Ausstattung verstanden werden. Pädagogische Handlungsstrategien, pädagogisches Methoden- und Tatbestandswissen, kulturelle Gewohnheiten und Gepflogenheiten etc., stehen für die Möglichkeit, sich im anspruchsvollen pädagogischen Setting professionell *verwirklichen* zu können. Techniken haben aber ihren Preis, wie Martin Saar behauptet: Sie sind „die Festlegung auf bestimmte Formen des Selbstverhältnisses und die Akzeptanz einer bestimmten Wissens- und Herrschaftsordnung“[723]. Das bedeutet, die Technologien müssen sich gegenüber dem Absolutismus der (pädagogischen) Wirklichkeit als adäquat erweisen. Sie sind also an sich ohne Gewähr. Schließlich evoziert sich mit der Erfahrung des Technologiedefizits der Anspruch des Um- und Anschlusslernens beim Pädagogen, das sich mit der Sorge des Pädagogen selbst dazu entschließt: Es ist die Sorge selbst, die dafür sorgt, „dass man immer zeitlich in-, voraus- und bei-ist“[724]. Im Sich-Beziehen auf die Sorge, vollbringt sich diese also als die „äußerste Grenze der Intentionalitätsstruktur“, demnach „das Verhältnis des Subjekts zur Welt, die eigentlich keinen Gegenstand darstellt, sondern den letztmöglichen Außenhorizont“[725]. Im Modus der *Sorge* findet das anspruchsvolle Involviertsein in die kontingente Wirklichkeit Verwirklichung, als das mal mehr oder weniger Unselbstverständliche und hervorragend Außerordentliche daran. Für Hans Blumenberg bedeutet *Verwirklichung* in jeder Hinsicht etwas Kunstvollen, denn eine „Welt zu haben, ist immer das Resultat einer Kunst, auch wenn sie in keinem Sinne ein >Gesamtkunstwerk< sein kann“[726]. Gleiches gilt auch für das Sich-Verwirklichen in einer pädagogischen Situation. Genau hier findet sich die Grundhaltung des Pädagogen wieder, nämlich die Bedingungen des pädagogischen Settings so zu schaffen, „dass sich die Subjekte zu sich selbst entwickeln“[727]. Insofern steht jede pädagogische Situation im „Gebot der Vernunft“[728]. Das stellt wohlgemerkt eine schöpferische Herausforderung dar, denn vieles in der Pädagogik bleibt unbestimmt, damit offen und problematisch.

Das pädagogische Verständnis kann und wird deshalb keinem einheitlichen Weltbild mehr entsprechen. Demzufolge ist jede pädagogische Situation vom

[723] Saar 2007; S. 328
[724] Fleming 2014; S. 301
[725] Ebd.; S. 302
[726] Blumenberg 2006; S. 13
[727] Winkler 2006; S. 97
[728] Konersmann 2015; S. 178

Risiko und von der Unruhe getragen, ihre Voraussetzungen und Bedingungen jeder Zeit verlieren zu können. Hier kommt abermals die Sorge des Pädagogen ins Spiel: Der pädagogische Prozess lässt sich zwischen Synchronisierung und Desynchronisierung von Eindrücken und Bedeutungen beschreiben, um in diesem dynamischen Wechselspiel wiederkehrend latente Kohärenz herzustellen. Worauf sich der Pädagoge also bezieht, gleicht einer Dialektik, die zwischen einheitlichem und divergentem Denken erfolgt und die aus der Sicht des Educanden in eine fokussierte *Entwicklung* gebahnt werden soll:

> „[Denn] Entwicklung heißt […] ein Geschehen, in dem ein Gegebenes sich, getrieben durch die Neigung zur Konkretion, aus sich >>heraussetzt<<, um sodann wieder in sich >>zurückzukehren<< und eben damit den nächsten Schritt über sich hinaus eingeleitet zu haben.“[729]

In jedem Fall hat die *Sorge* „Orientierungsfunktion für die Zukunft. In der >>Sorge<< nämlich reicht das >>Dasein<< gleichsam über sich selbst hinaus zu dem, das sich ankündige oder womöglich drohe“[730]. Mit dem Blick auf die Sorge des Pädagogen versucht diese dem Educanden, im kantischen Sinne, den Weg aus der *„selbstverschuldeten Unmündigkeit“*[731] zu bahnen. Sie wird im Anspruch verständlich, dass sich das Individuum, mittels des kritischen Denkens gegenüber jeder Theorie und Erklärung, als widerstandsfähig erweisen will. Die Sorge markiert von daher das Spannungsverhältnis zwischen der Machbarkeit und der Verunsicherung, indem sie den Erfahrungshorizont entgrenzt. Im Wesentlichen mindert Sorge als Phänomen Kontingenz nicht, sondern mit ihrer Wahrnehmbarkeit wird diese sogar noch potenziert. Sie verdeutlicht sich dahingehend als Spannung zwischen dem Bedürfnis nach Synthesen und dem Offenen, Unbestimmten, Mannigfaltigen und Unabgeschlossenen. Demzufolge steht die Sorge des Pädagogen im Ausdruck des Übergangs: Wenn Wirklichkeit sich pluralisiert, sie in ihrer Mannigfaltigkeit unsicher, unbestimmt oder sogar traumatisch gegenwärtig wird, gilt es die Kontingenz ins technologische Weltverhältnis einzufassen

[729] Konersmann 2015; S. 179
[730] Trawny 2016; S. 50
[731] Kant 2019; S. 20 (kursiv im Original)

als kohärenzfähige Deutung, die sich dann als Möglichkeitsoffenheit im pädagogischen Denken und Handeln ausspricht.

4.1 Sorge als Prozess zur wirksamen Selbstbehauptung

Mit dem Blick auf die Sorge des Pädagogen findet sich dieser sogleich in einem poetisch-schöpferischen Prozess vor. Diese möglichkeitsoffene Erfahrung ist grundlegend, um sich seiner Selbstbehauptung als Pädagoge wirksam versichern zu können. Sorgend geht er aus dem lebensweltlichen Spannungsverhältnis hervor, wird mit einer kontingenten Wirklichkeit konfrontiert, die sich mit dem pädagogischen Setting ausspricht. Um jedoch den offenen Möglichkeitsbezug deutlich werden zu lassen, bedarf es der Grenzerfahrung mit dem Unmöglichen und Unselbstverständlichen. Um es mit Blumenberg zu halten: Die sich aus der Sorge kristallisierende *Kultivierung der wirksamen Selbstbehauptung,* steht in der allgemeinen Anforderung, dass „die Existenz des Menschen […] so unselbstverständlich und fragwürdig geworden [ist], dass allein die Sicherung seiner Existenz die Anstrengung eines Lebenswerkes bedeutet“[732]. Hierin wird schließlich eine Lebensform konstitutiv, in dem die Kontingenz als primäre Wirklichkeitsform immer schon selbstverständlich ist. Da das leibliche Zur-Welt-Sein gleichursprünglich auch mit Anderen ist als gegenseitig unbestimmte sowie unbestimmbare Beziehung zwischen leiblichen Entitäten, kann die Sorge für einen Anderen immer nur gelingen, „wenn in der eignen Stimme die fremde Stimme durchklingt und in der fremden Stimme die eigene“[733]. Denn niemand „trifft sich so an, wenn er sich sucht, wie er ungesucht wäre und sich anzutreffen verlangt. Dazu hätte er sich schon zu vorsorgsam >als Beobachter< *erwartet*“[734], wie Blumenberg hinweist. Mit der Sorge öffnet sich also gleichsam das lebensbedeutsame Selbstseinkönnen[735], sodass das leibhaftige Selbst keinesfalls selbstverständlich oder immer schon faktisch gegeben ist, sondern sich im Prozess der Entwicklung verständlich machen wird. Durch die Sorge kann das Selbst wirksam und daher *praktisch*

[732] Müller 2005; S. 406
[733] Waldenfels 2019(a); S. 310
[734] Blumenberg 2018(c), S. 330 u. Müller 2005; S. 397
[735] Vgl. Müller 2005; S. 347

verstanden werden. Aber es wird sich mit der Sorge auch wieder verformen. Um es mit Blumenberg zu sagen:

„Es bleibt nicht alles so selbstverständlich, wie es war. Das ist alles.“[736]

In dieser Hinsicht soll das Denken und Handeln des Pädagogen unterstützen, begleiten, anleiten und schließlich dazu befähigen, dass der Educand *Lebensbedeutsamkeit* für sich selbst immer wieder in Erfahrung bzw. in Form bringen kann. Wie Michael Winkler betont, macht sich die Intention der Pädagogik stets verständlich, „als sozial und kulturell vermittelten Anstoß zu einer Sorge um sich selbst, die aber elementar schon immer gegeben und von uns verfolgt wird; dabei bleiben die Bedingungen nicht ausgeklammert, welche bestehen müssen, damit man zur Sorge um sich überhaupt fähig sein kann“[737]. Die Sorge des Pädagogen wird deshalb im fortwährend non-direktiven Versuch der *Hilfe zur Selbsthilfe* zum Ausdruck kommen. Demzufolge wird Wert der pädagogischen Praxis nur dann zur Entfaltung kommen, wenn hierdurch das freiheitsbetonende Verständnis des Sich-Selbst-Helfen-Könnens strukturbildende Bedeutung erhält. Durch die pädagogische Einflussnahme und das Sich-Einlassen des Educanden darauf, soll sich bei diesem die Selbst-Sorge zur wirksamen Selbstbehauptung und damit zur substanziellen Selbsterkenntnis erschließen. Dafür benötigt es aber Anleitung sowie Begleitung und vielmehr Übung. Dabei geht es um mehr als nur um das Erlernen tragfähiger Technologien. Es geht darum, bei sich und bei den Mit-Menschen sowie im Erleben der eigenen Wirklichkeit, unaufhebbare Widersprüchlichkeiten, Widerstände und Unbestimmtheiten tolerieren und konstruktiv bewältigen zu können. Mit dem Blick auf die Sorge verwirklicht sich zudem die Fähigkeit die Grenzen der Handlungsmöglichkeiten auszuweiten, in dem der Umgang mit der Kontingenz und ihre notwendige Steigerung durch das ständige Üben routiniert wird. Die Sorge vergegenwärtigt in ihrem Kern deshalb keinen naiven Zukunftsentwurf. Sie steht vor allem für die beständige Erfahrung, dass das Individuum immer wieder einen Weg über Enttäuschungen irrtümlicher Normen, Werte, Vor- und Einstellungen zu gehen hat.

[736] Blumenberg: Aufsatz ‚Nachdenklichkeit‘ (1980)
[737] Winkler 2006; S. 116

4.2 Macht

„Alle Machtanwendung ist Freiheitsbegrenzung.
Jede Macht ist daher rechtfertigungsbedürftig."
(Heinrich Popitz)

Die Tragweite der Macht gründet auf Freiheit. Für Foucault ist Freiheit „die ontologische Bedingung der Ethik", demnach die immer schon „reflektierte Form, die die Freiheit annimmt"[738]. So versteht sich das *ethos* als eine Seinsweise, eine leibhaftige Form im Ausdruck der Lebenspraxis, als „eine bestimmte, für die anderen sichtbare Weise des Handelns"[739]. Die wachen Augen müssen deshalb beim Deuten des Subjekts, immer schon von einer sich konstituierenden Lebensform ausgehen, und diese ist „weder vor allem noch durchgängig mit sich selbst identisch"[740]. Jedes Subjekt versteht sich als mögliche „Beziehung zu sich selbst oder bildet sie aus"[741]. Daher vollbringt sich die leibliche Existenz in der *Möglichkeit,* als einen möglichen Zugang zu sich selbst. Doch sich selbst wahrzunehmen, bedeutet stets „auch ein Sich-Gewahrwerden mit den Augen der anderen"[742], so Heinrich Popitz. Es geht um die lebensbedeutsame Beziehung des >Selbst< zu sich selbst, die sich im inter-subjektiven Prozess veranschaulicht. Der bestimmt-bestimmbare Selbst-Bezug wird dadurch immer nur indirekt, vermittelt sowie metaphorisch sein.

Unter den gegebenen Erkenntnisbedingungen gilt es, über sich selbst Macht und Einfluss zu erlangen. Konsequenterweise ist es die Qualität der Selbst-Erkenntnis bzw. -Bestimmung, die Macht und Einfluss über ein anderes Subjekt ermöglicht.

Aus der Sicht des Pädagogen ist seine durch den Educanden legitimierte Autoritätswirkung mit-entscheidend, um einen pädagogischen Prozess anstoßen zu können. In dem der Educand den Pädagogen (mit seiner machterfüllenden Gegenwart) im ersten Moment achtet und anerkennt, kommt der Educand schon zu einer neuen lebensbedeutsamen Erfahrung:

[738] Foucault 2019; S. 278
[739] Ebd.; S. 280
[740] Foucault 2019; S. 286
[741] Ebd.
[742] Popitz 1992; S. 117

> „Die neue Autorität erschließt eine neue Welt, macht neue Wahrheiten sichtbar“[743].

Die Ausübung von Macht im Sinne einer pädagogisch handelnden Autorität erfolgt durch „ein Ensemble aus Handlungen, die sich auf mögliches Handeln richten, operiert in einem Feld von Möglichkeiten für das Verhalten handelnder Subjekte“[744]. Demzufolge verwirklichen sich Machtbeziehungen, in dem eine bestimmte Form des Handelns versucht, „auf mögliches oder tatsächliches, zukünftiges oder gegenwärtiges Handeln [einzuwirken]“[745]. Die pädagogische Autorität kristallisiert sich in der pädagogischen Beziehung als *anerkennenswert.* Es kristallisiert sich eine Überlegenheit heraus (an Wissen, Erfahrung, Haltung), die gleichsam vom Educanden begriffen wird[746]. Die These der Überlegenheit führt beim Educanden „zu einer Einflußoffenheit, Einflußbereitschaft“[747]. Autorität wird wahrhaftig verleiblicht. Perspektiven, Haltungen, Einstellungen, Erwartungen und Kriterien des Pädagogen werden als verinnerlichte Wertbestimmungen im Educanden weiterwirken, soweit er diese für sich als anerkennenswert bestimmt[748]:

> „Wer von anderen mit Gewißheit eine höhere Einsicht in den Lauf der Welt erwartet, gewinnt auch selbst Gewißheit über die großen Probleme. Er gewinnt Einsicht, indem er der fremden Einsicht folgt.“[749]

Die Autoritätswirkungen des Pädagogen, ausgelöst durch die anerkennenswerten Facetten der Pädagogen-Persönlichkeit (begründet auf Prestige, Charisma, Erfahrung, Weisheit, Rhetorik, Empathie etc.), führen zu Gewohnheiten, die erlernt worden sind. Andererseits führt die spezifische >Pädagogen-Persönlichkeit< in diesem Sinne zur „Autoritätsbindung“[750] des Educanden an den Pädagogen. Sie ist mit-ausschlaggebend und erweist sich aus dem wesentlichen Bedürfnis nach sozialer Anerkennung, die schließlich zu einem angemessenen Selbst-Bewusstsein, Selbst-Wertgefühl sowie Selbstwirksamkeitsempfinden verhelfen

[743] Popitz 1992; S. 109
[744] Foucault 2019; S. 256
[745] Ebd.; S. 255
[746] Vgl. Popitz 1992; S. 110f.
[747] Ebd.; S. 113
[748] Vgl. ebd.; S. 125
[749] Ebd.
[750] Popitz 1992; S. 114

soll[751]. Dem Educanden macht es in der Hinsicht schließlich schon etwas aus, wie und was der Pädagoge über ihn denkt:

> „Wir wollen von denen, die wir besonders anerkennen, besonders anerkannt werden.“[752]

Der Pädagoge agiert so gesehen mit *autoritativer Macht,* die immer dann entsteht, so Popitz, „wenn die Anerkennungsbedürftigkeit, die Anerkennungsfixiertheit anderer bewußt dazu ausgenutzt wird, ihr Verhalten und ihrer Einstellung zu beeinflussen“[753]. In der Konsequenz geht es dem Pädagogen darum, den Educanden angemessen anzuleiten und zu orientieren, „andererseits, sich (gut oder schlecht) aufzuführen, also sich in einem mehr oder weniger offenen Handlungsfeld zu verhalten“[754].

Es lässt sich daher wiederum gut nachempfinden, dass je nach Grad der Autoritätswirkung gleichsam die Erwartungshaltung des Educanden am Pädagogen steigt. In prozessualer Hinsicht offenbart sich die Sehnsucht nach Bedürfnisbefriedigung beim Educanden, die sich auch als Entschädigung für die latente Freiheitsentziehung einfordern lässt. Der Educand will der Seriosität der Autoritätsstellung des Pädagogen Glauben schenken. Schließlich möchte er von ihm lernen, sich selbst-wirksam und selbst-sicher in der >Welt< zu bewegen.

Dabei geht es dem Edcuanden zudem um die Haltung und Einstellung des Pädagogen zum Gegenstand des Lernens, das sich gemeinsam mit der pädagogischen Situation *zeigt.* Durch die *Art und Weise* der Vermittlung und Anleitung des Sachgegenstands zeigt sich dessen autoritative Präsenz. Diese spricht dann wie selbstverständlich zum Educanden. So findet er Anknüpfungspunkte, um sich den Gegenstand *seines* Interesses einzuverleiben. Die Autorität des Gegenstands des Lernens lässt sich nahezu mit an die Autoritätswirkung des Pädagogen (zurück-)binden. Im achtsam-empathischen Sinne versucht der Pädagoge den Gegenstand des Zeigens strukturiert, entwicklungs- sowie anforderungsgerecht zu inszenieren bzw. zu artikulieren, sodass der Educand der pädagogischen Situation mit all ihren Kontingenzen vertrauen kann.

---

[751] vgl. Popitz 1992; S. 115
[752] Ebd.
[753] Ebd.; S. 129
[754] Foucault 2019; S. 256

Mag die pädagogische Situation eine freiheitsentziehende Momentaufnahme sein, so bietet sie als Entschädigung auf das (willentlichen) >Einlassen< des Educanden in die pädagogische Situation, dass notwendige Lernen im Wert der Hilfe zur Selbsthilfe. Der Educand wird in der pädagogischen Situation in die fürsorgliche Obhut des Pädagogen genommen. Deshalb geht es dem Pädagogen mit seiner phänomenologischen Einstellung auch immer um die prinzipielle „Infragestellung jeder Machtausübung als Eingriff in die Selbstbestimmung“[755]. Gleichwohl wird dem Pädagogen bewusst, nicht alle Reaktionen des Educanden auf seine Einflussnahme auffangen, vorhersehen und verstehen zu können.

Trotz des wohldosierten Spielens des Pädagogen mit der Anerkennung, um Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit von Lernen zu nehmen, zeigt sich die *pädagogische Machtbeziehung* in allen Momenten *kontingent.* Der komplementär-asymmetrischen Autoritätsbindung voraus geht der kommunikative Akt zwischen Leiblichkeit und Leiblichkeit. Mit dem Fokus auf diese Vorbedingung lässt sich etwas Werdendes, ein im Prozess befindliches Entstehen, schließlich die pure Entfaltung der Lebensbedeutsamkeit *darstellen,* die das Wesen jeder Machtbeziehung ausmacht und sogleich untergräbt.

Der Pädagoge in der phänomenologischen Einstellung versucht diese Voraussetzung fortwährend zu vergegenwärtigen. Dadurch versucht er den Sinn der pädagogischen Beziehung im Anspruch und in der Anerkennung des wechselseitigen Verstehen-Wollens und Verstanden-Werdens auszuloten. Es ist schließlich die „Gegenseitigkeit“, die den „Anpassungsdruck einer Autoritätsbeziehung für ein ausgeprägtes Individualbewußtsein erträglich [macht]“[756]. Um es mit Foucault zu sagen:

> „In diesem Verhältnis ist Freiheit die Voraussetzung für Macht (als Vorbedingung, insofern Freiheit vorhanden sein muss, damit Macht ausgeübt werden kann, und auch als dauerhafte Bedingung, denn wenn die Freiheit sich der über sie ausgeübten Macht entzöge, verschwände im selben Zuge die Macht und müsste bei reinem Zwang oder schlichter Gewalt Zuflucht suchen).“[757]

[755] Popitz 1992; S. 19
[756] Popitz 1992; S. 154
[757] Foucault 2019; S. 257

In dieser Hinsicht gilt es Macht als Phänomen innerhalb der Pädagogik nicht wegzurationalisieren, denn, wie Foucault in seiner *Analytik der Macht (2019)* herausarbeitet, besitzen Machtbeziehungen „in den menschlichen Beziehungen eine außerordentlich große Ausdehnung“[758]. Es gilt den Wert der Macht und der Autorität nicht zu verdammen, sondern ihn sichtbar zu machen. Mit der phänomenologischen Arbeit soll sich wiederkehrend der Antwort auf die Frage angenähert werden: Wie wird Macht in pädagogischen Beziehungen ausgeübt?[759] Dabei soll immer zum Zwecke der resoluten Vermeidung von Demütigungen, die die Würde und Verletzlichkeit eines Individuums untergräbt, hinterfragt werden.
Im Verständnis von Foucault charakterisieren sich überall Machtbeziehungen, „weil es überall Freiheit gibt“[760]. Für ihn bedeuten Machtbeziehungen „strategische Spiele“[761]. Deshalb gilt es auch im Sinne der Selbst-Sorge ein angemessenes Verständnis von Macht(-wirkung) anzueignen. Hierin begleitet Pädagogik insbesondere als phänomenologische Wissenschaft.
Autorität und Macht in angemessener Weise haben für den Educanden stets orientierende sowie anfordernde Wirkung – im Wesen einer strukturierten Anleitung zur Selbst-Sorge und -Wirksamkeit. Das bedeutet auch, für sich selbst zu lernen, sich gegenüber restriktiven Machtbestrebungen *widerstrebend* erweisen zu können. Deshalb geht es darum, Anpassungs- sowie Anerkennungsprozesse sichtbar zu machen, zum Zwecke einer offen gestalteten Mensch-zu-Mensch-Beziehung, die jede Gemeinschafts- und Gesellschaftsform begründet.

4.3 Zu den Sachen und zurück

Für die phänomenologische Pädagogik ist die Devise von Edmund Husserl „Zu den Sachen!“ Programm. Doch mit Blumenberg wird erneut deutlich, dass es die Sachen selbst sind, „die nicht zulassen, bei ihnen zu bleiben“[762]. Dieser interessanten These soll sich nun gewidmet werden, um sie für die phänomenologische Pädagogik gewinnbringend sichtbar zu machen.

[758] Foucault 2019; S. 276
[759] Vgl. Foucault 2019; S. 251
[760] Ebd.; S. 289
[761] Foucault 2019; S. 297
[762] Blumenberg 2018(c); S. 324

Das sich etwas als ein Etwas zu erkennen gibt, verweist auf das menschliche Erkenntnisvermögen im Grundzug einer *signifikanten Differenz,* wie Waldenfels bedeutet:

> „Der Gegenstand ist nicht einfach ein und derselbe, er erweist sich als derselbe im Wechsel von Gegebenheits- und Intentionsweisen, in denen er aus der Nähe oder aus der Ferne, von dieser oder von jener Seite erschaut, in denen er wahrgenommen, erinnert, erwartet oder phantasiert, in denen er beurteilt, behandelt oder erstrebt, in denen er als wirklich behauptet, als möglich oder zweifelhaft hingestellt oder negiert wird."[763]

Also etwas steht mit etwas anderem in einem Zusammenhang und ist gleichsam davon getrennt. Dieses Bewusstsein von etwas als etwas ist gleichsam und immer schon Ausdruck eines bedeutungsvollen Sinnzusammenhangs. Was nun mit der pädagogisch-phänomenologischen Beschreibungstätigkeit sichtbar wird, ist die relationale Art und Weise des Zur-Welt-Seins. Anders ausgedrückt: Der Bewusstseinende überschreitet sich im Bewusstsein selbst auf die >Welt< und auf den Anderen hin, sodass die Erfahrung „nicht vom Nullniveau aus realisiert werden *kann*"[764]. Die phänomenologische Einstellung geht aus der „Weltbezogenheit"[765] des Phänomenologen hervor. Es lässt sich damit behaupten, dass der beschreibend Tätige sich selbst ins Verhältnis setzt und schließlich darüber referiert. Mit dem Blick auf den tätigen und denkenden Pädagogen zeigt sich deshalb: Er wird zum „Zuschauer seiner selbst"[766]. Der Pädagoge muss nun damit umgehen, „Zuschauer sein zu müssen, aber nicht *nur* Zuschauer sein zu können"[767]. Blumenberg sagt dazu in *Zu den Sachen und zurück (Suhrkamp 2018 2. Aufl.):*

> „Das Subjekt >erschöpft sich< in seinem unmittelbaren erlebenden Akt, und selbst wenn es einen Spiegel hätte, könnte es sich nicht dabei *zugleich* zusehen."[768]

[763] Waldenfels 1992; S. 15
[764] Blumenberg 2018(c); S. 25
[765] Ebd.; S. 27
[766] Blumenberg 2018(c); S. 41
[767] Müller 2005; S. 401
[768] Blumenberg 2018(c); S. 42

Daher wird durch Blumenberg deutlich, dass die phänomenologische „Beschreibung nicht >die Sache selbst< ist, nur das Rezept für diese – eine Eselsbrücke der Erinnerung zur Restitution von Anschauung“[769]. Demnach sind >die Sachen< alles andere als selbstverständlich. Vielmehr tritt die Frage nach den Grenzen des Erkenntnisvermögens des Pädagogen auf den Plan. Es steht demnach in der Unmöglichkeit, *Wirklichkeit* festzuhalten: Sie ist nicht das, als was sie dem Wahrnehmenden erscheint. Sie zeigt sich selbst als „ein Sich-entziehendes“[770]. Was sich zeigt, ist jedoch eine bis in die Unendlichkeit steigerungsfähige „Undeutlichkeit […], indem sie gerade aus der Überschreitung der optimalen Einstellung zum Ding entsteht und beginnt“[771]. Das impliziert, dass jede klare Sicht des Pädagogen bzw. der Pädagogik ihre undeutlichen Ränder mit-erkenntlich machen muss, um ihren vielschichtigen Deutungshorizont gerecht zu werden. Es geht Blumenberg schließlich darum, „etwas *sehen zu lassen,* was sonst nicht gesehen wurde oder würde, als *mehr* zu sehen, als Alltag *und* Wissenschaft uns sehen machen“[772]. Genau hier liegt die Wirkkraft der pädagogischen Phänomenologie. Sie agiert nicht aus einer Unbefangenheit heraus, sondern aus dem Verständnis der lebensweltlichen Bindung. Demzufolge etabliert sie sich im Beschreiben kontextueller bzw. sinnlich-leiblicher Deutungszusammenhänge, die sie nie hinter sich bringen kann bzw. die sich nur indirekt und damit metaphorisch verdeutlichen lassen. Zur Sprache kommen deshalb immer nur *Zwischenerfahrungen,* demnach sinnlich erfahrene Vergewisserungen in statu nascendi. Sie symbolisieren den essenziellen Vorgang zur >Welt<- und Selbst-Erkenntnis, der jede objektzentrierte Aufklärungsarbeit unterläuft. So wird jede Vorstellung einer abgeschlossenen Bestimmtheit im Denken der Pädagogik obsolet, vielmehr besteht ihre Leistung im unentbehrlichen Moment „des Undsoweiter“[773], sodass sich die Sorge der Pädagogik um die Vernunft *als Prozess* entfaltet.

[769] Blumenberg 2018(c); S. 35
[770] Ebd.; S. 347
[771] Ebd.; S. 74
[772] Ebd.; S. 344
[773] Ebd.; S. 59

4.4 Pädagogische Konsequenzen

4.4.1 Von der Nachdenklichkeit

„Nachdenklichkeit ist auch Aufschub gegenüber den banalen Resultaten,
die uns das Denken gerade dann liefert, wenn nach Leben und Tod,
Sinn und Unsinn,Sein und Nichts gefragt wird.“
(Hans Blumenberg)

Die phänomenologische Auseinandersetzung mit den Bedingungen der pädagogischen Praxis führt zwangsläufig zur leiblichen Entität, führt alsdann zu einem sinnvollen und bedeutungsreichen Vollzugsort, der durch sich selbst letztgültige Gewissheiten zerbricht. Letztendlich kann die phänomenologische Einstellung zu keiner vollständigen Einsicht der Ursprünge von Erkenntnis führen, sondern immer nur zu einer ausnehmend partiellen. Jede Partikularität verdeutlicht sich jedoch im Wert der Kontingenz, sodass sich ihr Potential immer nur indirekt freisetzen lässt. Es entfaltet sich ihr Potential mit der „Nachdenklichkeit“[774] sowie durch die kontingenzbewusste „Ironie“[775] nach Richard Rorty.
Nachdenklichkeit steht hier für einen Prozess, der zwar schmerzhaft, tränenreich und voller Widerstände sein kann, der Fragen stellt, ohne je eine Antwort darauf erhalten oder erwarten zu können, aber am Ende jedoch zur Einsicht führen wird, in der >Welt< zu sein, als unwiderruflicher Prozess des Werdens, dessen adäquate Wahrnehmung jedoch immer erst *erlernt* werden muss, und zwar im zögernden Abwarten, was sich da noch so zeigen wird[776].
Die ironische Einstellung wird wiederum dadurch wichtig, dass sie durch ein sich entfaltendes Kontingenzbewusstsein dazu befähigt, sich liberal sowie tolerant mit der sich konstituierenden Wirklichkeitsheterogenität auseinanderzusetzen.
Der Pädagoge mit seiner Einstellung der Nachdenklichkeit vollbringt „ein Denken in Bewegung, ein in den Dienst der Ruhe gestelltes Unterwegs, und er selbst vergleicht seine Autorschaft mit der Haltung des *proficiens,* des Lernenden“[777]. Dieses Denken vollbringt sich durch die Unbestimmtheit der >Welt<, sodass

[774] Blumenberg 2016; S. 67
[775] Vgl. Rorty 2018; S. 127-228
[776] URL III: Vgl. Blumenberg 1980: Aufsatz ‚Nachdenklichkeit‘
[777] Konersmann 2015; S. 197

etwas weder selbstverständlich vorhanden ist, „noch sich von selbst einstellt“[778]. Nachdenklichkeit kann als Ankerpunkt der Achtsamkeit verstanden werden, auf dass der Pädagoge von der Unruhe der Kontingenz nicht mitgerissen wird, sich ihr nicht vollends ausgeliefert fühlt. In der Konsequenz handelt er in einem Denken in Bewegung, im Zustand der *gemäßigten Unruhe.* Er versucht dem Anforderungsprofil und den Bedürfnissen der pädagogischen Situation näherzukommen, insbesondere in einer Krisensituation, wenn es besonders darum geht, „sich etwa durch den Wechsel des Standpunktes der Heimsuchung des Schicksals zu erwehren“[779]. Die Haltung des Pädagogen soll stets ein Empfinden einer wirksamen Selbstbehauptung schaffen, auf dass er der Kontingenz tolerant und sich dessen bewusst, entgegen gehen kann. Diese Haltung begründet sich im Empfinden von „Sicherheit und fördert die Bereitschaft, sich der Ungewissheit auszusetzen“[780]. Sie wird in der pädagogischen Praxis *durchscheinen.* Um es mit Winkler zu halten: Der Pädagoge soll im Sinne des Educanden „Kontingenz bewältigen, um gegenüber dem Zufall Ordnung zu erzeugen: Wenn die Welt unwahrscheinlich ist, wenn wenigstens die Alternative immer möglich erscheint, dann soll Erziehung als Macht der Ordnung dienen“[781]. In dieser Tragfähigkeit soll sich die „Unvorgreiflichkeit der Ereignisse, ihre *Kontingenz,* […] mit der plötzlichen, als Stillstand imaginierten Entstehung sinnhafter Formationen einen zwingenden Zusammenhang bilden, [..] [die] als Chance verstanden und genutzt werden sollte“[782].

Demzufolge erweist sich im pädagogischen Handeln der besänftigende Moment, einer ansonsten „tumultuarischen Wirklichkeit“[783], wie Konersmann festhält. Wenn in der pädagogischen Praxis von Ordnung gesprochen werden soll, muss dies „>>objektivierend aufgefaßt<<“[784] werden. Über dieses Als-Ob lässt sich nur umwegig, also indirekt reden, liegt es doch „im Dunkel des Immer-Schon“[785]. Es obliegt dann der phänomenologischen Einstellung des Pädagogen, den Prozess des Sich-Verknüpfens von Sinnzusammenhängen wirksam werden zu lassen,

[778] Konersmann 2015; S. 199
[779] Ebd.; S. 200
[780] Winkler 2006; S. 99
[781] Winkler 2006; S. 99
[782] Ebd.
[783] Konersmann 2017; S. 181
[784] Sommer 1996; S. 95
[785] Ebd.; S. 105

denn „sie sind der Stoff, aus dem die Wirklichkeit gewirkt wird“[786]. Mit der phänomenologischen Einstellung soll der Pädagoge duldsam sowie wirksam selbstbehauptend sein „mit der Unfaßbarkeit dessen, *was* es da gibt“[787]. Nachdenklichkeit steht im Dienst der Ruhe. Es ist ein sich-bewusst-machendes Denken in Bewegung. Der nachdenkliche Pädagoge fungiert demnach in der Einsicht des widerstreitenden Prozesses „der Verfestigung gegen einen der Verflüssigung“[788]. Die Ruhe und die Zuversicht des Pädagogen ist das Bewussthaben des Antagonismus von „Zusammenhang *versus* Augenblick“[789], das im pädagogischen Handeln und Denken permanent Ausdruck findet.

Für den Pädagogen bildet die pädagogische Situation ein „Koordinatensystem“, indem er sich selbst situiert vorfinden, „und dadurch sich selbst sichtbar wird“[790]. Als Gestalter und Zuschauer fügt sich die Situation jedoch nur *theoretisch* in eine vermeintliche Kohärenz: Dass die Situation mit der Kontingenz verflochten ist, wird am Alltagsgeschehen deutlich, sodass wiederkehrende Widersprüche erfahren werden und der Pädagoge von sich erfährt als ein Auf-sich-selbst-Zurückgebundensein. In diesem Augenblick rückt er „ins Zentrum seiner Reflexionen“[791]. Es zeigt sich mit der Nachdenklichkeit, dass die Wirklichkeit so wenig in die Theorie passt, wie die Theorie in die Wirklichkeit[792]. So sagt Hans Blumenberg in der Ausarbeitung der Sichtbarkeitsthematik:

> *„Die Welt ist durch Denken, nicht durch Anschauung entstanden.“*[793]

> *„Daß die Welt durch Worte erschaffen worden ist, gibt keine Gewähr, sie könne auch in Buchstaben aufgelöst und dadurch >verstanden< werden.“*[794]

Das impliziert, dass der Mensch vieles erklären und doch nicht ausreichend verstehen kann. Auch in der phänomenologischen Anschauung unterliegt kein Sachverhalt „völliger Unbestimmtheit“[795]. Die Doppelbündigkeit von Bestimmtheit

[786] Sommer 1996; S. 105
[787] Ebd.; S. 92
[788] Ebd.; S. 111
[789] Ebd.; S. 112
[790] Meyer 2014; S. 171
[791] Meyer 2014; S. 175
[792] Vgl. Ebd.; S. 178
[793] Blumenberg 2018(a); S. 48: siehe auch Meyer 2014; S. 178 (kursiv d. Autor)
[794] Ebd.; S. 28 (kursiv d. Autor)
[795] Meyer 2014; S. 176

und Unbestimmtheit wird zum Knotenpunkt der Reflexionen. Diese führt gleichwohl zum Pädagogen, der im Prozess immer wieder nur sich selbst - einem geltungsreichen Zur-Welt-Sein - begegnen wird.[796] Mit seiner Nachdenklichkeit wird er selbst zum sicheren „Indiz für die Allherrschaft von Kontingenz“[797]. Im Verhältnis von Selbstauslegung und Ausgelegtwerden fügt sich sein Rollenprofil immer wieder zusammen, als einem „Spannungsfeld von Wissen-, Macht- und Selbstbestimmtheit“[798].

Das bedeutet, im praktischen Vollzug der Nachdenklichkeit kann das Denken und Handeln des Pädagogen deutlich werden. Wiederum kann es so einer Neubewertung unterzogen werden, sodass sich eine Wandlung von Einstellung und Haltung - gleichsam das Einstudieren neuer Verständnis- und Handlungsstrategien - explizieren kann. Ebenso kann das bisherige Ordnungssystem hierdurch auch Bestätigung erfahren.

Sinn und Zweck der Nachdenklichkeit, die insbesondere in der phänomenologisch-beschreibenden Tätigkeit Ausdruck findet, ist das Deutlich-Machen der pädagogischen Wirklichkeit als einem bedeutungsreichen Spannungsfeld des Vertrauten und Unvertrauten. Möchte der Pädagoge sich und die pädagogische Situation wiederum *lesbar* machen, „dann muss er all das Lesbare ins Sichtbare heben, indem er es als Teil seiner anthropologischen Einzigartigkeit zur kritischen Prüfung übereignet“[799]. Im Lesbar-Machen des pädagogischen Feldes wird sich der Pädagoge (ob in der Alltagspraxis oder am Schreibtisch) immer wieder nur sich selbst ins Verhältnis setzen. In der Logik der Selbst-Deutung „bleibt notwendigerweise ein Rest von Unschärfe und Unbestimmtheit“[800]. Der Pädagoge in seiner phänomenologischen Einstellung wird so zu einem Skeptiker seiner selbst, der sich angehalten fühlt, die Arbeit der Selbstaufklärung immer wieder von Neuem zu beginnen. Er erfährt in seinem Denken die Bedeutsamkeit seines pädagogischen Selbst-Bewusstseins. Das Selbst-Bewusstsein findet durch Reflexion nun wieder Bodenhaftung, in dem es sich seine Verbindung zur Lebenswelt vor Augen hält.

[796] Vgl. Meyer 2014; S. 182
[797] Ebd.; S. 181
[798] Saar 2007; S. 326 sowie Vgl. ebd.; S. 324
[799] Meyer 2014; S. 183
[800] Müller 2014; S. 195

Durch die phänomenologische Forschung wird die pädagogische Situation als erfahrbarer Sinnzusammenhang deutlich, der über sich hinaus verweist. Diese Erfahrung zeigt dem Pädagogen Orientierung und Achtsamkeit für das Anforderungsprofil der pädagogischen Situation. Sie erinnert ihn daran, dass es immer einen Mangel an Evidenz geben muss. Konsequenterweise führt diese Gegebenheit zu einem *Pragmatismus* „als die Kompensation der >Unbestimmtheit<“[801]. Im Sinne der phänomenologischen Einstellung kann das aber nur im „Zögern“[802], im nachdenklichen Handeln erfolgen. Der Pädagoge im Modus der Nachdenklichkeit wird sich deshalb dem Drang nach raschen Lösungen verwehren. Was mit der Nachdenklichkeit nun deutlich wird, ist der Pädagoge, als die sich *wahrnehmende* Form seiner Praxis[803]. Hierin spiegelt sich für den Pädagogen der prägnante Pfad der >Selbst-Erkenntnis<, „um sich zu formen, um sich selbst zu verbessern und um in sich die Begierden zu meistern, die einen mitzureißen drohen“[804]. Insofern erweist sich >Selbst-Erkenntnis< gleichsam als die >Sorge um sich selbst<. Es geht darum, Macht und Einfluss über sich selbst erlangen zu können, denn es ist gerade „die Macht über sich selbst, die die Macht über die anderen reguliert“[805]. Das Prinzip der pädagogischen Nachdenklichkeit versucht jedem Missbrauch der Autorität des Pädagogen entgegenzuwirken, ihn zur legitimierten sowie legitimierenden Ausübung seiner ausgewiesenen Stellung zu bewegen. Dabei zeigt sich das Selbst-Sorge-Paradigma, als ein fortwährendes Erlernen und Bilden von Techniken, welches nicht nur in professioneller Hinsicht Kontingenztoleranz ermöglicht, sondern dass auch Kontingenzsteigerung erstrebt.

Durch die Achtsamkeit eines (Berufs-)Lebens in Ermangelung an Evidenz sowie im professionellen Umgang mit der Ambivalenz von Notwendigkeit und Möglichkeit, zeigt sich der sinnvolle Möglichkeitshorizont, auf den es sich zu beziehen gilt, um konstruktiv im Umgang mit anspruchsvollen Herausforderungen im pädagogischen Feld zu sein. Nachdenklichkeit steht deshalb dafür, nicht einfach kritiklos mit der Immanenz und Essenz von Moral, Gesetzen, Wissenschaft, Wissen, Gerechtigkeit, Solidarität, Gesellschaft etc. umzugehen[806]. Der Pädagoge

[801] Blumenberg 1981; S. 108: Müller 2014; S. 195
[802] Müller 2014; S. 195
[803] Vgl. Foucault 2019; S. 280
[804] Ebd.; S. 279
[805] Foucault 2019; S. 283
[806] Rorty 2018; S. 129

im Modus der Nachdenklichkeit nimmt sich die Zeit, besorgt danach zu fragen, ob und wieweit sein Handeln und Denken angemessen zum Anspruchsprofil der pädagogischen Situation ist. Er nimmt dabei „nicht an, im diskursiven Denken sei *Wissen* in irgendeinem Sinn“[807], sondern er versteht Wissen als „kontingent und historisch bedingt“[808]. Im Wesen einer gekonnten selbst-ironischen Haltung, so wie sie Richard Rorty versteht, versucht er sich von abschließenden und vereindeutigenden Vorstellungen fernzuhalten, in dem er sich diese als rein „poetische Leistungen [vorstellt]“[809].

4.4.2 Von der Ironie des Pädagogen

Was mit der phänomenologischen Einstellung immer wieder diskutabel wird, ist die konturbringende Frage nach der angemessenen Art und Weise des pädagogischen Handelns. Hierdurch wird fortwährend deutlich, dass der Pädagoge sich als Autorität verstehen lernen muss, die „sich um die Sorge der anderen sorgt“[810]. Er möchte für sich beständig die Fähigkeit besitzen, sich der Kontingenz einer jeden pädagogischen Situation weder durch Zwang noch durch Gewalt zu bemächtigen. Deshalb gewinnt der Pädagoge an Autorität, indem er nicht ausschließlich über operativ-didaktisches Handlungswissen oder spezielles fach-pädagogisches, beraterisches, philosophisches, psycho-edukatives sowie soziologisches Wissen verfügt. Er verfügt zudem nicht nur über Kenntnisse aus Literatur, Musik, Theater und Kunst, sondern seine Autorität erweist sich auch dadurch, sich selbst in die Lage zu bringen, wie Foucault betont, „sich in der rechten Weise in Bezug auf andere und für diese anderen zu leiten“[811]. Hierzu kann sich sehr wohl eine ironische Haltung gegenüber allem Pädagogischen als gewinnbringend erweisen. Die ironische Haltung möchte wie auch die phänomenologische Einstellung, durch adäquatere bzw. neue Beschreibungen pädagogischer Phänomene die Chance erhöhen, „*freundlich zu sein* und die Demütigung anderer zu vermeiden“[812]. Verletzungen durch demütigende Handlungen im Namen der

[807] Rorty 2018; S. 130
[808] Ebd.8; S. 131
[809] Ebd.; S. 133
[810] Foucault 2019; S. 282
[811] Foucault 2019; S. 282
[812] Rorty 2018; S. 156

Pädagogik müssen unterlassen werden. Voran gehen sollte, wie Rorty es ausdrückt, ein „phantasievolles Einfühlungsvermögen“[813]. Schließlich geht es um den offenen Blick, der es schafft, sich Situationen voller Demütigungen vorzustellen, indem Wunsch, diese vorab verhindern zu können[814].
Das „Paradigma der ironischen Fähigkeit“, wie sie Rorty in *Kontingenz, Ironie und Solidarität (Suhrkamp 2018)* hervorhebt, versucht deshalb als Einstellung und Haltung, „die Möglichkeiten massiver Neubeschreibungen zu erkunden“[815]. Wie mit der phänomenologischen Einstellung werden auch in der ironischen bzw. selbst-ironischen Haltung Erfahrungen, Wissen, Begriffe und Terminologien kritisiert. Sie werden anhand anderer Beschreibungen miteinander verglichen sowie in Beziehung gebracht, zum Zweck neuer Beschreibungen[816]. Es geht um den Versuch, „das dialektische Kunststück durchzuführen, das Hegel so gut beherrschte“[817]. Oder um es mit Rorty zu sagen:

> „Ironiker brauchen etwas, woran sie zweifeln können, dem sie entfremdet sind.“[818]

Demzufolge geht es darum, das Entfremdungsempfinden im professionellen Kontext und Verständnis für sich selbst artikulieren zu können, sodass dadurch der Weg zu mehr Offenheit und Selbstentdeckung geebnet wird.
Der Pädagoge in der vornehmlich selbst-ironischen Haltung sowie phänomenologischen Einstellung befindet sich immer schon auf einer Suche nach der Adäquatheit seiner pädagogischen Einflussnahme-Möglichkeit. Zweck des Ganzen ist, dass sein Gegenüber auf-sich-einflussnehmend, damit von sich selbst in Beziehung zu seiner Umwelt bedeutungsreich erfahren *lernt.*
Indem der Pädagoge über seine Stellung als Autorität, demnach über die Art und Weise seiner pädagogischen Einstellung, damit über Norm- und Wertvorstellungen reflektiert, wird er beständig die Angemessenheit seines Autoritätsverständnisses infrage stellen. Es geht schließlich darum, die spannungsvolle pädagogische Beziehung zwischen leiblichen Entitäten, zum Zwecke der Anleitung und

[813] Rorty 2018; S. 158
[814] Vgl. ebd.; S. 159
[815] Ebd.; S. 135
[816] Vgl. ebd.; S. 137
[817] Ebd.; S. 139
[818] Ebd.; S. 150

Vermittlung, als bedeutungsreichen Sinnzusammenhang gewinnbringend sichtbar zu machen. Gleichsam geht es um die Sensibilisierung für Leiden, Grausamkeit und Ungerechtigkeit. Jedes Kontingenzempfinden, welches sich aus dem Ironischen entfaltet, führt schließlich zu einem seriösen Drang nach Verbesserung. Letztlich geht es mit der selbst-ironischen Haltung nicht um das Dokumentieren eines Werte-Relativismus, sondern um die „Freiheit als Erkenntnis von Kontingenz“[819].

4.4.3 Pädagogische Präsenz

Wie es sich durch die phänomenologische Einstellung verdeutlicht, ist die Autorität des Pädagogen nicht ohne weiteres prinzipiell. Der Autorität liegt die Begegnung leiblicher Entitäten in Gegenseitigkeit zugrunde. Es bedarf daher beständig guter Überlegungen und Rechtfertigungen, um die pädagogische Situation im Sinne der Entwicklung des Educanden zu gestalten. Doch die pädagogische Beziehung bleibt im Wesentlichen kontingent, sodass „Erziehung vielmehr immer (und prinzipiell) ein Experiment mit ungewissem Ausgang ist“[820]. Was auch immer an Erziehung erwartet und gefordert wird, lässt sich nicht selbstverständlich umsetzen. Vielmehr offenbart sich ein indirekter und umwegiger Erfahrungsaustausch. Daher zeigt sich die Wahrscheinlichkeit, dass die pädagogische Autorität als *anerkennenswert* wahrgenommen wird, mit der Einstellung und Haltung des Pädagogen zum Educanden. Aber auch die Haltung des Pädagogen zum Gegenstand des Lernens bzw. zur pädagogischen Situation selbst muss anerkannt werden.

Die mit Achtung, Wertschätzung, Anerkennung, Respekt und mit Empathie gekennzeichnete Einstellung, würdigt den Educanden „als Subjekt seines Lebens und Lernens“[821]. Diese bedeutungsreiche Haltung ergibt sich schon allein aus dem Verständnis um den komplexen sowie anspruchsvollen Wirklichkeitsbezug des Pädagogen selbst. Hieraus lässt sich für ihn keine umfassende Überlegenheit in der pädagogischen Beziehung und Situation herleiten. Vielmehr

[819] Rorty 2018; S. 87
[820] Rotthaus in Omer u. v. Schlippe 2012; S. 9
[821] Rotthaus in Omer u. v. Schlippe 2012; S. 10

verdeutlicht sich, dass jedes Wiegen in theoretischer und methodischer Sicherheit trügerisch verbleibt. Der Pädagoge in der phänomenologischen Einstellung legt deshalb immer nur „auf die Vorläufigkeit der Erkenntnisse Wert“[822]. Sein Tätigkeitsprofil in professioneller Hinsicht ist schlichtweg Ausdruck der Erwartungshaltung des Educanden an sich selbst – die sich als >Recht auf Erziehung< verdeutlichen lässt.

Die Erwartung des Educanden, eine individuelle Lebensform ausbilden zu können, die sich in einer komplexen Wirklichkeit selbstbehaupten kann, ist jeder pädagogischen Absicht wesentlich. Hierfür begibt sich der Educand vertrauensvoll (und frei-willig) in eine Situation der latenten Objektivierung, zum Zwecke seines Bedürfnisses nach Orientierung durch lebensbedeutsame Grenzerfahrungen. Hier lässt sich der Wunsch nach Verantwortungsübergabe an eine in-obhut-nehmende Autorität hypothetisieren, die das Bedürfnis des Educanden, adäquate Techniken der Selbst-Sorge und der Selbst-Erkenntnis erlernen zu wollen, würdevoll in die Verantwortung nimmt. Hierzu begibt sich der Pädagoge ebenso implizit, praktisch und unmittelbar in die Beziehung, sodass der Educand durch das vermittelte Beziehungsangebot die Möglichkeit erhält, sich darin selbst zu finden[823]. Für den Pädagogen gilt es deshalb „Rahmenbedingen“ zu schaffen, auf dass zuallererst „*Platz für Beziehung* ist“[824]. Die pädagogische Autorität als Präsenz agiert dabei in der Überzeugung legitimierter moralischer und persönlicher Handlungs- und Machtwirksamkeit. Es geht stets mit einem Selbstvertrauen einher, auch flexibel, spontan und improvisierend auf unerwartete Erziehungsanforderungen antworten zu können. Der Pädagoge stellt sich mit einem Orientierungsrahmen zur Verfügung, indem Entwicklung und Bildung möglich werden, und „zwar in einer Situation ungleich verteilter Macht […], die jedoch auf der Basis der >>Gleichberechtigung der Stimmen<< [kooperiert]“[825].

Es lässt sich dabei ein *Bestreben des Pädagogen* in einem „Interaktionsprozeß“ mit dem Educanden beschreiben, um schließlich miteinander „*präsent* zu werden“[826]: Beide Protagonisten der pädagogischen Situation erweisen sich unter bestimmten Bedingungen und Voraussetzungen. Diese sollen sowohl implizit als

[822] Müller 2005; S. 336
[823] Vgl. Omer u. v. Schlippe 2012; S. 20-21
[824] Omer u. v. Schlippe 2012; S. 26
[825] Omer u. v. Schlippe 2008; S. 29
[826] Ebd.; S. 177

auch explizit kontinuierlich miteinander ausgehandelt werden. Nur so wird sich der Edcuand seiner Selbst-Mächtigkeit bewusst. Ersichtlich wird ferner ein diskontinuierlicher und kontingenter Prozess. Daher lässt sich behaupten: Je bedeutungsreicher die Educanden-Pädagogen-Beziehung ist, desto bedeutsamer werden die Protagonisten der pädagogischen Situation füreinander sein. Für Haim Omer und Arist von Schlippe ist deshalb hier das Schlüsselwort „>>Beziehung<< und nicht ein pädagogisches Prinzip“[827]:

> „Denn Beziehung ist ja gerade durch das Spiel von Wechselseitigkeit und Eingebundensein in vielfältige Bindungen gekennzeichnet.“[828]

Durch die Art und Weise der Beziehung wird die Bedeutsamkeit der pädagogischen Situation sichtbar, die für alle Beteiligten „Handlungsspielräume ermöglicht“, dennoch Rahmung und Orientierung anbieten wird und dadurch „alle Beteiligten mit *guten Beschreibungen* versorgt“[829].
Die pädagogische Situation entfaltet sich mit der pädagogischen Beziehung, die asymmetrisch sowie komplementär angelegt ist, dennoch auf Reziprozität angewiesen ist. Der Pädagoge agiert unter dem Mandat des Educanden, der ein >Recht auf Pädagogik< hat. Dieses Recht soll in der Ausrichtung des pädagogischen Handelns und Denkens immer mit-präsent sein. Hieraus lässt sich die Wirkungsmacht des Pädagogen ableiten, der nicht nur mit Methodenwissen und pädagogisch-didaktischen Konzepten vor dem Educanden in Erscheinung tritt, sondern mit seinem ganzen Sein. Die Gedanken, Einstellungen, Haltungen, Wünsche, Hoffnungen, Emotionen, sprich die Leiblichkeit des Pädagogen soll *mit* der pädagogischen Situation zur Sprache kommen. Es soll als ein Angebot an den Educanden verstanden werden, gemeinsam der pädagogischen Situation Bedeutung zu verleihen. Auch wenn die pädagogische Situation „von einer ungleichen Machtverteilung gekennzeichnet ist, bedeutet Präsenz, dass beide Seiten das >>Recht auf ihre Stimme<< haben und wahrnehmen“[830]. So beruht der Wert der pädagogischen Situation, die durch Wirkung der Präsenz des Pädagogen Legitimation finden soll, primär „auf dem Prinzip der Kooperation zwischen

[827] Omer u. v. Schlippe 2008; S. 29
[828] Omer u. v. Schlippe 2012; S. 28
[829] Ebd.; S. 29
[830] V. Schlippe 2007; S. 238

(durchaus ungleichen) Partnern“[831]. Die pädagogische Einstellung und Haltung vollzieht sich im Grundsatz, den insbesondere Michael Winkler unterstreicht, „dass über den anderen nicht verfügt werden darf – selbst in dem Moment, in welchem er über sich selbst zu verfügen sucht. Darin liegt eine der Grenzen der Pädagogik, über die man nicht entscheiden kann“[832]. Grundlegend ist die Freiheit der Existenz, die letztlich sogar die notwendige Möglichkeit eröffnet, „den eigenen Tod zu suchen, als Leistung, in welcher man seine Menschlichkeit bewahrt“[833]. Diese paradoxe und dennoch in den Begriff zunehmende *Unverfügbarkeit,* macht die pädagogische Beziehung, die pädagogische Situation und damit den pädagogischen Prozess kontingent – und zwar in doppelter Hinsicht:

> „Wir wissen nicht, wie der andere denkt, fühlt, handelt, wir wissen nicht einmal, wie es uns selbst ergeht; noch weniger weiß man, wie der andere auf die Art und Weise reagiert, mit der wir versuchen, unser Unwissen zu bewältigen.“[834]

Die pädagogische Situation unter dieser Voraussetzung muss stets die Aufmerksamkeit auf das Un-Selbstverständliche und Unvertraute legen und dazu wiederkehrend einen angemessenen Umgang finden. Es geht darum, „die Achtung vor dem anderen in seiner Leiblichkeit, die Ehrfurcht vor seinem Antlitz zu bewahren“[835]. Hier erweist sich die phänomenologische Einstellung.
Die Wirkkraft einer jeden pädagogischen Autorität erweist sich im achtsamen Umgang mit etwas, dass sich im Modus der leiblich fungierenden Intentionalität entfaltet – also einem komplexen Sinnzusammenhang, der leiblich wahrgenommen und erfahren wird und in dem der Pädagoge sowohl auf individuelle als auch auf zwischenleiblich-intersubjektive Art und Weise eingeschrieben ist. Auf was sich der Pädagoge fortwährend bezieht, sind Prozesse, die zwischenleiblich, intersubjektiv und damit lebensweltlich zum Ausdruck kommen, da sie durch die Erfahrung des Außerordentlichen, Unvertrauten und Fremden gekennzeichnet sind. In den Fokus rücken deshalb lebensweltliche und leibliche Erfahrungen, die sich nur im Umwegscharakter wertvoll fassen lassen – und wer mutig den Umweg

[831] V. Schlippe 2007; S. 238
[832] Winkler 2006; S. 287
[833] Ebd.
[834] Ebd.
[835] Ebd.; S. 289

wagt, wird mehr sehen und erfahren können und dadurch immer mehr Beschreibungen und Deutungsmuster zur Verfügung haben, um handlungswirksam zu bleiben. Die phänomenologische Einstellung ist daher eine Einstellung sowie Haltung, die sich achtsam auf das leibliche Engagement bezieht, sich demnach in einer aktiven Passivität den Sachen widmet.

Zusammenfassend lässt sich nun folgendes sagen: Leibhaftige Lebensformen sind von ihrem Wesen her nicht statisch. Sie befinden sich im Werden, welches aber selten linear vor sich geht. Daher vollbringen sich Lebensformen dynamisch. Sie realisieren sich ambig und paradox. Dass das Individuum in seiner Konstitution niemals an-und-für-sich sein wird, ist folglich die Konsequenz daraus. Es wird zudem in der intersubjektiven Begegnung mit anderen Lebensformen notwendigerweise an sich selbst Transformationen erfahren, indem es sich im Wahrnehmen der Fremdheit als Verwirklichung in einem Spannungsverhältnis mit anderen diversen Verwirklichungen verständlich machen wird. Im Anspruch dieser sich nun öffnenden kontingenten Wirklichkeit, wird es angehalten sein, sich zu behaupten, sich zurechtfinden und sich demgemäß zu bewahrheiten. Jede Verwirklichung vollzieht sich dabei immer schon „unter dem Einfluss spezifisch vorvergesellschafteter Mitmenschen in historischen Räumen und Zeiten, in kontingent entstandenen, partikularen kulturellen Traditionen und institutionellen Ordnungen“[836]. Das heißt zum einen, dass das Individuum schon in einem Kosmos verlässlicher Selbstverständlichkeiten eingelassen ist. Es besitzt einen Habitus, der sich durch Gewohnheiten, mit routinierten Denk- und Handlungsabläufen vollzieht. Infolgedessen kann sich das Individuum sorg- und fraglos realisieren, denn es agiert im Ausdruck einer präreflexiv-habituellen Ordnung, die sich als vermeintliche Verankerung in der >Welt< vollbringt. Zum anderen wird mit der zwangsläufigen Problematisierung der Selbstverständlichkeiten, durch das Zurückgreifen auf die sich thematisierende Lebenswelt, die generelle Öffnung des Subjekts zur >Welt< bewusst. In dieser ambigen Verhaftung versucht der pädagogisch Tätige (sowie die Pädagogik selbst) bedeutungsvoll Anschluss zu finden. Da das sich zur->Welt<-bildende Individuum Orientierung, demnach eine rahmende und ordnende Struktur benötigt, um sich der >Welt< hin öffnen zu können,

[836] URL IV: Wolfgang Streeck 01.07.2021; Essay: Metamorphosen des Nationalstaats, Vorabdruck aus „Zwischen Globalismus und Demokratie. Politische Ökonomie im ausgehenden Neoliberalismus“ (https://www.soziopolis.de/metamorphosen-des-nationalstaats.html)

wird sich die pädagogische Situation als partielle Wirklichkeit so zur Geltung bringen, dass sie die Öffnung zur heterogenen und kontingenten Struktur von Wirklichkeit für die Educanden so erfahrbar macht, dass diese *bedeutsam* wird. Daraus folgt, dass die pädagogische Praxis den Blick für die Bedeutsamkeit von Wirklichkeit öffnet, die über das Wissen und über das Verständnis der je eigenen Verwirklichung hinausreicht. Der Pädagoge / Die Pädagogik versucht sich dabei so zu artikulieren, dass auf den lebensweltlichen Rahmen des Denkens und Handelns eingewirkt werden kann, damit dieser „verändert und unter Umständen erweitert wird, so dass sich neue Möglichkeiten intensiver Erfahrung ergeben“[837]. Indem sich die pädagogische Autorität im Spannungsverhältnis aus Ordnung und Freiheit so bestimmt, dass sie den Weg der eigenverantwortlichen Selbstentwicklung (Hilfe zur Selbsthilfe) erzieherisch in den Sinn nimmt, schafft sie es, die jeweilige Situation des Lernens ernst zu nehmen und vor den Augen des Lernenden lebendig-schöpferisch, damit grundlegend weltoffen zu halten. Dass die Pädagogik dabei immer auch über die rahmende und ordnende Struktur hinausgehen kann, liegt an dem Wissen um die Kontingenz der pädagogischen Wirklichkeit, aus der sie hervorgeht, die sie bedingt, aber aus der sie auch ihre Souveränität, Flexibilität sowie Kreativität herleitet, die dann ihre Autorität ausmacht. Sie fungiert dabei selbst im >Vorrang der Weltoffenheit<, im dem sie in ihrem Verständnis von Wirklichkeit praktiziert, bei gleichzeitig wertschätzender Achtung anderer Wirklichkeiten sowie in Anerkennung ihrer je eigenen Selbstverständnisse. Aus diesem vollziehenden Doppelbezug lässt sich die Bedeutsamkeit der pädagogischen Wirklichkeit bestimmen, wenngleich sich dieses Streben nach Bedeutsamkeit im Sinne des pädagogischen Handelns und Denkens als kritischer Moment herauskristallisiert. Das Bestimmen der Bedeutsamkeit vollbringt sich schließlich mit der immer beginnenden Suche nach ihr.

4.4.4 Autorität durch Reflexion und Beziehung

Ein wesentlicher Teil des *Paradigmas der Selbst-Sorge* ist die Selbst-Befähigung, auf jede Machtbeziehung angemessen Einfluss nehmen zu können. Der

[837] Hampe 2012; S. 113

Pädagoge wird dazu das Phänomen der Macht deshalb auch aus dem Blickwinkel „des *ethos,* der Praxis des Selbst und der Freiheit fassen“[838].
Die phänomenologische Einstellung vollbringt sich dabei stets in der Achtsamkeit und der Anerkennung der prinzipiellen Verletzlichkeit des Menschen, die jedem pädagogischen Beziehungsversuch zugrunde liegt. Ihre Reflexionen versuchen das Wesentliche vor der komplementär sowie asymmetrisch angelegten pädagogischen Beziehung zu verdeutlichen. Grundlegend ist immer eine Begegnung im Verwobensein von leiblichen Entitäten. Die Frage, die sich nun fortlaufend ergeben muss, ist, *wie* sich pädagogische Beziehungen im Wert prä-personaler *Gegenseitigkeit* immer wieder begründen lassen? Heinrich Popitz antwortet bedeutungsvoll darauf:

> „Jeder ist im Prinzip so an den anderen gebunden, wie der andere an ihn gebunden ist. Jeder erwartet vom anderen, was der andere von ihm erwartet. Diese Reziprozität der Gebundenheit und Erwartungen kann man zumindest als einen Umriß, als ein Muster verstehen, in dem Autoritätsbeziehungen zwischen Gleichen möglich werden.“[839]

Der achtsame Pädagoge versucht so mit seinem Denken und Handeln auf die Educanden-Pädagogen-Beziehung Einfluss zu nehmen. Erfahrbar wird die *pädagogische Präsenz,* die „ein erzieherisches Handeln möglich macht, das deutliche Konturen hat, aber die erzieherische Spontanität nicht einengt“[840]. Im Ausüben der pädagogischen Praktiken, Methoden und Strategien soll es immer auch darum gehen, dass sich Educand und Pädagoge beim Beschreiten des Pfads der Erkenntnis und der Selbst-Erkenntnis wechsel- und gegenseitig verfolgen können.
Der Pädagoge weiß darum, dass es die Wirkung seiner Autorität, der pädagogischen Präsenz[841] ist, die einen entscheidenden Einfluss über die Evokation des Lernens hat. Sie bestimmt auch den Wert der sozialen Anerkennung, die aus dem Bedürfnis nach dem Anerkanntsein des Educanden durch den Pädagogen entstammt. Aber es ist auch ihr Wertgehalt, der die Erziehung für den Educanden

[838] Hampe 2012; S. 113
[839] Poptiz 1992; S. 157
[840] Rotthaus in Omer u. v. Schlippe 2012; S. 12
[841] Vgl. ebd.; S. 33-35

erst möglich macht. Es ist die Autoritätswirkung, die machterfüllte Präsenz des Pädagogen, die das leibhaftige Selbst des Educanden erreicht bzw. affiziert. Autorität wird dabei immer und fortwährend auf Wechsel- und Gegenseitigkeit angewiesen sein, um im empathischen Vollzug aus Anreiz, Anforderung, Anleitung und Anerkennung den erzieherischen Prozess anzustoßen. Doch all „dies beruht […] auf der Freiheit, auf der Beziehung des Selbst auf sich selbst und auf die Beziehung zu anderen“[842]. Hier ist der Pädagoge gewillt, sich ohne Demütigung, Zwang und Gewalt zu organisieren. Es macht die pädagogische Praxis zu einer Art Kunsthandwerk[843]. Die pädagogische Situation wird so zu einem bedeutungsvollen Kunststück. Eben weil sich beides fortlaufend selbst legitimieren muss.

Eine legitime pädagogische Situation erfolgt im Versuch, Entwicklung durch Orientierung, Stabilität, Sicherheit und Geborgenheit anzubieten. Pädagogik soll *Entwicklungsfreiheit* ermöglichen. Macht und Präsenz des Pädagogen agiert deshalb „um der Freiheit willen und nicht auf ihre Kosten“[844]. Gradmesser ist die Verwirklichung der pädagogischen Beziehung „unter menschlichen Bedingungen, ein Auskommen mit der Macht, sonst nichts“[845]. Hierzu benötigt der Pädagoge Kontingenz-Bewusstsein - wird er doch von der Kontingenz diszipliniert. Aus diesem Kontingenz-Bewusstsein kann er Offenheit, Stärke, Zuversicht, Fantasie als Ausdruck professioneller und wirksamer Selbstbehauptung sowie die Fähigkeit zur pädagogischen Improvisation gewinnen. Dieses Bewusstsein, dass sich in der Toleranz kontingenter Verhältnisse übt, ist eine pro-aktive Form. Sie stemmt sich gegen jede demütigende Bemächtigung der pädagogischen Situation, daher gegen den Bemächtigungsdrang des Pädagogen, den Educanden, durch Zwang und Gewalt ad hoc disziplinieren zu wollen. In der Konsequenz ergibt sich ein gehaltvolles pädagogisches Handeln, das sich absichtsvoll dem Neuen, Andersartigen und damit Lebendigen der pädagogischen Erfahrung widmet. Es versucht sich adäquat nach dem Anspruch ineinandergreifender, sichvariierender sowie widersprüchlicher Momente der pädagogischen Situation

[842] Foucault 2019; S. 299

[843] „Erziehung kann nur dann Erziehung sein, wenn sie mit dem Prozeß individueller Bildung rechnet, in welchem Eigentümlichkeit aus dem subjektiven Umgang mit gesellschaftlichen Zumutungen und Erwartungen entsteht. Dies führt in eine unhintergehbare Offenheit von Erziehung, die nicht nur ihre Besonderheit ausmacht, sondern noch nach sich zieht, daß Pädagogik selbst nur als Kunst von reflektierenden Subjekten betrieben werden kann, welche Bindung und Autonomie im Erziehungsprozess auszubalancieren vermögen.“ (Winkler 2000; XIII)

[844] Saar 2019; S. 425

[845] Ebd.; S. 426

auszurichten. In dem sich dabei Wissen, Gewohnheit und Zweifel des Pädagogen leiblich-intuitiv ausbalancieren, wird sein pädagogisches Handeln *taktvoll* Bildungs- und Entwicklungsprozesse anstoßen können.

4.4.5 Reflexionskultur der Pädagogik

„[Das] zu bildende Individuum […] eignet sich die Welt nicht mehr an, es befähigt sich durch Bildung zur Kritik. Auch das setzt Emanzipation, setzt Freiheit voraus."
(Niklas Luhmann)

Das, was die Phänomenologie für die Pädagogik bereithält, ist das unaufhörliche Fragen nach der Lebenswelt. Was anschließend zum Vorschein kommt, ist die lebendige Gegenwart einer *lebensweltlichen Erfahrung,* als leibliches, relationales sowie unmittelbares Auffassen von Sinnzusammenhängen. Mit dem Blick auf den Pädagogen erschließt sich diese Erfahrung als bedeutungsreiche sowie philosophische „Öffnung zur Welt"[846]. Insofern zeigt sich die pädagogische Situation als so facettenreich, dass keine Theorie sie gänzlich erschließen kann. Kein theoretisches Tatbestandswissen wird dem Pädagogen bis auf den allerletzten Beweggrund erklären können, wie er in einer spezifischen Situation gut und angemessen agieren soll[847]. Die pädagogische Wirklichkeit ist in jeder Hinsicht situationsimmanent und kontingent. Sie weist in sich *Leerstellen* auf. Im Umgang mit diesen Leerstellen wird sich die wesentliche Eigenschaft bzw. Kompetenz des Pädagogen charakterisieren, die immer mehr sein wird als eine theoretische sowie erfahrungsgeleitete Explikation: Es ist das ausgezeichnete pädagogische Vermögen, welches sich als eine beständige *Übung* im Umgang mit der lebendigen Fundierung pädagogischer Beziehungen entfaltet. Dahingehend stellt es eine Herausforderung dar, sich auf die „Unmittelbarkeit und Direktheit der interaktiven pädagogischen Wirklichkeit [einzulassen]"[848]. Schließlich zeigt sich durch den Umgang des Pädagogen mit der kontingenten und in jedem Augenblick situationsabhängigen pädagogischen Wirklichkeit ein ernstzunehmender Anspruch,

[846] Merleau-Ponty 2004; S. 57
[847] Vgl. Van Manen 1995; S. 66
[848] Ebd.; S. 68

dem der Pädagoge vorwiegend durch einen wesentlichen sowie kompetenten Selbst-Bezug gerecht werden kann[849]:

> *>Man kann nicht jemanden zur Selbstbestimmung erziehen, wenn man nicht selbst selbstbestimmt handelt!<*

Wie auch Max van Manen insoweit verdeutlicht, muss der Pädagoge stets „mit einem gewissen Grad an Selbstvertrauen [und Selbstbestimmung] handeln“[850]. Beides wird sich vorwiegend durch „das reflektierte Verhältnis von Theorie und Praxis“ entwickeln, das dementsprechend „die kritische, perspektivische und kulturelle Natur wissenschaftlicher Theorie ebenso in Erwägung [zieht] wie die Folgen, welche die psychologische (kognitive) und soziale (ideologische) Genese des Wissens für die lebendige Realität pädagogischer Beziehungen hat“[851]. In der Konsequenz stellt es eine Aufforderung dar, sich beständig in Kritik- und Reflexionsfähigkeit zu üben.
Kritik- und Reflexionsfähigkeit sind explizite pädagogische Hauptziele. Sie bilden im pädagogischen Handeln und Denken eine Einheit. Um diese Hauptziele erreichen zu können, ist es aber von Bedeutung, dass der Pädagoge selbst dazu befähigt ist. Was dadurch zum Vorschein kommt, ist die lebensbedeutsame Formel *„Werde, was Du bist!“,* die sich als wiederkehrender Anstoß eines Bildungsprozesses verständlich macht. Es verhält sich ähnlich dem „Wirkungszuwachs des Lebensprozesses“, der sich nicht vollends bestimmen lässt, weil er, wie Georg Simmel unterstreicht, „das letztgreifbare Grundphänomen unserer selbst ausmacht“[852]. Das heißt abermals, dass dieser Prozess intransparent ist, daher umwegig, komplex und nicht ohne Widerspruch. Der kritisch-reflexive bzw. phänomenologische Modus des Pädagogen bringt deshalb den „mehr und mehr weitenden Horizont der Erkenntnisaufgaben“ hervor, daher auch das Potential des Menschen selbst, „das ihm dafür zur Verfügung steht, dessen Bereicherung und Anmessung an die unendliche Anforderung immer mehr ins Zentrum rückt“[853], wie Blumenberg verdeutlicht. Dieses Potential versinnbildlicht die prinzipielle

[849] Vgl. Van Manen 1995; S. 68
[850] Ebd.; S. 66
[851] Ebd.
[852] Simmel 2017; S. 180
[853] Blumenberg 2019(d); S. 43

Prozessualität bzw. Entwicklungs- und Bildungsfähigkeit des Lebens, die jeder Theorie und Bedeutung vorausgeht und „jenseits des Gegensatzes von körperlicher und geistiger Existenz steht“[854]. Es lässt sich also nicht vollends rational erklären und ist doch dem Menschlichen wesentlich, daher auch der Mensch-zu-Mensch-Beziehung, die es pädagogisch auszurichten gilt.

In diesem Zusammenhang relativiert sich die formelle Asymmetrie der pädagogischen Beziehung. Es ergibt sich in dieser Hinsicht, dass sich die Komplementarität zwischen dem Pädagogen und seinem Educanden und letztlich auch die Hegemonie der Erwachsenenlogik gegenüber der Wahrnehmungswelt des jungen Menschen relativiert. Vielmehr wird die *Entfaltung des Seins* eindrücklich, als Ausdruck des Wechselwirkens verschiedener reflektierter-unreflektierter Erfahrungs- und Sinnzusammenhänge. *Stilistisch* wird sich der Pädagoge deshalb viel mehr dadurch auszeichnen, dass er sich gegenüber der *Seinsentfaltung* empathisch, achtsam und aufgeschlossen verhalten wird, da er sich „für die Jenseitigkeit der gemachten Erfahrungen“ entschließt, von daher seine Aufmerksamkeit immer wieder bewusst darauf zu lenken versucht, „was im Entstehen begriffen ist“[855]. Das pädagogische Vermögen fungiert demgemäß im „proaktiven und reflexiven Umgang“, im signifikanten Versuch, *willentlich* und *taktvoll* auf Kommunikationssignale des Educanden einzugehen, darauf adäquat antworten zu können sowie *vernünftig* „in Beziehung zur Sache und zueinander zu sein“[856].

In seinem pädagogischen Engagement wählt der Pädagoge gerade deshalb den unaufhörlichen Umweg „zum Dinge-an-sich“[857] (und zurück), da er immer nur beobachten kann, *wie* seine Vernunft arbeitet[858]. Die Vernunft selbst *symbolisiert* „die Fähigkeit zur Selbstprüfung, zur Selbstkontrolle, Selbstkritik, aber auch zur Selbstbestimmung, Selbstversicherung“[859]. Aber jeder Versuch ihrer Exploration wird unvollständig bleiben, da man sich „nicht unbeobachtet beobachten [kann]“[860]. Vernunft wird so zu einem Phänomen, das sich aus der Reflexion her bestimmen lässt, aber in diesem Sinne immer nur verändert, „worauf sie reflektiert“[861]. So führt Hans Blumenberg aus:

---

[854] Simmel 2017; S. 180
[855] Agostini et al 2017; S. 326 u. 327
[856] Ebd.; S. 328
[857] Simmel 2017; S. 193
[858] „Vernunft und alle ihre Synonyme sind wesentlich *Leben,* Bewegung, Prozeß.“ (Heer 1955; S. 31)
[859] Müller 2005; S. 397
[860] Blumenberg 2018(c); S. 335
[861] Ebd.; S. 334

> „[Vernunft] wird, ausgehend von den Selbstbezüglichkeiten, die der Selbsterhaltung in der passiven Optik notwendig werden, nach dem erlernten Muster künstlich hergestellt. Dann aber ist es unausbleiblich, daß sie genauso verunsichert, worauf sie sich bezieht, wie das Wesen verunsichert worden war, das in seiner Bemerkbarkeit durch andere die Besorgnis seiner Selbsterhaltung mobilisierte. Es ist zwar nicht konsequent, aber doch konsistent, aus dem Mittel der Verunsicherung das Instrument der neu zu gewinnenden Sicherheit zu machen."[862]

Auf die Vernunft gilt es also *reflektierend* zu kommen. Deshalb ist es die Reflexion selbst, die den Schaden behebt, „den sie selbst angerichtet hat"[863]. Folglich offenbart sich das bedeutungsreiche *Undsoweiter,* ein Wahrnehmen und Denken in Bewegung. Es verhält sich als „pädagogische Nachdenklichkeit"[864], die sich gleichsam in einem *Mehr-Sehen* versucht[865] (um mehr Optionen und Alternativen, dadurch mehr *Wirkkraft* im pädagogischen Handeln entwickeln zu können). Es gilt dennoch zu bedenken, dass >Mehr-Sehen< auch bedeutet, eben nicht alles sehen zu können oder nicht genau genug hingesehen zu haben[866]. Auch wenn die pädagogische Nachdenklichkeit den größtmöglichen Weitblick suggeriert, wird der Pädagoge immer wieder „Zuschauer seiner eigenen theoretischen Havarie"[867]. Daher gilt es festzuhalten, dass *derjenige, der sich für den Weit- und Umsichtigsten hält, doch zwangsläufig darüber stolpern wird, da naheliegende Gegenstände unscharf werden.* Genau das lässt sich auch auf die phänomenologische Forschung übertragen, die sich seit jeher an der Frage entlang hangelt: *Wie* die Dinge in Erscheinung treten? Die phänomenologische Arbeit erstreckt sich dabei stets an den Fehlern der vorhergegangenen Beschreibung. Es ist ein Abarbeiten an den Fehlern der Phänomenologie selbst[868]. In dieser Hinsicht wird sich die *kritische Reflexion* im Modus des Immer-Anfangenden-Denkens entfalten. Dieser Modus lässt sich schließlich auch an der pädagogischen Nachdenklichkeit festmachen. Das hat zur Folge, dass jede Kritik am Pädagogischen nun auch zum anspruchsvollen Aufspüren des Signifikanten wird, dem sich die

[862] Blumenberg 2018(c); S. 335
[863] Ebd.; S. 333
[864] Van Manen 2015; S. 65
[865] Blumenberg 2018(c); S. 345
[866] Vgl. Blumenberg 2018(c); S. 345
[867] Müller 2005; S. 401
[868] Vgl. Blumenberg 2018(c); S. 19-43.

phänomenologische Pädagogik als skeptische Disziplin verschrieben hat. Denn sobald die phänomenologische Forschung ihre Tätigkeit aufnimmt, bricht die Identität der Pädagogik, ihre innere Kohärenz und Homogenität auf. Ein mannigfaltiges, widersprüchliches sowie kontingentes Phänomen wird dann zum Tragen kommen, von dem das System >Pädagogik< zu lernen hat. Es ist ein permanentes Verdeutlichen einer Bedeutsamkeit, die jedoch der Pädagogik explizit zu Stabilität, Identität, damit zu einem starken und widerstandsfähigen Selbst-Bewusstsein verhilft.

Jede phänomenologische Beschreibungsarbeit verweist dabei aber auch immer, und das gilt es stets hervorzuheben, auf einen Menschen „in seinen kulturellen Vollzügen – und letztlich in seiner Leiblichkeit – als […] Bedingung seiner Erfahrungen“[869]. Das macht schließlich deutlich, dass auf die vertrauten Erfahrungen kein ausreichender Verlass mehr sein kann. Es wird letztlich die phänomenologische Einstellung selbst sein, die uneinholbar darauf Bezug nimmt, dass das „menschliche Denken […] einem bestimmten Kontext verhaftet [ist], [es] hat einen epochalen Nährboden, es hat im emphatischen Sinne Geschichte und neigt zu vorschnellen Schlussfolgerungen, Schlampereien, Irrtümern, Eitelkeiten“[870]. Sie stellt demzufolge die leibhaftige Beziehung zur >Welt< als situativ-unmittelbare Lebendigkeit dar, und wird damit phänomenologischer Ausdruck, der jeder Theorie vorangeht.

Die Leistungen des phänomenologischen Modus sind deshalb immer auch ein notwendiger Beitrag „zur kulturellen Selbstversicherung des Menschen“[871]. Damit kommt zur Bedeutung, dass sich der Modus als eine lebensbedeutsame Orientierungshilfe ausweist, und zwar für einen „durchaus >>moralischen<< Umgang […] mit sich selbst und der Welt“[872].

Im Grundsatz kann die phänomenologische Skepsis als Aufruf verstanden werden, Reflexion und Selbst-Reflexion zu kultivieren. Die Motivation liegt nun darin begründet, das Spannungsverhältnis „zwischen menschlichem Bewusstsein, der eigenen Endlichkeit und der potenziellen Unabschließbarkeit des Wissens“[873] immer wieder neu auszubalancieren. Es gilt deshalb auch hinsichtlich der

[869] Müller 2005; S. 29
[870] Müller 2005; S. 13
[871] Ebd.; S. 19
[872] Ebd.; S. 364
[873] R. Buch 2014; S. 231

Pädagogik, sich in der Suche danach einzurichten, *wie das Leben durch die Wirkkraft des Denkens und der Reflexion, Struktur und Orientierung erhält.* Daran anschließend eröffnet sich aber auch die Frage, *wie das Denken durch das Leben Bodenhaftung erfährt.* Dieses Spannungsverhältnis stellt nun die Herausforderung dar, um das Anspruchsprofil der pädagogischen Tätigkeit fundiert zu konturieren, und zwar im Sinne eines *ausbalancierten pädagogischen Moments,* „wo es darauf ankommt, unmittelbar und angemessen zu handeln“[874]

4.4.6 Vom Wollen des Pädagogen: Der pädagogische Takt

Im Einlassen der Pädagogik auf die Phänomenologie entfalten sich Wissenschaft und Praxis zu einem umfassenden Aufgaben- und Forschungskomplex, der keinesfalls als abgeschlossen, sondern vielmehr als *eröffnet* gilt. Der phänomenologische Modus verdeutlicht die paradoxe und umwegige Verlaufsform der Reflexionen und Episteme, sodass diese eben nicht, um es mit Blumenberg zu sagen, als „Gipfelpunkte der Entwicklung des menschlichen Geistes zu bestaunen [sind]“[875]. Zudem ist es der phänomenologische Modus, der auf die prä-personale sowie prä-prädikative Begegnung von >*Mensch-zu-Mensch*< verweist, die jedem pädagogischen Setting zugrunde liegt. In der Folge haben weder das pädagogische Handeln noch das pädagogische Denken einen unmittelbaren Zugriff darauf. *Es gilt schließlich, immer wieder von Neuem zu lernen, mit einer unergründlichen Vielschichtigkeit und Varianz umzugehen.*

Doch genau das macht die pädagogische Praxis so anspruchsvoll, herausfordernd und spannend. Der Pädagoge agiert nicht nur im Bewusstsein der (radikalen) Kontingenz, sondern er wird hieraus *schöpferisch-intuitiv* den konstruktiven Wert der *Möglichkeit* abgewinnen, um selbstbewusst und selbstbestimmt pädagogisch zu handeln. Es lässt sich leicht darlegen, dass es keinem rein bewussten Vorgehen entsprechen, sondern dass es sich, wie Max van Manen festhält, als

[874] Van Manen 1995; S. 74
[875] Blumenberg 2018(c); S. 334

ein „handelndes Denken und denkendes Handeln“[876] vollziehen wird. Es ist „auf eine nachdenkliche Weise gedankenlos“[877] und entspräche deshalb der Explikation des leiblichen Könnens sowie eines leibhaftigen Stils, in dem Wahrnehmen, Denken, Erfahrung, Handeln und Zweifeln unmittelbar ineinander übergehen, ohne jemals deckungsgleich zu werden. Das bedeutet, der Pädagoge kann (fast wie von selbst) wahrnehmen, was in dem Educanden gerade vor sich geht, sodass er dessen Erfahrungswelt nachvollziehen kann, daher auch die Bedeutung des pädagogischen Anspruchs begreift und schließlich „weiß, was er zu tun hat, wie er es zu tun hat, und dann tatsächlich das Richtige zu tun“[878].

In der „Sache des Augenblicks“ sind die „nötige Wahrnehmungsfähigkeit, das geforderte Verstehen oder die verlangte Einsicht, das Gespür für das richtige Handeln […] nicht notwendigerweise getrennte, aufeinanderfolgende Stadien eines Prozesses“[879]. Vielmehr verhalten sich alle Komponenten gleichgewichtig sowie gleichwertig und dabei aufeinander-beziehend. Sie erweisen sich als eine sich synthetisierende *Bewegung.* Dahingehend entfaltet sich dem Auge des Betrachters ein tiefergehendes Potential, das viel mehr ist als eine wirklichkeitsgenerierende Modalstruktur. Was sich zeigt, ist eine Qualität, die durch Nachdenklichkeit, durch die phänomenologische Einstellung und im Zuge des Kontingenzbewusstsein ihren Ausdruck im pädagogischen Setting findet, in dem sie den Pädagogen dazu veranlasst, ganz prägnant, dadurch pädagogisch offen, achtsam und empathisch, aber vor allem ansprechbar sowie gelassen für die Situation und den Educanden zu sein. Genau dieses pädagogische Können, welches Max Van Manen explizit als „Tugend“[880] ausweist, wird sich stets *zwischen* Möglichkeit und Wirklichkeit sowie *zwischen* Handeln und Denken auslegen.

Im Sinne Johann Friedrich Herbart schiebt sich „zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser *Takt* nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht eine, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahre Forderung des individuellen

[876] Van Manen 1995; S. 70
[877] Ebd.
[878] Ebd.; S. 68
[879] Van Manen 1995; S. 68
[880] Van Manen 1995; S. 61

Falles ganz und gar zu treffen“[881]. Dieser *pädagogische Takt* steht im Zeichen der wirksamen Selbstbehauptung des Pädagogen, als „eine (unmittelbare) Reaktion auf widersprüchliche und paradoxe Anforderungen *(knowing what to do when you don’t know what to do)*; zudem ist es als Kontexthandeln kaum ein- und abgrenzbar, sondern es ist in verschiedene Kontexte involviert und es lässt sich zudem verschieden interpretieren“[882]. Ferner steht der pädagogische Takt dafür, „nicht vorschnell die vielfältigen Erscheinungen und Eindrücke auf deren Bedeutung [zu] ‚reduzieren‘“, sondern die „soziale[n] Situationen und Prozesse als Folge von Inszenierungen und Aufführungen zu begreifen“[883]. Im Wesentlichen geht es darum, dass der Pädagoge versucht, der situativen Bedeutsamkeit gerecht zu werden. Wichtig ist dabei, „dass der pädagogische Praktiker nicht nur die Gegenstände seiner Vermittlungstätigkeit, sondern vor allem sich selbst vorzubereiten hat, damit sich in der Praxis der Übung und in der Reflexion der Praxis dann der pädagogische Takt als professioneller Habitus herausbilden kann. [Daher] erscheint es sinnvoll vom pädagogischen Takt als Theoretisieren von Praxis *und* Praktizieren von Theorie zu sprechen“[884].

Theorien und diverses pädagogisches Wissen werden auf Dauer nicht ausreichen, der Komplexität der pädagogischen Wirklichkeit adäquat nachzukommen. Deshalb ist es entscheidend, dass der Pädagoge sich in seine phänomenologische Einstellung *einübt.* Jedoch ist es ein (leibliches) Können, dass nicht zu 100 Prozent erreicht werden kann, sondern die Übung besteht darin - *immer besser* - zu werden. Die Arbeit hat bisher gezeigt, dass die phänomenologische Einstellung nicht darauf angelegt ist, ein geschlossenes Gebilde zu sein, sondern sie ist ein sich öffnender sowie ein sich überschreitender Möglichkeitssinn. Sie wird sich stets *medial* im unabgeschlossenen Charakter der (pädagogischen) Wirklichkeit ausführen. Dahingehend ist sie die leibhaftige Metapher dafür, dass der Pädagoge die kontingente Sinnstruktur des Pädagogischen (zumindest) *tolerabel* halten möchte. Der Pädagoge verbleibt im Prozess der Nachdenklichkeit, im Zustand des Immer-anfangenden-Denkens. In diesem Sinne soll dem pädagogischen Alltag das Außer-ordentliche und Außer-gewöhnliche, insoweit das Lebendige erhalten bleiben. Der Pädagoge soll sich im besten Fall selbst davor

[881] Herbart 1802 aus Burghardt u. Zirfas 2019; S. 37
[882] Burghardt u. Zifras 2019; S. 64
[883] Ebd.; S. 250
[884] Burghardt u. Zifras 2019; S. 61

bewahren, dass er bedeutungsvollen Situationen allzu überhastet und unbedacht seine komplexitätsreduzierenden Bestimmungen auferlegt. Letztlich soll die Einstellung den Pädagogen vor schädlicher Routine und vor uninspirierenden Automatismen abschirmen, aber auch explizit verhindern, dass er durch allzu rigide und entwürdigende Handlungen seine Position gegenüber dem Educanden missbraucht.

Durch die phänomenologische Einstellung verdeutlicht sich dem Auge des Betrachters mehr und mehr die spezifische „erkenntnistheoretische Struktur“ des pädagogischen Taktes, „die sich vor allem in einer bestimmten Art des Handelns äußert, und zwar als aktives intentionales Bewußtsein bedachtsamer zwischenmenschlicher Tätigkeit“[885]. Eben weil der pädagogische Takt stets über den Theorie-Praxis-Bezug verweist, bleibt er „für die sozialen Kontexte des menschlichen Lebens empfänglich“[886].

So wie die phänomenologische Einstellung der Pädagogik die Lebendigkeit der Mensch-zu-Mensch-Begegnung als ihr Wesentlichstes theoretisch offenlegt, so ist es für den Takt ausschlaggebend. Der Takt fasst die lebendige Begegnung, die sich in der intersubjektiven Beziehung zwischen Educanden und Pädagogen ausspricht, ebenso mit ein, wie „die hermeneutisch didaktische Beziehung“, die zwischen dem Pädagogen und dem „Curriculuminhalt oder -wissen [verläuft]“[887]. Insofern entfaltet sich die explizite Komplexität des Anforderungsprofils der pädagogischen Tätigkeit als eine wertvolle Leistung, die die Begegnung von Mensch-zu-Mensch in ihrer bedeutungsreichen Form pädagogisch zu inszenieren vermag. Das folgende Schaubild soll dies andeutungsweise verdeutlichen:

[885] Van Manen 1995; S. 67
[886] Ebd.
[887] Van Manen 1995; S. 68

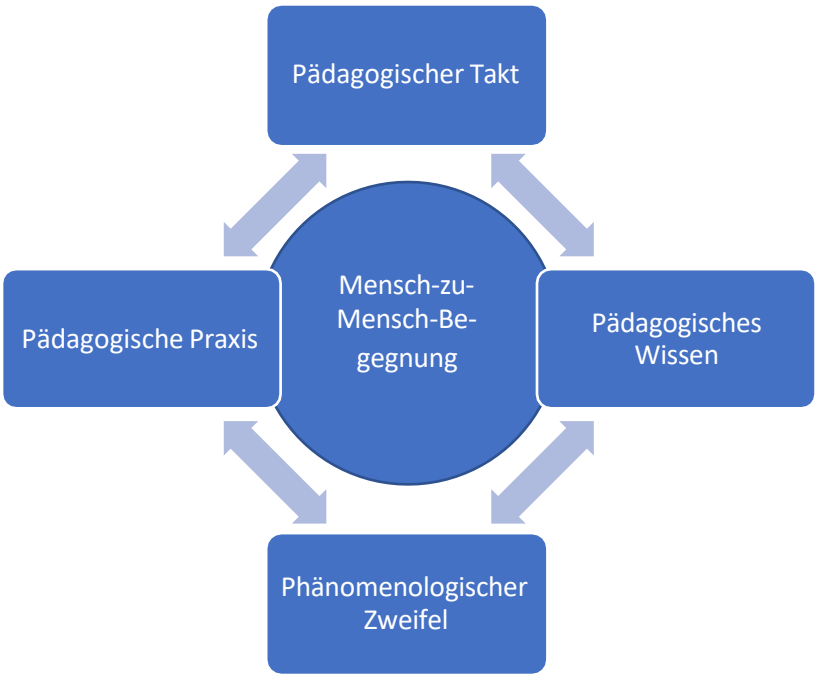

Abbildung II: Pädagogisch-phänomenologisches Kreismodell

Durch das „Pädagogisch-phänomenologische-Kreismodell“ soll skizzenhaft veranschaulicht werden, dass die pädagogische Praxis und die wissenschaftliche Pädagogik ein Korrektiv benötigen. In ihrem Zusammenspiel zwischen praktischer Habitualität und theoretischer Objektivität geht es stets um den Anspruch, den Bezug zum Eigentlichen wiederkehrend hervorheben zu können, und zwar den bedeutungsreichen Bezug zur >Begegnung von Mensch-zu-Mensch<. Das ist ein höchst anspruchsvolles Unterfangen und erfordert ein starkes Engagement. Insofern geht es im Folgenden um die Einordnung der phänomenologischen Tätigkeit in den Kontext der Pädagogik.

Die Aufgabe der Phänomenologie liegt explizit in der Bewahrung und Kultivierung der Aufmerksamkeit, Offenheit und auch Empfindsamkeit für die (möglichst unvoreingenommene) Begegnung von Mensch-zu-Mensch in der pädagogischen Situation. Damit wirkt sie einem ausschließlich technischen und (vor-)urteilsbehafteten, einseitigen Verhältnis zwischen dem Pädagogen, dem Educanden und dem Sachverhalt des Zeigens und Lernens entgegen. Die Phänomenologie bricht stets und beständig die praktischen Gewohnheiten und auch den Anspruch auf Objektivität in den Wissenschaften dadurch auf, dass sie über den offenen

Möglichkeitsspielraum, die fundamentale *Subjektivität, Leiblichkeit und Kontingenz* der Praxiswelt aufklärt. Demzufolge treibt die Phänomenologie den begründeten Zweifel in die Gewohnheiten der Praxis und in die Selbstgewissheit der Wissenschaft, mit dem Ziel, sich für das genuin Zwischenmenschliche zu sensibilisieren.

ABER: Die Komplexität der pädagogischen Profession besteht natürlich nicht ausschließlich in der phänomenologischen Einstellung - das wäre ein Missverständnis. Vielmehr geht es darum, *zwischen* praktischen Habitualitäten, wissenschaftlichen Erkenntnissen und dem phänomenologischen Zweifel ein gewisses Gleichgewicht herzustellen, das alle drei Aspekte gleichermaßen berücksichtigt. So erhält die Mensch-zu-Mensch-Beziehung in der pädagogischen Situation ihre Methodik, Struktur und Technizität, damit das Offenlegen der *Differenz* zwischen Pädagogen und Educanden. Zugleich werden die nötige Unvoreingenommenheit und Offenheit sowie das Einfühlungsvermögen bewahrt, das jede genuine Mensch-zu-Mensch-Beziehung kennzeichnet. Daran anschließend wird sich für den Betrachter zudem die *Identität* zwischen Pädagogen und Educanden entfalten.

Was sich nun dadurch erkenntlich macht, ist die Professionalität des Pädagogen, denn sie besteht nun gerade in der Fähigkeit, immer wieder eine Balance zwischen Gewohnheit, Wissen und Zweifel herzustellen, ohne je einen dieser Aspekte überzubetonen. Diese Fähigkeit zur *Ausbalancierung* würde dann im "pädagogischen Takt" wahrnehmbar werden. Deshalb steht er im pädagogisch-phänomenologischen Kreislaufmodell auch ganz oben.

Pädagogische Praxis und pädagogisches Wissen bilden die Horizontale zur pädagogischen Situation. Beide Bedingungsfelder bilden sozusagen den professionellen und technischen Rahmen. Sie zeichnen sich beide wechselseitig durch sachlogische Implikationen aus, die dem pädagogischen Setting eine vermeintliche, dahingehend normativ-richtungsweisende Bestimmung auferlegen. „Methodologisch zeigt sich das Zirkelproblem“ der Pädagogik, wie Malte Brinkmann herausstellt[888]. Wiederum kann „[ohne] einen Vorgriff auf das Ganze […] nichts Einzelnes gesehen werden, ohne ein Vorverständnis wird das, was sich zeigen kann, nicht sichtbar“[889]. Von daher ist das „zirkuläre Verhältnis von Theorie und

[888] Brinkmann 2015; S. 529
[889] Ebd.

Praxis […] in die Pädagogik eingeschrieben“[890]. Doch es birgt die Gefahr, dass die unreflektierte und technisierte Art und Weise des Erfahrungsbezugs das Wesentliche aus den Augen verliert.

Der phänomenologische Zweifel bildet deshalb die >Tiefendimension der Pädagogik<, die für das Genuine der Mensch-zu-Mensch-Beziehung (z. B. in ihrer [Zwischen-]Leiblichkeit) sensibilisiert. Demzufolge steht die Phänomenologie in diesem Modell auch ganz unten.

Hinsichtlich ihres Wirkens wird die grundsätzliche Kontingenz der Praxis herausgestellt, zudem zieht sie den Objektivitätsanspruch des Wissens in die Kritik. Dadurch öffnet sich die Aufmerksamkeit wieder für das Zwischenmenschliche, während die pädagogische Situation ohne das phänomenologische Korrektiv eine rein technische Bedeutung zu erlangen droht. Die Phänomenologie "erdet" gleichsam den Pädagogen in Theorie und Praxis, darin besteht ihre wesentliche Aufgabe.

Auf das Zusammenspiel zwischen Theorie und Praxis bezugnehmend, kann der *pädagogische Takt* zwar als Resultat bzw. als die „Krönung“ des Zusammenspiels verstanden werden, aber ohne das phänomenologische Korrektiv wäre dieser "Takt" korrupt, weil sich nicht vornehmlich Menschen begegnen würden, sondern lediglich eine technische Störung und eine Methode zur Lösung des Problems. Der "Takt" gewinnt an Lebendigkeit (und insofern an Menschlichkeit) erst durch die Phänomenologie - und durch die Herstellung einer Balance zwischen Praxis, Wissen und Phänomenologie. Dieses ausbalancierte Verhältnis wäre damit die hohe Kunst! Der >Takt< (lat. Verb *tangere* = berühren) versteht sich hier als Metapher aus der Musik und erweist sich viel mehr als kunstvolles Vermögen denn als eine Technik. Infolgedessen lässt sich der pädagogische Takt gleichsam auch als das "Ideal" einer pädagogischen Haltung verständlich machen. Zumindest steht das Ideal für einen Orientierungspunkt im Anspruchsprofil der pädagogischen Tätigkeit, auf den es hinzuarbeiten gilt. Es offenbart sich hiermit ein konstanter Lern- und Erkenntnisprozess, der sich aus dem belangvollen Zusammenspiel von Theorie, Praxis und Zweifel ergibt. Im pädagogischen Takt sollen dann alle drei Komponenten gleichgewichtig zum Ausdruck kommen (können). Das erfordert ein Einlassen des Pädagogen in diese

[890] Brinkmann 2015; S. 534

Prozessualität. In der Konsequenz ergibt sich daraus, das stete Kultivieren der phänomenologischen Einstellung im pädagogischen Erfahrungsraum.

5. Kontingenz

„Wer Unmögliches lehrt, kann Vorbild für Unnachahmliches sein."
(Peter Sloterdijk)

Absolute Erkenntnis vollbringt sich, wie Georg Simmel darlegt, im kantischen Gestus, „als bloße Idee, die niemals angeschaut, also auch nicht erkannt werden kann"[891]. Was sich jedoch nun mit der Erkenntnis *phänomenologisch* ausspricht, sind Signifikanzen und Bedeutsamkeiten. Sie tragen schon den qualitativen Anspruch mit sich, wie Merleau-Ponty hervorhebt, fortwährend von Neuem „die Welt zu sehen"[892]. Das grundlegende Bemühen der phänomenologischen Forschung erweist sich deshalb darin, das spannungsvolle und wechselseitige Verhältnis aus Vertrautem und Unvertrautem immer wieder von Neuem beschreibend aufzunehmen, das mal auseinanderdriftet und ein andermal einander bedingt. Im Aufspüren von Signifikanzen, lässt sich deshalb sehr gut der Zusammenhang zwischen dem *Leben,* das dem Denken *Bedeutsamkeit* verleiht, und der *Form,* als einem Denken, das dem Leben *Struktur* gibt, im Wert eines „Suchen-Finden-Zusammenhangs"[893], sichtbarmachen. Die Identität der Pädagogik wird daher verständlich, als die „wissensbasierte, von den Formen des Wissens sowohl getragene als auch geförderte *Dynamisierung* der menschlichen Verhältnisse"[894]. Deshalb *wird* die Pädagogik als Erziehungswissenschaft, sich im Diskurs verständlich machen. Im Diskus wird sie sich fortwährend selbst problematisieren, um daraus Stabilität und Identität zu gewinnen. Keine Konfiguration kann und wird sie noch „fraglos und selbstverständlich zu eigen werden [...] lassen"[895]. Sie rechtfertigt sich deshalb im Modus der *>wissenden Unwissenheit<,* demnach einem „Wissen von dem, worüber nicht nur Unwissenheit wissend werden kann"[896]. Oder anders formuliert: Die Pädagogik steht im Verständnis, dass jede Erfahrung von der pädagogischen Wirklichkeit ihre Bedeutung nur durch bestimmte Bedeutungskriterien erhält. Doch diese Bedeutungskriterien konturieren diese Erfahrung, sie umfassen sie nicht. Sie stehen unentwegt im ambigen

[891] Simmel 2017; S. 130
[892] Merleau-Ponty 1966; S. 18
[893] Sloterdijk 2020; S. 319
[894] Konersmann 2015; S. 135
[895] Blumenberg 2020; S. 134
[896] Blumenberg 2017(a); S. 563

Spannungsverhältnis des Möglichkeits- und Unklarheitsaspektes der Kontingenz. Insofern ist ein explizites Bewusstsein der Kontingenz, Kernbestand des erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses. Die Pädagogik versteht sich deshalb im Ausdruck der Kontingenzkultur[897]. Sie expliziert sich im vielgestaltigen Versuch der Kontingenzdistanzierung sowie gleichsam im besonnenen Gebrauch der Kontingenz, in dem sie diese steigert. Nur so wird sie sich wirksam selbstbehaupten können. Von daher steht die Pädagogik im Zeichen der Kultivierung des Umgangs mit dem Außerordentlichen und Unmöglichen, was letztlich nur eine Überbietung ihrer eigenen Möglichkeitsbedingungen nach sich ziehen wird. Anderseits zeigt sich genau darin das konstruktiv-produktive Potential jeder pädagogischen Anspruchshaltung, nämlich angemessene Lösungskonzepte für pädagogische Problemfragen generieren zu können. Dabei fokussiert sich die Pädagogik vor allem auf das wirkungsmächtige pädagogische Handeln:

> „Pädagogisches Handeln muss Handeln ermöglichen. […] Struktur und Prozess der Erziehung gewinnen ihre Schließung (und Öffnung) nur dort, wo die Beteiligten sich ihrer eigenen Tätigkeit, in Wirksamkeit erleben.“[898]

Demzufolge zeigt sich, wie sich Wirklichkeit und die Selbstverständlichkeit von Wirklichkeit strukturell vervielfältigt. Im Zentrum dieser Auseinandersetzung steht deshalb, „das individuelle Subjekt in seiner individuellen Subjektivität, als ein sich selbst entwickelndes, seine Bildung aktiv gestaltendes und passiv erleidendes menschliches Wesen“[899], wie Michael Winkler hervorhebt.
Mit dem Blick auf den denkenden und handelnden Pädagogen, bedeutet das, dass seine Praxis mit dem Selbstverständnis korrespondiert, dass jede Existenz sich im *Werden* darlegt und so darauf aufmerksam macht, nie ganz determiniert zu sein. So gibt es, mit Ernst Bloch gesprochen, „im Menschen dies Offene[…][und das] ist ebenso in den Dingen, an ihrem vorderen Rand, dort, wo noch Werden möglich ist“[900].

---

[897] Dieser Aspekt steht auch für die stete Kritik der Selbstverständlichkeit und erkennt darin die Chance zur Weiterentwicklung. Andernfalls steht es für das wiederkehrende „Schärfen“ der Grenzen der pädagogischen Tätigkeit.
[898] Winkler 2006; S. 279
[899] Ebd.; S. 271
[900] Bloch 1985; S. 335

So wird das pädagogische Handeln, durch die phänomenologische Einstellung, als eine Praxis zur *Weltoffenheit* bestimmbar. >Weltoffenheit< soll zum einen bedeuten, dass kein Individuum prinzipiell an seine Umwelt- und Lebensbedingungen gebunden ist. Es ist demzufolge auch nicht generell zu einem bestimmten Lebensraum verpflichtet. Gebunden ist das Individuum nur an die >Welt<, zu der es sich dann zu öffnen versucht, um sich gleichsam als In-und-Zur-Welt-Sein zu vergewissern. Zum anderen bedeutet Weltoffenheit, die tolerierende Einstellung zu mannigfaltigen Weltbeziehungen, die sich gleichsam zu vielgestaltigen Weltanschauungen konstituieren.

Die heterogenen Anschauungen stellen als Distanzierungsleistungen gegenüber der Weltkomplexität, Möglichkeiten der notwendigen sowie lebensbedeutsamen Orientierung dar. Insofern erweisen sich die Orientierungen in der Summe als spannungsvolle, miteinander kommunizierende und zusammenwirkende Lebensformen. Alle diese Lebensformen tragen zur Gesamtheit von >Wirklichkeit< bei. Dabei können sie sich eigenwillig, eigendynamisch sowie einander konkurrierend verselbstständigen. Was sich wiederum für das Individuum zeigt, ist ein komplexes Unterfangen. Es ist insofern komplex, da es in diesem mehrdeutigen Spannungsverhältnis angehalten sein wird, sich immer wieder von Neuem zurechtzufinden. Es ist damit angehalten zu lernen, die Uneindeutigkeit, die Ambivalenz aus Notwendigkeit und Möglichkeit auszuhalten, sogar produktiv und schöpferisch für die individuelle Entwicklung zu nutzen.

Pädagogik wird deshalb versuchen, konkrete und adäquate Orientierungshilfen anzubieten. Sie möchte den Educanden sukzessive auf ein Leben in wirksamer Selbstbehauptung vorbereiten, welches sich zwischen Unbestimmtheit und Bestimmtheit, zwischen Beständigkeit und Unbeständigkeit, also im Spannungsverhältnis von Unsicherheit und Realisierbarkeit zu verwirklichen weiß. Deshalb möchte die pädagogische Praxis das Individuum bedeutungsvoll anleiten und begleiten. Sinn und Zweck ist es, dass sich das Individuum zu sich selbst weltoffen bilden wird sowie im Sinne einer Kultur und Gesellschaft in Weltoffenheit. Das Individuum soll lernen, mit Erfahrungen des radikal Unvertrauten, Außerordentlichen und Mehrdeutigen weder ohnmächtig noch narzisstisch-aggressiv oder gar angstvoll-dissoziativ zu reagieren. Genauer gesagt, das Denken und Handeln der Pädagogik möchte signalisieren, dass es sich mit der Unwissenheit sowie mit der Kontingenz zu leben lohnt. Indem das Denken und Handeln der Pädagogik sich

gegenüber der kontingenten Wirklichkeit tolerierend verhält, verpflichtet sie sich selbst diskursiv, prozessual, kompromissbereit aber auch kontingenzsteigernd dem Educanden zur Verfügung zu stellen. In der Konsequenz verdeutlicht das, dass alles Pädagogische seine Wirkkraft gerade deshalb entfalten wird, weil es Kontingenz tolerierend in Kauf nimmt, sie somit den Weg der *„Möglichkeitsoffenheit“*[901] wählt.

5.1 Kontingenztoleranz

Der Pädagoge mit seiner phänomenologischen Einstellung versucht Wirklichkeit in ihren vielgestaltigen sowie diversen Ausprägungen wahrzunehmen und darauf konstruktiv zu reagieren. Er verhält sich deshalb empathisch und achtsam für den Wert anderer Wirklichkeiten. Indem er versucht, diese als Grenzerfahrung zwischen dem Fremden und dem Eigenen aufzusuchen und diese Erfahrung nicht zu vereindeutigen, wird er die mehrdeutige Situation in dessen Handlungsweisen tragen. Vielmehr versucht er das Spannungsverhältnis aus Vertrautem und Unvertrautem, das schwer verständlich oder sogar indiskutabel erscheinen kann, als Chance und Möglichkeit wahrzunehmen, um ein fundierteres Wissen von Wirklichkeit zu erhalten. Die eigene Perspektive wahrzunehmen und sich zu öffnen für neue Perspektiven, ist ein wichtiger Beitrag der Kontingenztoleranz. Sie befähigt, der tendenziellen Unabwägbarkeit der Wirklichkeit zum Trotz, handlungsfähig zu sein. Der Pädagoge wird demnach in der Lage sein, sich immer wieder reflektierend und skeptisch mit Theorien, Wahrheits- und Wirklichkeitsauffassungen auseinanderzusetzen. Er traut sich den intersubjektiven Prozess zu, einen Prozess im Zeichen der kritischen Einsicht in fremde und unvertraute Perspektiven, die sich bei ihm aussprechen.

Die *Kontingenztoleranz* als Haltung steht deshalb für die Verhinderung demütigender, entwürdigender und verletzender Handlungen gegenüber einem anderen Menschen, gegenüber unbekannten und uneindeutigen Einstellungen und Perspektiven. Kontingenz zu tolerieren bedeutet, nicht negativ vereindeutigend oder destruktiv auf Kontingenzerfahrung zu reagieren. >Kontingenztoleranz<

[901] Vgl. Makropoulos 1997; S. 122 - 136

erweist sich deshalb als Entfaltung des Lebendigen im Erleben des Pädagogen. Sie wird zum poetisch-schöpferischen Wegweiser, eben weil sie selbst ein erlebter Vorgang komplexer Sinnzusammenhänge ist. Der Pädagoge im Modus der >Kontingenztoleranz< ist fähig (vertraute-unvertraute, ordentlich-außerordentliche) Bedeutsamkeiten und Signifikanzen im pädagogischen Feld nicht nur auszuhalten und gewähren zu lassen, sondern versucht diese mit in den pädagogischen Prozess zu integrieren.

Aus sich heraus ist die Toleranz zur Kontingenz die intentionale Verweigerung, Totalitäten überhaupt auf sich beruhen lassen zu *wollen.* In ihrer Absicht wird sie deshalb nur als ein Denken in Bewegung verständlich. Ihr Wesen ist dabei weder Mittel noch Zweck, weder Innen noch Außen, sondern sie vollbringt sich in einem spannungs- und bedeutungsreichen *Sowohl-als-Auch.* Damit entfaltet sich die Kontingenztoleranz im bewusst-werdenden Ausdruck der phänomenologischen Einstellung, welches sich immer nur indirekt aus dem Prozess des leibhaftigen / zwischenleiblichen Zur-Welt-Seins versichern lässt, als ein nicht-objektiv verständlich machendes *Erleben* von einmaligen und unwiederbringlichen Lebensprozessen[902]. Sie hangelt sich daher an der Wechselwirkung des Wachsens und Entstehens, der Veränderung und des Vergehens entlang. Als Dimension der Offenheit bringt sie so Wandel und Veränderung auf den Weg. In diesem Sinne erfolgt zunächst ein Empfinden stetiger Unruhe und des Dissens, welches aber in der Nachdenklichkeit *Ruhe* finden wird.

Wiederum entfaltet sich die Kontingenztoleranz als wesentlich seiende *Möglichkeit* des Gestaltens und des Schöpferischen aus sich selbst heraus. Die Haltung wird das Fremde im Vertrauten nicht nur anerkennen, sondern als Selbst-Erfahrung ausprägen. Daher wird Kontingenz zum Grundlegenden einer jeden Selbsterfahrung. Sie offenbart sich mit der kritischen Auseinandersetzung des Eigenen zum Zwecke der Überprüfung und Korrektur, sodass neue Handlungs-möglichkeiten erschlossen werden können. Neue Handlungsmöglichkeiten verhelfen

[902] So erweist sich die Kontingenztoleranz immer schon als In-Beziehung-Sein, welches sich im Bewusstwerden als In-Beziehung-gehen-Können ausspricht. Das steht gleichsam für die bloße Verletzlichkeit im Angesicht zu Angesicht. In ihrem Wert versucht die tolerante Haltung gegenüber der Kontingenz, die Perspektive des Pädagogen aus einem Sinnzusammenhang heraus zu reflektieren, sodass hierin die Verflechtung mit dem Anderen mit-nachvollzogen werden kann. Sie schließt die Beziehung des Anderen immer schon mit ein und öffnet dessen Wert in der Perspektive des Pädagogen zu einem verweisungsreichen und zwischenleiblich fungierenden Standpunkt. Dadurch wird das eigene Dasein in seiner Topografie stets ausgeleuchtet, fortwährend bewusst und verständlich gemacht, zum Zweck der Generierung von Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit.

stets zur Orientierung im kontingenten Raum. In einer einzigen Unternehmung wird kontingentes und ambivalentes Denken zur Stabilisierung des Selbst-Bewusstseins schöpferisch genutzt. In diesem reflexiven Sich-Beziehen öffnet sich dieser bedeutungs- und spannungsreiche Prozess, bei dem sich Standpunkte wie von selbst verändern. Wiederum zeigt sich, dass die Kontingenztoleranz als Haltung zu keiner endgültigen Lösung führt. Sie ist kein Ausweg aus der Kontingenz, aber eine vernünftige Möglichkeit des Umgangs mit ihr. Dadurch wird die Kontingenztoleranz zum bedeutungsvollen Ankerpunkt, um beständig auf Wesentliches reflektieren zu können. In der Folge dessen wird kein Individuum mehr faktisch und unabänderlich verständlich werden, sondern als Sinn-Werden, als dissonante, widersprüchliche, zufällige und damit nicht lineare Entwicklung des Seins. Der Pädagoge agiert im Verständnis von der menschlichen Existenz, die sich als relationale, inter-subjektive, zwischenleibliche und undurchdringliche Metapher entwirft und dabei geradezu den *Praxischarakter* des menschlichen Lebens unterstreicht. Das illustriert abermalig, dass der leibhaftige Mensch die Wirklichkeit stets praktisch deuten wird, und zwar immerfort *zwischen* Eindeutigkeit und Vieldeutigkeit. Die sich tendierende Mehrdeutigkeit dessen, was der Fall ist, betont wiederum die prinzipielle Offenheit für andere Möglichkeiten. Ambiguität und Kontingenz sind deshalb für das menschliche Leben bzw. Verhältnis ausschlaggebend.

Für den um Sinn bemühten Pädagogen stellt sich nun die Aufgabe, eine wertvolle Art und Weise des Umgangs zu formen. Denn der Kontingenz und Ambiguität kann sich nicht entzogen werden. So sagt Thomas Bauer in *Die Vereindeutigung der Welt (Reclam 2014):*

> „Sobald man Ambiguität an einem Ende zurückdrängt, entsteht sie an einem anderen Ende und in oft unerwarteter Form wieder neu. Es ist also Menschenschicksal, mit Ambiguität leben zu müssen. Vernünftig ist es zu versuchen, Ambiguität auf ein lebbares Maß zu reduzieren, ohne dabei zu versuchen, sie gänzlich zu eliminieren. Ambiguitätszähmung ist also das Ziel, an Stelle von ohnehin aussichtsloser Ambiguitätsvernichtung.“[903]

[903] Bauer 2014; S. 15

Sowohl die psychologische Ambiguitäts- als auch die philosophisch-erziehungswissenschaftliche Kontingenztoleranz entfalten sich im Spannungsfeld zwischen dem Pol der Bestimmtheit und dem Pol der Unbestimmtheit. Was sich hierdurch herausstellen lässt, ist mehr als das Hervorbringen einer strukturellen Bestimmung der pädagogischen Wirklichkeit. Es ist die explizite praktische Vernunft, die die Wirklichkeitsbedingung aber auch -erwartung in ihrer prinzipiellen Mehrdeutigkeit und Kontingenz nicht nur anerkennt, sondern sich zuallererst zu eigen macht[904].

5.2 Logik der Kontingenz

Die Logik der Kontingenz geht im Antlitz der absoluten Metapher „in eine Leere ein, entwirft sich auf der *tabula rasa* des theoretisch Unerfüllbaren“[905]. Was sich mit ihr jedoch auch zeigt, ist ein bestimmter Blick auf die Wirklichkeit, die dazu führt, Möglichkeiten beständig sinnvoll erschließen zu können. So ist es die Aufgabe der Phänomenologie, die Grundfassung dieser Struktur im pädagogischen Feld als bedeutungsreichen Sinnzusammenhang beschreibend zu explizieren. Es ist zudem die Chance der Pädagogik mit sich selbst kritisch in Beziehung zu gehen - sich im Wesen der Nachdenklichkeit auf wegweisende Fragen zu konzentrieren: *Woher die Pädagogik kommt? Was sie angeht? Wohin sie sich bisher gebracht hat? Wie sie zu dem geworden ist? Ob ihre Intention nun das ist, was von ihr gewollt war, als was sie sich empfindet? Was sie mit dem Blick auf die Zukunft gewinnen und / oder verlieren kann? etc.*[906]

Durch das historische Verblassen vormachtstrebender pädagogischer Konzepte ist die forschende Pädagogik angehalten, sich auf das Beschreiben unterschiedlicher Reflexionsprozesse zu konzentrieren, um sich selbst *gewissenhaft* beizukommen, sich dadurch selbst voranzubringen. Die Pädagogik kann sich mittels der Phänomenologie, ihrer nicht mehr aufzulösenden Stellung, immer schon in und zur Lebenswelt zu sein, beständig von Neuem vergewissern. Mit ihren Reflexionen in einer sich stets verändernden Wirklichkeit behilft sie sich selbst, ihren

[904] Vgl. Rorty 2018; S. 61
[905] Blumenberg 2019(b); S. 193
[906] Vgl. Konersmann 2001; S. 36

bedeutungsreichen Wert in diesem Spannungsverhältnis anzuzeigen. Als Konsequenz folgt wiederum daraus, dass sich die Pädagogik kaum noch einseitige Ziele stecken kann. Sie agiert vielmehr im Auskommen unterschiedlicher Lebenskonzepte und Lebensformen, demnach im Auskommen mit der Pluralität der Wirklichkeiten. Ihr Sinn fungiert im Bewusstsein über unterschiedliche Sinn- und Glücksvorstellungen, daneben aber auch im Bewusstmachen verschiedener Leiderfahrungen. Die Pädagogik schafft aus der Pluralität heraus Orientierungsanregungen, die wiederum zur Positionierung ermuntern sollen, zum Mut zur Selbst-Bestimmung, angesichts der Vielfalt an Bestimmungsmöglichkeiten. Das alles ergibt sich aus der Kontingenzkultur der Pädagogik selbst. Konsequenterweise erweist sich die Wirkkraft der Pädagogik in dem Wissen, dass eben dieses „Wissen nicht mehr hinter das Universum der symbolischen Formen zurückgehen kann, um dort auf ein Reich der >>Unmittelbarkeit, des >>Ursprungs<< oder des >>Absoluten<< zu stoßen“[907]. Schließlich ist sie angehalten, sich auf die gestaltgebenden Bedeutsamkeiten einzulassen.

Die Pädagogik kann nun mittels der phänomenologischen Forschung versuchen, Selbstverständliches und Un-Selbstverständliches besser miteinander auszugleichen bzw. beide Pole in eine beachtenswerte Balance zu bringen, ohne jemals die grundlegende Chance des Dissens zu vernachlässigen. Das heißt, *die Pädagogik muss sich zunächst von sich selbst abwenden, um wieder bei sich selbst anzukommen*[908]*.* Insbesondere die phänomenologische Pädagogik verdeutlicht nun, die von Konersmann diskutierte *Beunruhigung der Vernunft,* demnach die „*Leere der linearen Zeit,* die uns nach dem Ausfall der historischen Großentwürfe geblieben ist, die *Korruption des Wissens,* über die uns die Katastrophengeschichte des 20. Jahrhunderts belehrt, und die alle Kulturleistung motivierende *Indifferenz der natürlichen Welt* lassen am Ende gar keine andere Wahl, als mittels Kritik jene Zeugnisse, Zeichen und Lebensformen immer neu zu vergegenwärtigen, die allenfalls geeignet wären, das menschliche Dasein sinnvoll erscheinen zu lassen“[909].

Abermals kommt hier zum Ausdruck, dass die Pädagogik sich ihre Kontingenz einzugestehen hat. Um es mit Blumenberg zusagen: „Kontingenz macht keine

[907] Konersmann 2001; S. 32
[908] Vgl. Blumenberg 2006; S. 400
[909] Konersmann 2001; S. 37

Zukunft zuverlässiger als ihre Vergangenheit“[910] - aber die Pädagogik wird so zum Inbegriff ihrer Möglichkeiten und findet sich schließlich als beachtenswerter Teil der unabschließbaren Erkenntnisbewegung bzw. Selbstverwirklichung des Menschen vor[911]. Die Pädagogik wird augenblicklich Zeugin des Schicksalswegs „der Vernunft, ihres großen Umweges und Irrweges durch die Welt“[912]. Daher darf behauptet werden, dass der Wert der denkenden und handelnden Pädagogik besonders dann eindrücklich wird, wenn sie sich ohne Rücksicht gegen sich selbst kritisiert. Genau hier erfährt und entfaltet die Pädagogik ihre sich selbst regulierende sowie ihre sich selbst *beruhigende* Wirkkraft. Infolgedessen lässt sich der Sinn der Pädagogik auch als Sorge um die Vernunft verdeutlichen.

5.3 Kontingente Fundierung: Die Sorge der Pädagogik um die Vernunft

Ausgangsort der Sorge um die Vernunft ist das leibhaftige In-Sein mit der Lebenswelt, die jedem Einzelnen kontingent vorauseilt, die aber gleichwohl Handeln und jedem eine Wirklichkeit ermöglicht, eine Wirklichkeit, die immer mehr sein wird als das, was von ihr gewusst werden kann. Trotz dessen, dass die Lebenswelt von keiner direkten Bestimmungsleistung eines Einzelnen abhängig sein kann, ist sie es zumindest indirekt, da sie in natürlicher, sozialer und kultureller Betrachtungsweise auch eine historisch-gewachsene Welt ist[913]. Vor allem aber ist die Lebenswelt „unmittelbar mit der kulturellen und sozialen Praxis der Menschen verwoben“[914]. Insofern wird sich jede Bedeutungssetzung als *lebensweltlich* bzw. kontingent entpuppen. Infolgedessen erweist sich auch die Phänomenologie im Sinne Maurice Merleau-Ponty zur „Theorie sprachlich bedingter lebensweltlicher Reflexivität“[915]. Auch sie kann sich, wie die Pädagogik, vom lebensweltlichen sowie kontingenten Boden nicht lösen. Was aber angestrebt wird, ist das Bemühen um eine nach Systematik strebende Realisierung, im Sinne eines vernünftigen Verhältnisses zur Lebenswelt, die es immer erst noch zu

[910] Blumenberg 2006; S. 415
[911] Vgl. ebd.; S. 398
[912] Ebd.; S. 399
[913] Vgl. Niederberger 2007; S. 269
[914] Ebd.; S. 273
[915] Ebd.; S. 282

konstituieren gilt. Dieses Verhältnis wird stets vom Allgemeinen getragen sein, das trotz aller Anstrengungen und Bemühungen nicht einsichtig werden kann. Insofern wird sich jedes Zur-Welt-Sein immer nur lebensweltlich bzw. kontingent verständlich machen, da es sich *praktisch* im Ausdruck eines Möglichkeitshorizonts charakterisiert. Demzufolge werden unterschiedliche Sinnsysteme, wie z. B. Philosophie, Psychologe oder Pädagogik, den Umgang mit der Kontingenz jeweils unterschiedlich sowie eigenartig praktizieren. Es lässt sich deshalb festhalten, dass Lebenswelt bzw. Kontingenz und Vernunft miteinander und dennoch niemals deckungsgleich verwoben sind.

Vernunft erweist sich als Art und Weise, wie die „transformativen Möglichkeiten“[916] der kontingenten Lebenswelt genutzt werden. Sichtbar werden Orientierungsmarker im sowohl auf- als auch verdeckenden Modus, sodass sich in dieser Ambiguität das grundlegend Schöpferische expliziert, welches aber auch immer das Bedürfnis nach Legitimation mit sich bringt.

Hier findet sich das Denken und Handeln der Pädagogik wieder: Im fortwährenden Bestimmen adäquater pädagogischer Techniken, die sich aus der Erfahrung des Unvertrauten sowie hervorragend Außerordentlichen herleiten, werden sich im Sinne einer „Fehlerkorrektur […] [als] die wichtigste Methode der Technologie und des Lernens überhaupt“[917], neue konstruktive Wege des pädagogischen Handelns erweisen. Da sich dieser Prozess als unabschließbar ausweist, stehen diese Wege im Spannungsverhältnis zu anderen schon oder noch nicht entdeckten Wegen. Was sich zeigt, ist eine kontingente Kultur der Pädagogik, als eine Sphäre miteinander konkurrierender oder sich ergänzender Sinnzusammenhänge. Auf diesen Anspruch beziehend, lässt sich nun keine ideale Pädagogik mehr ableiten oder gar darstellen. Was sich explizieren lässt, ist ihr (selbst-)wirksamer bzw. vernünftiger Umgang mit der Ungewissheit und Unsicherheit des pädagogischen Anspruchs. Was nun zum Anspruch wird, ist, den Umgang mit der Kontingenz zu kultivieren, zum Zwecke und im Namen einer kontingenzoffenen sowie zivilisierten Gemeinschaft und Gesellschaft, die sich unaufhaltsam im immerwährenden Wandel befindet.

---

[916] Niederberger 2007; S. 289

[917] Popper 2020; S. 256: „Vielleicht liegt der Grund in den fürchterlichen Fehlern, die wir als Erzieher machen, und da die Erziehung zur Technik gerechnet werden kann, sind diese Fehler technologische Fehler. Und das Schlimmste ist, daß wir aus diesen Fehlern nichts lernen.“

Die Sorge der Pädagogik um die Vernunft steht deshalb auch im Zeichen des „>>Formatierungszwangs<<“[918]: Der Mensch stellt an die >Welt< und damit an sich selbst Anforderungen, eben weil seine Existenz von ihr gleichsam in Anspruch genommen wird. Implizite sowie explizite Techniken und Geschicke halten den Anspruch des Absolutismus der Wirklichkeit auf Distanz, sie erweisen sich aber auch zugleich mit dem Wert der Selbst-Behauptung und Selbst-Verwirklichung[919]. Aufgrund dessen schließen sich die Distanz gewinnenden Techniken auf Umwegen zur Selbst-Erkenntnis, was unweigerlich zur Frage nach der Vernunft führt, um die sich die Pädagogik *praktisch* sorgt[920]. Demzufolge geht es im Pädagogischen darum, *wie* sich das Individuum in Gegenwart einer kontingenten Wirklichkeit sowie mit Anderen klug und umsichtig zum Ausdruck bringen kann. Da die Kontingenz der Wirklichkeit umfassend ist, ist das Individuum fortan angehalten, sich im Umgang mit den Existenzbedingungen zu üben. Ein Leben wird dadurch nicht mehr frei von Enttäuschungen und Widersprüchen sein. Wiederkehrend werden sich Anforderungen und Ansprüche problematisieren. Es sollte deshalb erzogen sein bzw. es sollte Anleitung erhalten, um vernünftig mit der Kontingenz als die grundlegende Form der Wirklichkeit leben zu können. Demzufolge benötigt das Individuum mehr als nur Skills – es bedarf die Ausprägung einer *Halt*-ung. In dieser Hinsicht wird die Pädagogik in die Verpflichtung genommen sein, Techniken und Methoden sowie Wissen angemessen bereitzustellen[921]. Daran anhängig ist abermals die Frage, *wie* diese für den Educanden beachtlich und essenziell werden können, damit sich ein lebensbedeutsamer Entwurf aus den individuellen Möglichkeiten formen und bilden kann. Hierfür wird die Pädagogik im Spannungsverhältnis der pädagogischen Situation die Kontingenz als notwendige Grenze wahrnehmen und sich für die Möglichkeit der kontingenten Veränderung öffnen, um sich darin zu konstituieren. Sie wird darüber hinaus angehalten sein, sich auch ins Spannungsverhältnis zu anderen menschlichen Praktiken zu begeben, mit denen sie strukturell verwoben ist. Sie wendet sich also fragend an andere Forschungsfelder (Soziologie, Psychologie,

[918] Recki 2012; S. 226
[919] Vgl. ebd.
[920] Die Sorge der Pädagogik findet insbesondere in der Theorie-Praxis ihren Ausdruck (siehe bspw. Brachmann, Jens; Coriand, Rotraud; Koerrenz, Ralf. [Hrsg.]: Kritik der Erziehung. Der Sinn der Pädagogik. Bad Heilbrunn 2013: Julius Klinkhardt Verlag).
[921] Vgl. Prange 2012; S. 182

Neurowissenschaften etc.) sowie an die Philosophie, an die Politik, an die Literatur, an die Kunst und an die Musik.
Ziel der Pädagogik ist es, *zu lernen.* Zudem möchte sie Zukunft, Solidarität und Freiheit mitgestalten. Im Verständnis der skeptischen Haltung sowie im vergegenwärtigenden Wert der Kritik, wird sie in der Lage sein, ihr eigenes Sinn-Werden vernünftig zu verdeutlichen bzw. zu bestimmen. Mit anderen Worten: Die Pädagogik agiert im Bewusstsein von Wert und Bedeutung ihrer Disziplin in Abgrenzung zu anderen Sinnsystemen, mit denen sie notwendigerweise kommuniziert. Deshalb wird der Anspruch, Reflexion und Kritik zu kultivieren, ganz oben auf der Agenda stehen, denn Pädagogik handelt im Verständnis, dass sie selbst nur im Spannungsverhältnis zu anderen Wirklichkeiten, *Bedeutung* erfahren wird[922]. Folgendes Zitat von Karl Popper soll das bedeutungsreich unterstreichen:

> „In der bewußten Kritik, in der Selbstkritik und in der freundlichen und feindlichen Kritik durch unsere Kollegen und auch durch Außenstehende scheinen wir der Natur vielleicht überlegen zu sein.“[923]

Im Wesentlichen behauptet sich die Pädagogik im praktischen Vollzug einer Kultur der Kontingenz. Ihre Bedeutsamkeit erweist sich deshalb auch als essenzieller Beitrag zur Vernunft-Debatte, als einem „fortwährenden Gespräch der Menschheit über die eigenen Zielsetzungen“[924], denn die „*Vernunft ist nicht das, was immer schon am Werk ist und an deren Wirken die Handelnden notwendig teilhaben, sondern sie ist der Ausdruck des menschlichen Vermögens und der Verpflichtung, die Möglichkeiten der Entwicklung und Veränderung, der Kontingenz also zu nutzen, um die Verhältnisse als menschliche und gerechte zu gestalten“*[925]*,* wie Andreas Niederberger unterstreicht.

[922] Lüscher u. Hampe 2012; S. 192
[923] Popper 2020; S. 257
[924] Rorty 2008; S. 9
[925] Niederberger 2007; S. 289 (kursiv d. Autor)

5.4 Pädagogische Konsequenzen

5.3.1 Trost des Scheiterns: Zur Kontingenztoleranz der Pädagog*innen

„Wir dürfen alle Fehler machen und
wir dürfen sie auch wieder korrigieren.
Das macht Menschlichkeit aus.“
(Sylke Richter)

Das Scheitern ist nicht der Gegensatz der Vernunft. Es ist die Konsequenz des Daseins, das sich fortwährend im Umgang mit Kontingenzen diszipliniert. Der Pädagoge legt sich im Bewusstwerden seines Scheiterns im „Spontanitätskern der Unruhe [aus], die sich auf die Suche gemacht hat[926]. Scheitern wird so zum Ausdruck „eines endlichen Wesens mit unendlichen Möglichkeiten. Unsere Lebenszeit begrenzt uns nicht nur in unserem Dasein, sondern auch als optimale Leser“[927], wie Meyer-Drawe akzentuiert. Das Scheitern wird deshalb zur präpädagogischen Erfahrung gehören. Demzufolge muss es in der Diskussion sichtbar werden[928].

Pädagogische Voraussetzungen können die Aneignungs- und Vermittlungsprozesse durchaus behindern, diese sogar zum *Scheitern* bringen[929]. Mit der Fokussierung auf das Scheitern soll es folgendermaßen darum gehen, die „Fehlbarkeit menschlichen Handelns nachzuspüren, die Schattenseiten menschlicher Existenz auszuloten – und eben auch die Scheiternsanfälligkeit pädagogischer Bemühungen unvoreingenommen zu thematisieren“[930]. Erst im Bewusstsein dieser Grenzerfahrung wird das Denken und Handeln der Pädagogik „als eigenständige Disziplin konstituiert“[931]. Im Scheitern kommt die Verlegenheit des weltoffenen Daseins zum Ausdruck, die dennoch erst „Wissenschaft ermöglicht und die

[926] Sloterdijk 2020; S. 320
[927] Meyer-Drawe 2016; S. 182
[928] >Sichtbarmachen< bedeutet hier zunächst, dass der Mensch immer schon in einen Zusammenhang eingelassen ist, der in jeder pädagogischen Operation mitbedacht werden muss. Das meint, dass „Menschen tief von den sozialen und kulturellen Verhältnissen geprägt sind, in welchen sie versuchen, ihr Aufwachsen zu bewältigen, […] [sie sind] von ihrer eigenen Natur schon immer überwältigt, getrieben und geplagt“ (Winkler 2006; S. 271).
[929] Vgl. Winkler 2005; S. 272
[930] Rieger-Ladich 2016; S. 177
[931] Ebd.

Notwendigkeit der Intervention erzwingt“[932]. Im Augenblick des Scheiterns wird stets das Veränderungspotential der Wirklichkeit wach. Es provoziert die Aktivierung bedeutungsreicher Erfahrungs- und Reflexionsprozesse. In der Konsequenz erinnert das Scheitern daran, dass die Wirklichkeit nicht vollends bestimmt und widerspruchsfrei ist. Wirklichkeit erweist sich „als das, was dem Subjekt nicht gefügig ist, am *Leib* und an der Leib-Erfahrung aufgewiesen [wird]“[933]. Im Augenblick des Scheiterns wird die Selbstverständlichkeit und das Vertraute im Grenzwert der Erfahrung mit dem Unvertrauten und Außerordentlichen zurückgedrängt, „indem ein Anfangszustand vollkommener Durchsichtigkeit, steter Einstimmigkeit und bruchloser Erfüllung zerstört wird“[934]. Auch im Scheitern wird das leibhaftige Zur-Welt-Sein einmal mehr nachdrücklich: Mit dem Wahrnehmen des Scheiterns erweist sich für den Pädagogen die Möglichkeit, „das kritisch gewordene System seiner Selbst- und Weltdeutung durch eine neue Konzeption [zu überwinden]“[935]. Durch das Überwinden wird deutlich, dass er sich selbst wiederum *verbindlich* macht, als „fällige Konsequenz von geistigen Setzungen und Formulierungen, deren Integration das Verhältnis […] zur Welt fundiert“[936]. Da das Verhältnis, das sich fortwährend selbst erneuert und wandelt, nicht einsichtig ist, gilt es dessen Ausdehnung zu bestimmen. Hier kommt die Kraft der Phänomenologie ins Spiel, als „die Darstellung und Explikation der Dialektik des Transzendentalen und des Nicht-Transzendentalen, oder […]: der Vernunft und der Kontingenz“[937]. Die dabei hervortretende Bedeutsamkeit kann sich sogar als weit- sowie tiefgreifende Erfahrungen erweisen, so Bernhard Waldenfels:

> „Wir können uns nicht nur reinen Ideen und Gestalten annähern, die in der Verwirklichung einer *grundlosen Figuration* alle Schlacken und Dunkelheiten hinter sich lassen, sondern wir können uns umgekehrt auch dem Grenzfall eines *gestaltlosen Grundes* annähern“[938].

[932] Meyer-Drawe 2016; S. 185
[933] Sommer 2014(b); S. 377
[934] Ebd.; S. 378
[935] Blumenberg 2020; S. 141
[936] Ebd.; S. 139
[937] Niederberger 2007; S. 273
[938] Waldenfels 2002; S. 284

Insofern wird mit der phänomenologischen Einstellung „das Prinzip des kontingenten Seinsbestandes“[939] erfahrbar: Ordnung und Außerordentliches oszillieren miteinander. So lässt die ‚Ordnung‘ immer „Raum für Abweichungen und Überschreitungen“, während ‚Außerordentliches‘ sich aus dem Ungeordneten speist, „doch dieses ist […] niemals direkt zu fassen, sondern nur als Überschuß, in dem Nicht-mehr und Noch-nicht sich berühren, ohne sich zu decken“[940]. Folglich kann der im Rahmen seiner Möglichkeiten wahrnehmende und sich verwirklichende Pädagoge genau in dieser äquivoken Ordnungskrise des Scheiterns trostspendende Orientierung erhalten, indem er sich auf die konstituierende Möglichkeit der Kontingenz beschränkt. Denn im Ausdruck der Ordnungskrise „liegt eine Vermittlung zwischen Mensch und Welt: was die Welt möglich machte, ist kein fremdes und unzugängliches Prinzip, sondern es ist das, was der Mensch als innerstes Wesen wiederfindet“[941]. Der Pädagoge befindet sich deshalb in der Erfahrung des Grenzwertes an einer *Schwelle.* Was vorher nicht in Ordnung war, wird sich auch nicht mehr in dessen Bestand gänzlich festigen lassen:

> „Ordnungen, die unter kontingenten Umständen entstehen und fortbestehen, weisen nicht nur über sich hinaus auf das, was die Grenzen der Ordnung überschreitet, sie weisen auch hinter sich zurück auf einen Zustand der Unordnung, der im Prozeß der Ordnung vorausgesetzt, aber nie aufgehoben wird. Das Zu-Ordnende geht in Ordnung über, es geht aber nie völlig in die Ordnung ein, da jede Ordnung dem Gesetz des So-und-nicht-anders unterliegt.“[942]

Eben hier erweist sich das >Kontingenzbewusstsein< im Wert einer *Latenz- oder Schwellenerfahrung,* die sich weder diesseitig noch jenseitig befindet, sondern im Sowohl-als-auch oder im >Weder-das-Eine-noch-das-Andere< verbleibt. Die Art und Weise der Erfahrung bedeutet aber „mehr als das Zwischenstück einer Wegstrecke. Sie hält die Bewegung auf; diese setzt sich nicht kontinuierlich über die Schwelle hinweg fort, weil diesseits und jenseits nicht dieselben Gesetze gelten. Der Zustand, den wir erreichen, wenn wir die Schwelle überqueren, ist weder ein Ziel, das wir vorwegnehmen können, noch eine Kausalwirkung, die sich

[939] Blumenberg 2020; S. 149
[940] Waldenfels 2002; S. 285
[941] Blumenberg 2020; S. 150
[942] Waldenfels 2002; S. 273

vorausberechnen läßt“[943], wie es Waldenfels betont. Mit dieser dimensionalen Fassung macht sich die *Kontingenztoleranz* zur ausgezeichneten Form der Selbstbehauptung, die nicht nur eine angemessene Wahrnehmung auf die akute Ordnungskrise ermöglicht, sondern „von einem bestimmten Punkt an treibt sie die Nivellierung der vorgegebenen Weltstruktur voran, um gleichsam das >>Ausgangsniveau<< für eine konstruktive Neukonzeption zu gewinnen“[944]. Was sich dahingehend erweist, ist eine ambigue Spannung, die sich mit der pädagogischen Praxis expliziert, und zwar als Antwort auf die Unbestimmtheit der Kontingenz sowie auch auf ihre Möglichkeit.

Konkretionen werden in dieser Hinsicht sowohl Ausdruck der Problematisierung der Kontingenz als auch Ausdruck ihrer konstruktiven Bewältigung, die sich aus der Kontingenz selbst herleitet. Darum lässt sich auch behaupten, dass Vernunft und Kontingenz in einer unaufhebbaren Spannungsbeziehung zueinander stehen[945].

Das bedeutet jedoch auch, dass die Kontingenztoleranz zu einem *Rechtfertigungsbedürfnis* hinaustreibt: Der Pädagoge weiß um die Kontingenz der pädagogischen Situation. Deshalb verlangt er selbst nach Begründung, um sich in seiner Professionalität rechtfertigen zu können[946]. Er möchte sich bestenfalls im phänomenologischen Grad einer *Selbstvergewisserung* erschließen. Aber was bedeutet das im Konkreten?

Was sich durch die phänomenologische Bewegung bisher verdeutlicht, ist die „Theorie offener Sinnbildung“[947]. Hier entfaltet sich schließlich ein Differenzierungsprozess, wie Waldenfels betont, bei dem sich „das Ereignis des Zur-Sprache-kommens und des In-Erscheinung-tretens sich selbst entgleitet in Form jener invasiv-evasiven Fremdheit, die im Herzen der Erfahrung ausbricht“[948]. Deshalb können die pädagogische Situation, das Handeln und Denken des Pädagogen, somit er selbst, nicht an sich in eine reine Begrifflichkeit bzw. Objektivität aufgehen. Das ist unausführbar, weil es „kein >objektives< Passungsverhältnis des Handlungswissens zur Welt [gibt], sondern die Welt selbst, in der die Handlung

[943] Waldenfels 2002; S. 274
[944] Blumenberg 2020; S. 160
[945] Vgl. Niederberger 2007; S. 12
[946] Vgl. Moxter 2014; S. 345
[947] Waldenfels 2002; S. 236
[948] Ebd.; S. 235

ausgeführt werden soll, ist immer auch Thema“[949]. Was sich aber explizieren lässt, ist das praktische Können in der Verbindlichkeit, die Entwicklungsmöglichkeiten eines sich ständig verändernden pädagogischen Settings zu nutzen, um es adäquater, konstruktiver und vor allem im Sinne menschlicher Entwicklung arrangieren zu können. Deshalb ist jede Selbstvergewisserung vernünftig, wenn sie auf Kontingenz beruht, da sie es ist, die „auf die kontingenten Umstände des Handelns reagiert“[950]. Es lässt sich damit aber auch die Tendenz der Individualisierung im Ausüben des pädagogischen Tätigkeitsprofils wahrnehmen, denn das „*Modell der Kontingenz* […] beruht sowohl auf der individuellen Leistungsfähigkeit, als auch auf der Bereitschaft, sich flexibel auf neue Situationen einzulassen“[951].

5.3.2 Die pädagogische Praxis zwischen Vernunft und Kontingenz

Die Pädagogik ist die Art und Weise, die kontingente Wirklichkeit als eine pädagogische zu gliedern und zu strukturieren, um sie dadurch nachdrücklich sowie *vorhersagbar* zu machen. Hier lässt sich mit Hans Blumenberg nun eingehend darlegen: Einen „Menschen gebildet zu haben, ist nur die Metapher einer kultivierenden Leistung“[952]. Aber genau das unterstreicht das *Kontingenzbewusstsein* der Pädagogik, das sich in der Haltung und Einstellung des Pädagogen versinnbildlichen bzw. sich vielmehr *kultivieren* soll. Was zum Ausdruck kommt, ist, dass es nicht mehr ausreicht, sich ausschließlich auf theoretische Konzepte und Methoden wie „Gebrauchsanweisungen“[953] zu verlassen. Sie verführen den Pädagogen allzu häufig dazu, sich in trügerischer Gewissheit zu wähnen.
Es bedarf zudem der phänomenologischen Einstellung. Sie entfaltet im Versuch der „Bewusstmachung stillschweigender Vorentschiedenheiten“[954], das Verwobensein des leiblichen Subjekts mit der >Welt<. Dementsprechend macht sie deutlich, dass jede Standhaftigkeit eines Weltbildes auf dem Umstand beruht, so

[949] Niederberger 2007; S. 291
[950] Niederberger 2007; S. 286f.
[951] Krings 2003; S. 269
[952] Blumenberg 2006; S. 410
[953] Konersmann 2017; S. 238
[954] Ebd.; S. 241

Ralf Konersmann, dass wir „die willigen Vollstrecker unseres kategorialen Bezugssystems [sind]“[955]. Deshalb öffnet sie den Blick für die Entfaltung kontingenter Sinnzusammenhänge, die sich aus dem spannungsgeladenen Zwischenraum des sowohl Vertrauten als auch des Unvertrauten ergeben, in dem sich das sichbildende Individuum hin und her *bewegt.*

Was sich dahingehend darstellen lässt, ist eine höchst anspruchsvolle Form der menschlichen Praxis. Sie ist fortan versucht, sich sowohl von den natürlichen als auch von den sozio-kulturellen Vorbindungen der Handlungsumstände zu erheben. Sie öffnet dabei den Horizont des Mehrdeutigen, der Ambiguitäten, der Kontingenz, als wertvolle Struktur, die den Wert der Erkenntnisse erhellt. Andererseits eröffnet der Modus der phänomenologischen Einstellung den Pfad der Selbst-Erkenntnis. Wer es also mit der Kontingenz aufnehmen will, der „muss bereit sein, von sich selbst zu erwachen“[956].

Der Pädagoge im Modus der phänomenologischen Einstellung wird nun im Stande sein, zumindest die Kontingenz als Bestimmtheit zu *tolerieren.* Grundsätzlich zeigt sich die *Kontingenztoleranz* mit der „besonnen gehandhabten, einer auf Erhaltung und Konstanzsicherung angelegten Flexibilität“[957]. Der Pädagoge versucht sich alsbald *gewohnheitsmäßig* der Kontingenz im pädagogischen Feld anzunähern. Er agiert in der Abkehr endgültiger Entscheidungen, da diese sich im Verlauf des Erziehungsprozesses als inadäquate Festlegungen und Lern-Behinderungen entpuppen könnten[958]. Vielmehr zeichnet sich die pädagogische Situation durch „Provisorien und Vorläufigkeiten [aus]“[959]. Im Fokus rückt das *Poetische,* „das aus allen Zusammenhängen gelöste Jetzt und Hier, die Chance des Augenblicks“[960]. *Flexibilität* wird so zu einem bemerkenswerten Reflexionsbegriff, wie Ralf Konersmann hervorbringt:

> „Flexibilität verlangt ironische Selbstdistanz, einen gewitzten Werterelativismus, ein Faible für Neues und Anderes, die grundsätzliche Bereitschaft zur Optimierung sowie eine kritische Aufmerksamkeit für Fixierungen, Blockaden und Routinen.“[961]

[955] Konersmann 2017; S. 238 (kursiv d. Autor)
[956] Ebd.; S. 242
[957] Ebd.; S. 62
[958] Vgl. ebd.; S. 64
[959] Ebd.
[960] Ebd.
[961] Ebd.; S. 64

Insofern bestimmt sich die Flexibilität u. a. als eine kraftvolle Reaktion „auf den Normalzustand der Inquietät“[962]. Sie geht dabei einher mit einer „voraussetzungsreiche[n] Form des Zur-Ruhe-gekommen-Seins, genauer noch: eine der Ruhe angemessene, nachdrücklich veränderte Einstellung zu sich selbst und zur Welt“[963]. Mit dieser *Gelassenheit* erfährt der Pädagoge auch mit der Erfahrung des Scheiterns von sich, immer noch in einen sinnreichen Wirklichkeitsbezug eingelassen zu sein, sodass er nur schwer aus der Ruhe zu bringen ist, weil er sich *neugierig,* um *sich-sorgend* und dabei *fürsorglich* auf das Un-Selbstverständliche und Unvertraute bezieht. Er vertraut deshalb *besonnen* auf die Widerstands- und Strapazierfähigkeit der Kontingenz, denn diese wird mit der phänomenologischen Einstellung erlebbar gemacht. Das Denken und Handeln vollzieht sich deshalb im *vorausgreifenden Modus:* Es ist nicht mehr das Un-Selbstverständliche und Neue, das „sich von nun an rechtfertigen [muss], das unweigerlich kommen wird und dem wir uns stellen müssen, sondern das Alte, das der Erneuerung hinderlich im Weg steht“[964]. Doch das gelingt nur durch das ständige Sich-Üben, sich gegenüber der Kontingenz tolerant zu verhalten. Das, was sich nun behaupten lässt, ist, dass *Kontingenztoleranz ein Krisenbewältigungsversprechen impliziert.* Es ist die Gestimmtheit, nicht teilnahmslos oder gar erstarrt gegenüber den Ansprüchen der pädagogischen Situation zu stehen. Vielmehr vollbringt sich darin die *pädagogische Neugierde:* Sie entsteht gleichsam mit dem Verfall der Lebenswelt durch die Reflexion, die dann die Aufgabe zur Selbst-Bestimmung offenlegt. Von daher macht sie den Pädagogen ansprechbar und wachsam für die Lebendigkeit der pädagogischen Situation. Einher geht zudem die Gewissheit, dass eine von Kontingenz, Unruhe, Widersprüchlichkeit und Mehrdeutigkeit befreite pädagogische Situation wirklich nicht mehr zu erwarten ist[965]. Schließlich wird die Kontingenz zum Erwartbaren und Vertrauten. Es ist Ausdruck einer gewohnten Haltung, einer Motivation und eines Antriebs dem Anspruchsprofil der pädagogischen Tätigkeit gerecht werden zu wollen, und zwar durch „Transitorität“[966], durch den fortdauernden Aufbruch, der sich aus den Bedingungen der

[962] Konersmann 2017; S. 74
[963] Ebd.
[964] Ebd.; S. 142f.
[965] Vgl. Ebd.; S. 237
[966] Ebd.; S. 30

pädagogischen Wirklichkeit herleitet. Das wiederum erfordert eine gewisse *Gelassenheit.* Denn der Pädagoge versteht, sobald er anfängt zu reflektieren, dass der Modus der Lebenswelt aufbricht, in der es keinerlei Reflexionen auf dieselbe gibt. Es bricht die sorg- und fraglose Identität, ihre innere Kohärenz und Homogenität auf. Sichtbar wird ein heterogenes und konflikthaftes Gebilde, welches ohne Umschweif nach Bestimmungsformen verlangt. Folglich geht dieser Zustand mit dem drängenden Anspruch nach Geformtheit und Formung einher. Um diesem Anspruch nicht undurchdacht, hektisch und damit unangemessen nachzugehen, sollen prägnante Fertigkeiten als Orientierungsmarker dabei unterstützen, um dem Anspruchsprofil des Pädagogischen gerecht zu werden. Insofern steht Gelassenheit für den souveränen Umgang mit dem Anspruch der Kontingenz. Es versteht sich als die Akzeptanz, dass die pädagogische Situation und Beziehung beachtliche Prozesse, demnach immer in Veränderung und im Werden sind. Somit erweist sich der standfeste und damit leibhaftige Ausdruck, „dass Entwicklung immer nur Entwicklung will >>und weiter nichts<<.[967] Deshalb: *Es gibt nur wenige Gründe, um beunruhigt zu sein!*

Eine pädagogische Situation und Beziehung *in Gelassenheit* inszenieren, begleiten, anleiten und aushalten zu können, wird dennoch zur prometheischen Aufgabe. Gelassenheit ist eine fortdauernde Übung. Der Pädagoge mit seiner phänomenologischen Einstellung wird sich stets als Konstrukteur seines eigenen professionellen Anforderungsprofils wahrnehmen. Er wird zum Konduktor seines Pädagogen-Selbst-Bewusstseins. Damit erweist er sich selbst in jener „dialektische[n] Selbstbeziehung – aus Gewinn und Verlust, aus Fiktion und Enttäuschung – ist Ausdruck eines Ringens um ein Selbstverständnis, um die Selbstformulierung und Selbstformung“[968]. Im Fokus seht ohne Zweifel die >Arbeit des Pädagogen an der pädagogischen Wirklichkeit<. Das Prometheusartige wird aus dem Wunsch und Drang nach Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung erwachsen, um sich selbst immer wieder von Neuem zu befähigen, das Tätigkeitsprofil des Pädagogen leibhaftig professionell und kontingenzoffen auskleiden zu können. Das kann gelingen, in dem der Pädagoge die Ambivalenz aus Unbestimmtheit und Möglichkeit nicht ausschließlich auszuhalten und konstruktiv zu nutzen, sondern zum Zwecke der Entdeckung neuer Handlungsweisen noch zu steigern

[967] Konersmann 2017; S. 48
[968] Müller 2005; S. 354

weiß. Dabei unterstützt ihn die phänomenologische Einstellung, in der er sich fortan übt. Sie vermag es, dass sich der Pädagoge mit dem anspruchsvollen Sinnzusammenhang aus Theorie und Praxis, der sich mit der ambigen Erfahrung des sowohl Vertrauten als auch Unvertrauten bestimmbar macht, arrangieren kann. Die immer wiederkehrende Erfahrung der Instabilität der Lebenswelt fordert beständig Neubestimmungen dieses Verhältnisses ein. Deshalb wird der Pädagoge im Modus der Gelassenheit auch im Wert der Kultivierung des Wissens um die Kontingenz handeln, um das pädagogische Setting im Sinne der Sorge um die Vernunft zu gestalten.

So wird schließlich jede pädagogischen Handlungstheorie zwischen Vernunft und Kontingenz erwachsen[969]. Damit ist auch jede pädagogische Praxis Aus- druck des Wechselspiels zwischen der kontingenten Wirklichkeit und dem Ver- ständnis von ihr als eine pädagogische, das wiederum nur kontingent verständ- lich wird. Grundlegend lässt sich die pädagogische Wirklichkeit nicht an sich aus zusammenhängenden Komponenten charakterisieren. Vielmehr erweist sie sich im „Wechselspiel von (vermeintlich) harten Fakten und diskursiven Erschließungsakten“[970]. Die pädagogische Praxis trägt sich daher nicht ausschließlich durch das pädagogische Wissen, sondern zudem durch die Aufgeschlossenheit für den pädagogischen Prozess, der sich aus dem kontingenten Umstand herleitet, und damit für das Entwickeln von *Handlungswissen,* das in einer konkreten Situation konstruktiv, vernünftig und vor allem erfolgsversprechend erscheint[971]. Verständlich wird die pädagogische Praxis einmal mehr im Wert der Vernünftigkeit der Behauptung gegenüber der Kontingenz. Diese gilt es beständig zu untersuchen und zu hinterfragen. Es gilt herauszufinden, welche Kompetenzen (Wissen, Erfahrung, Einstellung und Haltung) das (neue) Praxiswissen zur Geltung bringen bzw. wie es in der pädagogischen Situation konkret wirksam wird. Je tragfähiger und erprobter das Praxiswissen ist, umso wahrscheinlicher „kann [es] in die zukünftigen Handlungsvollzüge einfließen und trägt somit zu deren Rationalisierung bei, da die Handelnden […] bei kommenden Bewältigungen der Kontingenz der Umstände, auf vergangene Erfahrungen zurückgreifen

[969] Vgl Niederberger 2007; S. 306
[970] Ebd.
[971] Vgl. ebd.; S. 313

können“[972]. Deshalb wird aber auch die Art und Weise der Reflexion und von welchen Aspekten ihr Vollzug bestimmt wird, zur Disposition stehen.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass jeder pädagogische Versuch des Gelingens von Entwicklungs- und Individuationsprozessen schließlich „die reflexive Vergewisserung über Ungewißheit und Kontingenz“[973] einfordern wird, sodass sich eben diese wesentlichen Prozesse immer nur offen und unabschließbar behaupten lassen. Dass das Denken und Handeln der Pädagogik stets auf Reflexion bzw. Reflexivität beruht, ist allein schon daran festzumachen, wie es Blumenberg verdeutlicht, dass es prinzipiell „die endgültige Wendung zum Menschen nicht [gibt]. Zu ihm führen nur Umwege“[974].

Die Reflexion, die den Wert der Indirektheit und Umwegigkeit auszuschließen versucht, wird ihr Ziel *direkt* verfehlen. Jeder Akt der Vereindeutigung wird sich als inadäquat erweisen müssen. Was mit der Praxis des Erkennens und Verstehens zum Vorschein kommt, ist das „Sich-Zusammenfinden von Vielheit“[975], eine Synthesebewegung aus Allgemeinheit und Besonderheit, demnach ein heraklitisches, „nie abschließendes Werden und Über-sich-Hinausgehen“[976], „eine *Entwicklung* des geistigen Gehaltes“[977]. Somit wird die These von Michael Winkler unterstrichen, dass die Pädagogik „in ein Kontinuum zwischen den Polen Möglichkeit und Unmöglichkeit eingetragen [sei]“[978]. Daraus folgt, die pädagogische „Theorie als Einsicht in die Komplexität und Kontingenz zu betreiben“[979] und die daraus gewonnenen Bedeutungen und Erkenntnisse als „ein bestimmtes Entwicklungsstadium des [pädagogischen] Geistes“[980] *verstehend* anzunehmen. Wenn diese Tatsache nun ausschlaggebend ist, so sollte fortan jede Erkenntnis „eine höhere Stufe der Erkenntnis über sich haben“[981], die das Denken in Bewegung hält (siehe dazu 4.4.1 Von der Nachdenklichkeit). Damit erweist sich zugleich die Formel der Pädagogik in ihrer gehalt- und belangvollsten Tiefe: *Das Pädagogische entfaltet sich im Werden.*

[972] Niederberger 2007; S. 315-316
[973] Winkler 2000; XIV
[974] Blumenberg 2011; S. 376
[975] Simmel 2021; S. 45
[976] Ebd.; S. 78
[977] Ebd.; S. 73
[978] Winkler 2000; VII
[979] Ebd.; X
[980] Simmel 2021; S. 78
[981] Simmel 2021; S. 79

6. Schlussgedanken und Ausblick

Mit jeder Reflexion wird das undurchsichtige Verhältnis zur Wirklichkeit erfahren, indem sich die Erfahrung von Wirklichkeit als solche bedeutungsreich darin ausrichtet, währenddessen der Reflektierende auf die Wirklichkeit *einzuwirken* versucht. Insofern wird die Reflexion immer nur als eine Form des Umgangs mit der Wirklichkeit verständlich. Denn sie wird zugleich von Bedingungen erfasst sein, die die Wirklichkeit dem Reflektierenden auferlegt. Was zum Vorschein kommt, ist ein indirekter Zugriff auf den Sachverhalt des Interesses. So ist auch die vorliegende Arbeit bloßer Ausdruck einer indirekten Deutungsebene, in der die Kontingenz strukturell zum Ausdruck kommt. Jedes Verständnis bzw. jedes Verstehen wird in diesem Zusammenhang eine Offenheit aufweisen. Die Widerständigkeit der Kontingenz ist dadurch nicht aufhebbar. Somit wird kein pädagogisches Handeln und Denken explizit, welches sich allein durch ein abgeschlossenes Wissens- und Erkenntnissystem versichern lässt. Was sich durch diese phänomenologische Diskussion zeigt, ist die prinzipielle und damit unendliche Wandelbarkeit des Wissens. Wissen als Technik konstituiert Handlungsoptionen und -alternativen im Umgang mit der Kontingenz, in denen die Wandelbarkeit aber schon immanent ist. Nach Karl Popper zeigt sich somit „die Identifikation des Unbekannten mit dem Bekannten“[982]. Jede noch so tiefgründige Bedeutung lässt doch „einen unaufgelösten Rest übrig“[983]. Insofern müssen Bedeutungen im wissenschaftlichen Kontext „so gefaßt und so aufrecht erhalten werden, daß sie widerlegbar sind und bleiben; sie dürfen, wie sich versteht, nicht den Aggregatzustand der Unanfechtbarkeit, der Glaubenswahrheit, der ideologischen Dogmatik annehmen“[984]. Ein Dogma des Alltäglichen, Selbstverständlichen, Gewohnten, Sorg- und Fraglosen wird es deshalb nicht geben können. Alle Erkenntnisse, Beschreibungen, An- und Einsichten vollbringen sich im hypothetischen Charakter oder zumindest als eine Wahrheit auf Zeit. Deshalb fühlt sich Popper zu folgender These veranlasst, auf dass „jede Wissenschaft unvollständig ist und nicht vervollständigt werden kann“[985].

[982] Popper 2020; S. 48
[983] Ebd.
[984] Blumenberg 2010; S. 105
[985] Popper 2020; S. 73

Die Pädagogik findet sich demzufolge in der Haltung wieder, dass sie sich von Letzturteilen, gesicherten Denkprozessen, von absoluten Gewissheiten, damit von jedweder theoretischen Autorität wiederum *distanzieren* kann. Sie macht sich selbst gewiss, als einem System „mit *selbstproduzierter Ungewißheit*“[986]. Ihr Blick wird darum beständig auf die offenen Probleme gerichtet sein. Diese „sind fast ebenso interessant wie ihre Lösungen, ja sie wären genauso interessant, wenn nicht fast jede Lösung ihrerseits wieder eine neue Welt offener Probleme eröffnete“[987].

Wenn Popper also behauptet: *„Alles Leben ist Problemlösen“*[988]*,* dann zeigt sich damit die wesentliche Erfahrung des Pädagogen in seiner praktischen Tätigkeit, die ihn herausfordert und wertvolle Lern- und Entwicklungserfahrungen bereitet. Die Haltung des Pädagogen wird mit der eines Forschenden und Suchenden vergleichbar. Sie erweist sich im interessierten, fragenden, neugierigen sowie experimentierfreudigen Denken und Handeln. All das soll dem Versuch dienen, das Potential einer jeden pädagogischen Situation und Beziehung hervorzuheben – jedoch im beständigen Wissen, dass das Hervorgehobene „begrifflich nie vom Subjekt, von den Formen des Sinns, den Weisen der Erfahrung losgelöst und verselbstständigt werden [kann]“[989]. Zur Erfahrung kommt zudem hinzu, dass es etwas Voraussetzungsloses nicht an sich geben kann, um es mit Georg Simmel zu sagen:

> „Wo auch das Erkennen einsetzt, irgend etwas ist schon vorausgesetzt, das uns entweder als Dunkles, nicht zu Bewältigendes ängstigt, oder umgekehrt uns ein Halt in der Relativität, dem Fließen, dem Nur-sich-selbst-Haben der Erkenntnis ist.“[990]

Aber genau das eröffnet die „Aufgabe der Selbsterkenntnis“[991], von der sich der Pädagoge, die Pädagogik nicht abkoppeln lässt. Im Sinne von G. W. F. Hegel besteht nun die Aufgabe darin, sich im „Prozess [des] wissenden Werdens“[992] einzurichten. Es gilt immer wieder von Neuem, das grundlegende Selbst-

[986] Luhmann 2002; S. 197
[987] Popper 2020; S. 87
[988] Ebd.; S. 257 (kursiv d. Autor)
[989] Krijnen 2012; S. 283
[990] Simmel 2021, S. 14
[991] Krijnen 2012; S. 287
[992] Ebd.

Verständnis der Pädagogik, des Pädagogen aufzuspüren, um es dann von nicht angemessenen Formen und Entwürfen zu bereinigen. Das geht nur einher mit dem Mut und der Neigung zur Selbst-Distanz bzw. mit dem Mut und der Neigung sich wiederkehrend offener Probleme zu widmen, zum Zwecke neuer Lern-Erfahrungen, aber vor allem zur Konsolidierung der eigenen Identität.

Das wiederum führt den Blick auf die sich nun schließende Arbeit, steht diese nachweislich in der Wirkkraft des Zitats von Georg Simmel. Der Abschluss steht deshalb im Zeichen der Weiterführung, des Immer-so-weiter reflexiver Anstrengung. Sie erweist sich mit der immer beginnenden Unternehmung, auf Umwegen zum Wertvollen des Pädagogischen zu gelangen, durch das es sich für das Verständnis des Pädagogen klarer verdeutlicht. Im Wesentlichen entfaltet sich ein Prozess in der Erfahrung der *Kontingenz.* Im Folgenden lässt sich durch das Handeln und Denken des Pädagogen ein Programm verdeutlichen: *Das Begehen des Pfades der immer wieder beginnenden Rechtfertigung pädagogischer Konsistenzen*[993]*.* Damit lässt sich die Tragweite des Pädagogischen als Spannungsverhältnis der Ordnung mit dem Außerordentlichen ausarbeiten. Sowohl als Wissenschaft als auch als Praxis hangelt sich die Pädagogik von Hypothese bis zu ihrer Widerlegung, um im Anschluss zu neuen tragfähigen Hypothesen zu gelangen.

Die Tragfähigkeit einer Hypothese wird sich darin erweisen, dass sie viele Versuche der Widerlegung übersteht. Jede Gültigkeit wird sich von daher so lange bewähren können, bis sich ihre endgültige Widerlegung finden lässt. Der Wert einer jeden Bedeutung entfaltet sich deshalb nur auf Zeit. Darum wird der Wunsch nach Endgültigkeit der Erkenntnis, im Verständnis der Pädagogik nicht wesentlich sein. Das, was durch das Sinnsystem der Pädagogik deutlich wird, lässt sich folglich „als Resultat, aber auch als Bedingung menschlichen Handelns *(praxis)* und menschlicher Gestaltung *(poiesis)* auffassen“[994].

Insbesondere Klaus Prange versteht Pädagogik als „ein Gestalten, in dem sich das gegebene Material und die künstlerische Hand treffen“[995]. Grundlage wird also ein poetisch-praktischer Prozess, aus dem sich Erziehung reflexiv ableiten lässt. Der Pädagoge im phänomenologischen Modus versucht deshalb immer

[993] Vgl. Makropoulos 2012; S. 346
[994] Konersmann 2012; S. 2
[995] Prange 2012; S. 24

wieder die „Unfertigkeit anzuschauen und auf mögliche Leerstellen und Zwischenräume hin zu untersuchen, in die er sich einfügen könnte“[996]. Ihm geht es also um die persönliche Überzeugung, Kontingenzen, die in schwierigen Aufgaben, Herausforderungen oder Problemen einmal mehr zum Ausdruck kommen, durch vernünftige pädagogische Techniken bewältigen zu können.
Letztlich geht es um >Selbstwirksamkeit<. Sie steht für die „Menge an Überzeugungen, dass man in einer bestimmten Situation sich angemessen verhalten und angemessene Leistung erbringen kann“[997]. Oder ganz einfach ausgedrückt: Selbstwirksamkeit *(self-efficacy)* ist die „Überzeugung, Ziele durch eigenes Handeln erreichen zu können“[998]. Nur bedeutet das kein Ankommen, sondern es ist das Sich-wirksam-Fühlen in der Handhabung mit den prozessualen Ansprüchen der pädagogischen Wirklichkeit. Die Wirksamkeit des leibhaftigen Pädagogen-Selbst wird sich dadurch explizieren, dass es sich intuitiv auf Fähigkeiten und Kompetenzen verlassen kann und sich zudem kontingenzoffen vollzieht. Damit einher geht zudem die Überzeugung, durch das Vertrauen auf die Selbstwirksamkeit etwas (bei jemanden) bewirken zu können. Hierin spiegelt sich nahezu die Haltung und Einstellung eines jeden Individuums, nämlich sein eigenes Leben selbstwirksam und vernünftig zu *gestalten.* Daraus lässt sich folglich auch eine wesentliche Aufgabe der Pädagogik ableiten:

> *Von Anfang an sind Pädagog*innen angehalten, dass sich bildende Individuum so anzuleiten, auf dass es von sich selbst bedeutungsreich erfahren kann. Dieser Prozess soll dabei so angestoßen sein, dass das Individuum von sich in einer Art und Weise erfährt, bei der es Chancen und Optionen für sein eigenes Leben wahrnehmen kann.*

Pädagogik visiert das befähigte Leben mit der Kontingenz an. Der Wert der Kompetenz verweist stets auf „das situativ Mögliche“[999]. Gerade deshalb nimmt die Pädagogik als ausgezeichnetes *Kultur-Phänomen* den „Menschen als das Wesen wahr, das Lebensformen nicht vorfindet und hat, sondern *schafft* und *umschafft,* so dass diese, einmal hervorgebracht, sich ihm gegenüber

[996] Möller 2014; S. 393
[997] Zimbardo u. Gerrig 2004; S. 629
[998] Werth u. Mayer 2008; S. 560
[999] Makropoulos 2012; S. 345

verselbständigen und für sich stehen, ohne doch jemals aufzuhören, mit allem, was sie sind und darstellen, auf ihn als ihren Erzeuger zu verweisen“[1000].

So „unterwirft sich der Mensch zwar den gesellschaftlichen Regeln“, wie es Ernst Cassirer betont, „aber zugleich nimmt er aktiven Anteil an der Hervorbringung und Veränderung der gesellschaftlichen Lebensformen“[1001]. Deshalb sollte der Fokus der Pädagogik auch darauf liegen, *wie* die diversen Konfigurationen des Lebens als sich individuierende Prozesse zur Entfaltung kommen. Damit wird zugleich sichtbar: Die Aufgabe der individuellen Existenz hängt gleichsam mit der Sorge der Pädagogik um die Vernunft zusammen. Deshalb soll das pädagogische Setting dem Educanden nicht nur die Möglichkeit der Orientierung und damit der anleitenden / angeleiteten Veränderung offenhalten, sie soll auch die Freiheit ermöglichen, wenn nötig, dass sich der Educand selbst aus der Identifikation entlassen kann, demnach ihm selbst die Möglichkeit obliegt, sich anders wahrzunehmen und zu verhalten, als der Pädagoge ihn versteht. Um das zu gewährleisten, wird der Pädagoge im Verständnis handeln, dass es ebenso andere wahrnehmende, verletzliche, schließlich lebende und sterbende Individuen gibt, die nicht fremdbestimmt, nicht durch Zwang, Demütigung oder durch Gewalt von sich erfahren wollen, sondern weitestgehend selbstbehauptend und selbstbestimmt. Insbesondere mit der phänomenologischen Einstellung wird dem Pädagogen wiederkehrend klar, dass sich Lernen und Bildung nicht *zwingend* durchsetzen lassen kann. Vielmehr zeigt sich die Entwicklung sowie die Bildung eines Individuums, so Prange, „unter den Bedingungen einer bestimmten Herausforderung“[1002].

In pädagogischer Hinsicht sind Herausforderungen Ausdruck einer Verständigungspraxis bzw. einer Verständigungsprozessualität. Da diese wiederum zwischenleiblich, deshalb dialogisch, und kontextuell angelegt ist, lässt sich auf diese Weise verständlich machen, weshalb der Educand häufig mehr und anderes bzw. anders lernt, als der Pädagoge erwartet hat[1003]. Deshalb darf jedes pädagogische Bemühen im Wechselverhältnis zu den Lernresultaten kritisiert werden. Kritik ist im Wesentlichen die unhintergehbare Instanz der Pädagogik. Sie eröffnet erst den Blick auf die Wechselwirkung pädagogischer Prinzipien und

[1000] Konersmann 2012; S. 2
[1001] Cassirer 1996; S. 338
[1002] Prange 2012; S. 180
[1003] Ebd.; S. 182

ihren Werten als anhaltende Bezugnahme auf die sich ständig verändernden Bedingungen der pädagogischen Wirklichkeit. In diesem Sinne übt sich die Pädagogik in Relation zur Pluralität der Wirklichkeiten und Lebensformen darin, angemessene Anleitungs- und Entwicklungsangebote zu initiieren. Was nun angemessen ist, ist kein endgültiger Tatbestand, sondern stets Ausdruck eines abwägenden Denkens und Handelns, das es beständig zu bestimmen gilt.
Für den Pädagogen bedeutet das wiederum, dass er stets von Neuem den Wert der pädagogischen Beziehung und Situation verständlich machen muss. Er wird zudem nicht darum herumkommen, das professionelle Anforderungsprofil der pädagogischen Fachkraft von Neuem (um-)lernen zu müssen. Schließlich steht der Pädagoge für sich selbst ein, da er sich, ganz im Verständnis Blumenbergs, in Eigenregie nimmt:

> „Der Mensch als das unvollendete Wesen nimmt sich pädagogisch wie psychologisch in die eigene Regie, so wie er die unvollendete Welt, die die Romantik und ihren Idealismus entdecken werden, in die ästhetische und technische Regie nehmen sollte.“[1004]

Was dabei zum Vorschein kommt, ist keine narzisstische Versunkenheit im Eigenen, sondern ein oszillierender Akt des Bewusstmachens des Fremden am Eigenen sowie des Eigenen am Fremden. Vielmehr zeigt sich im reflexiven Zugriff ein Spannungsverhältnis, ein leibliches Zur-Welt-Sein, als Knotenpunkt sämtlicher Bedeutungen. Oder anders ausgedrückt: Der Pädagoge wird alles Pädagogische als Referenz- und Resonanzphänomen *praktisch* kontingent begreifen. Im Zentrum wird demzufolge die Ambiguität aus Unbestimmtheit und Möglichkeit, demnach die Kontingenz, als Problematik aber zugleich auch als Lösung stehen. Der Pädagoge wird sich somit im Wert der Sorge um die Vernunft, um ein vernünftiges Arrangement mit der Kontingenz bemühen. Deswegen wird der Pädagoge auch versucht sein, den Educanden dabei zu unterstützen, dass er sukzessive ein Verständnis davon erhält, was es heißt, in einer kontingenten Wirklichkeit zu leben. Das geht nicht nur damit einher, Kontingenz zu tolerieren, sondern diese konstruktiv zu nutzen, um die bestehende Wirklichkeit zu verbessern bzw. gerechter und menschlicher zu gestalten. Doch das wird nur durch die skeptische

[1004] Blumenberg 2019(c); S. 359 siehe zudem Müller 2005; S. 343-344

sowie kritische Auseinandersetzung mit den fraglosen Selbst-Verhältnissen verständlich werden. Es geht schließlich um die Einsicht in das Verständnis, dass das Individuum frei ist, in seinem Handeln. Für Blumenberg, so Oliver Müller, wird deshalb noch ein wesentlicheres Ziel der Pädagogik offensichtlich, die „Unverführbarkeit: der Mensch muss resistent gemacht werden gegen falsche Versprechungen der Theorie, es kann kein homogenes Weltbild mehr geben, das dem Menschen Sinn bringt“[1005]. Zwar sucht das Individuum Trost und Halt in Formen und Entwürfen von Wirklichkeit, die sich als Bestimmungen, Erklärungen und Theorien zu erkennen geben, aber im Sinne der Unverführbarkeit soll das Individuum erzogen sein, sich den „Möglichkeiten kulturellen Wandels nicht zu verschließen“[1006], wie Heike Kämpf einfordert. Demzufolge wird der Weg zur Selbstbestimmung nur zu einer Annäherung an eine adäquate Beschreibung von Wirklichkeit führen. Diese wird durch die Auseinandersetzung mit der strukturell verwobenen Umwelt und mit Anderen *verwirklicht* sein – denn: „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“[1007], so Martin Buber. Was hierdurch zum Ausdruck kommt, ist eine offene, oszillierende Wechselwirkung, die zu einer Realisierung von >Welt< führt. Diese Realisierung ist mit sehr viel Latenz versehen und weist darauf hin, doch nur *ein* Interpretationsversuch des eigenen Zur-Welt-Seins zu sein. Diese Interpretation wird dann wieder in den Diskurs eingehen, aus der sie kommt, nämlich aus dem umfänglichen Diskurs um eine angemessene Beschreibung von Wirklichkeit. Dieser Diskurs wird immer offen und auf eine Zukunft hin ausgerichtet sein. Aber genau dieser Diskurs verdeutlicht, dass es auch immer andere verletzliche und nach Selbstbestimmung strebende Individuen geben muss[1008]. Infolgedessen agiert der Pädagoge im optimistischen Vermögen, Wirklichkeit mitbestimmen und mit aushandeln zu können. Der Pädagoge fühlt sich „mitverantwortlich für das, was kommt“[1009] und wird dem Educanden Unterstützung, Anleitung und vor allem *Kooperation* zum Erwerb und zur Ausprägung der Selbsthilfekompetenz anbieten, zum Zwecke einer Kultur, die die Kontingenz (wissenschaftlich, politisch, künstlerisch) konstruktiv zu bewältigen und zu nutzen weiß. Es gilt mit der Unklarheit der Wirklichkeit, in der weder etwas notwendig

[1005] Müller 2005; S. 343
[1006] Kämpf 2012; S. 401
[1007] Buber 1995; S. 12
[1008] Vgl. Popper 2020; S. 44f.
[1009] Ebd.; S. 326

noch unmöglich ist, umzugehen. Jede individuelle Wirklichkeit steht dabei im offenen Horizont der Möglichkeiten. Zugleich geht es um die Sorge der Vernunft, die dem Menschen die größtmögliche Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit garantieren soll. Einen wesentlichen Beitrag leistet die Pädagogik dazu, da sie Rahmenbedingungen des Handelns auf verschiedensten Ebenen anbietet, aber auch auf neue Einsichten, Vorstellungen, Interessen, Hypothesen und Wahrnehmungen bezogen bleibt (siehe Schule, Kindertagesstätte, Sozial- und Heilpädagogik etc.). Auch die Pädagogik bringt die ruhelose Spannung der wahrgenommenen >Welt< zur Sprache und verändert diese dadurch, in dem sie sich ihrer eigenen Deutungsweisen zuwendet, aber so, dass diese nicht unzweifelhaft sowie durch und durch bedingungslos gegeben sind. Unter dem Erfordernis der prinzipiell kontextuellen und strukturellen Wandelbarkeit von Wirklichkeit versucht sie theoretisch sowie im unmittelbar sinnhaften Bezug zur Kontingenz, diese konstruktiv zu rahmen und zu ordnen. Diese Ordnungsrahmungen stehen gleichsam für Erwartungen, Wirklichkeit pädagogisch organisieren, strukturieren wohlmöglich beruhigen zu können. Demzufolge stehen die Ordnungsrahmungen in Beziehung zur Kontingenz als Versuch ihrer Operationalisierung. Kontingenz ist ebendarum der kategorische Ausdruck des pädagogischen Bewusstseins. Jeder Versuch ihrer Außerkraftsetzung wird das Gegenteilige nach sich ziehen. Es wird an anderer Stelle zu ihrer Komparation führen[1010].

[1010] Vgl. Makropoulos 1997; S. 119

Literaturverzeichnis

Agostini, Evi; Eckart, Evelyn; Peterlini, Karl; Schwartz, Michael (2017): Responsives Forschungsgeschehen zwischen Phänomenologie und Pädagogik: „Lernseits“ von Unterricht am Beispiel phänomenologischer Vignettenforschung. In: Brinkmann, Malte; Buck, Marc Fabian; Rödel, Severin Sales: Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS. S. 323-356

Bataille, Georges (1987): Das Unmögliche. München: Carl Hanser Verlag

Bauer, Thomas (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. 14. Auflage. Ditzingen: Philipp Reclam jun.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Bermes, Christian (2004): Maurice Merleau-Ponty zur Einführung. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Hamburg: Junius Verlag

Bischlager, Hans (2016): Die Öffnung der blockierten Wahrnehmung. Merleau-Pontys radikale Reflexion. Bielefeld: Aisthesis Verlag

Blättler, Christine (2019): Philosophie als Verfahren. In: Kaiser, Benjamin; Schmiedl-Neuburg, Hilmar (Hrsg.): Philosophie und Literatur. Nordhausen: Traugott Bautz (Verlag)

Bloch, Ernst (1985): Das Prinzip Hoffnung. In fünf Teilen. Kapitel 1 – 32. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Blumenberg, Hans (1981): Wirklichkeiten in denen wir leben. Aufsätze und eine Rede. Stuttgart: Philipp Reclam jun.

Blumenberg, Hans (2006): Arbeit am Mythos. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Blumenberg, Hans (2010): Theorie der Lebenswelt. Herausgegeben von Manfred Sommer. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag

Blumenberg, Hans (2011): Die Vollzähligkeit der Sterne. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Blumenberg, Hans (2014a): Beschreibung des Menschen. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Blumenberg, Hans (2014b): Schiffbruch mit Zuschauer. Paradigma einer Daseinsmetapher. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Blumenberg, Hans (2016): Lebenszeit und Weltzeit. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Blumenberg, Hans (2017a): Die Legitimität der Neuzeit. 8., erneuerte Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Blumenberg, Hans (2017b): Die Sorge geht über den Fluß. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Blumenberg, Hans (2018a): Die Lesbarkeit der Welt. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Blumenberg, Hans (2018b): Theorie der Unbegrifflichkeit. Aus dem Nachlaß herausgegeben von Anselm Haverkamp. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Blumenberg, Hans (2018c): Zu den Sachen und zurück. Aus dem Nachlaß herausgegeben von Manfred Sommer. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Blumenberg, Hans (2019a): Die Genesis der kopernikanischen Welt. Der kopernikanische Komparativ. Die kopernikanische Optik. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Blumenberg, Hans (2019b): Die nackte Wahrheit. Herausgegeben von Rüdiger Zill. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag

Blumenberg, Hans (2019c): Höhlenausgänge. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Blumenberg, Hans (2019d): Paradigmen zu einer Metaphorologie. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Blumenberg, Hans (2020): Schriften zur Technik. Herausgegeben von Alexander Schmitz und Bernd Stiegler. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag

Bourdieu, Pierre (2015): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Übersetzt von Günter Seib. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Brachmann, Jens (2013): Ein geradezu klassischer Fall – revisited. Michael Winkler und die Klassiker der Pädagogik. In: Brachmann, Jens; Coriand, Rotraud; Koerrenz, Ralf (Hrsg.): Kritik der Erziehung. Der Sinn der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 27-40

Brinkmann, Malte (2015): Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. Zeitschrift für Pädagogik – Heft 4, S. 527-545. Weinheim: Beltz Juventa (sozialwissenschaftlicher Fachverlag)

Brinkmann, Malte (2019): Aufmerken und Zeigen. Theoretische und empirische Untersuchungen zur pädagogischen Interattentionalität (2016). In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer VS. 543-568

Berdelmann, Kathrin; Fuhr, Thomas (2009): Einleitung. In: Berdelmann, Kathrin; Fuhr, Thomas (Hrsg.). Operative Pädagogik. Grundlegung. Anschlüsse. Diskussion. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. S. 7-11

Berdelmann, Kathrin (2009): Die (A-)Synchronisation von Zeitstrukturen in Lehr-Lerninteraktionen. In: Berdelmann, Kathrin; Fuhr, Thomas (Hrsg.). Operative Pädagogik. Grundlegung. Anschlüsse. Diskussion. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. S. 69-92

Buch, Robert (2014): Neugierde. In: Buch, Robert; Weidner, Daniel (Hrsg.): Blumenberg lesen. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag

Buber, Martin (1995): Ich und Du. Nachwort von Bernhard Casper. Stuttgart: Philipp Reclam jun.

Burghardt, Daniel / Zirfas, Jörg (2019): Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa

Camus, Albert (2014): Eine absurde Betrachtung. In: Der Mythos des Sisyphos. 18. Auflage. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 11-79

Cassirer, Ernst (1996): Versuch über den Menschen. Einführung in Philosophie der Kultur. Hamburg. Felix Meiner Verlag

Demmerling, Christoph / Landweer, Hilge (2007): Philosophie der Gefühle. Von Achtung bis Zorn. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler

Derrida, Jaques (2004): Die différance. Ausgewählte Texte. Stuttgart: Reclam Universal-Bibliothek. S. 110-149

Gümüşay, Kübra (2020): Sprache und Sein. 7. Auflage. München: Carl Hanser Verlag

Fleming, Paul (2014): Sorge. In: Buch, Robert; Weidner, Daniel (Hrsg.): Blumenberg lesen. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag. S. 291-305

Foucault, Michel (2009): Nietzsche, die Genealogie, die Historie. In: Foucault, Michel: Geometrie des Verfahrens. Geschichten zur Methode. Defert, Daniel; Ewald, François (Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 181-205

Foucault, Michel (2016): Subjektivität und Wahrheit. Vorlesung am Collége de France 1980-1981. Aus dem Französischen von Andrea Hemminger. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag

Foucault, Michel (2019): Analytik der Macht. Herausgegeben von Daniel Defert und Francois Ewald unter Mitarbeit von Jacques Lagrange. Übersetzt von Reiner Ansén, Michael Bischoff, Hans-Dieter Gondek, Hermann Kocyba und Jürgen Schröder. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Freud, Sigmund (2018): Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse. Die Libidotheorie der Neurosen. e-book. e-artnow

Frevert, Ute; Scheer, Monique; Schmidt, Anne, Eitler, Pascal; Hitzer, Bettina; Verheyen, Nina; Gammerl, Benno; Bailey, Christian; Pernau, Magrit (2011): Gefühlswissen. Eine lexikalische Spurensuche. Frankfürt am Main: Campus Verlag GmbH

Frevert, Ute (2013): Vergängliche Gefühle. 2. Auflage. Göttingen: Wallenstein Verlag

Fromm, Erich (2021): Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. Ungekürzte Ausgabe 1979. 49. Auflage. München: dtv Verlagsgesellschaft

Hampe, Michael (2012): John Dewey. In: Konersmann, Ralf (Hrsg.): Handbuch Kulturphilosophie. Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH. S. 110-114

Hastedt, Heiner (2005): Gefühle. Philosophische Bemerkungen. Stuttgart: Philipp Reclam jun.

Heer, Friedrich (1955): Hegel, der Philosoph des siebenten Tages. In: Hegel. Ausgewählt und eingeleitet von Friedrich Heer. Frankfurt am Main und Hamburg: Fischer Bücherei

Heidegger, Martin (2006): Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer Verlag

Hesse, Hermann (1995): Hermann Hesse. Horizonte. Wuppertal/Gütersloh: Kiefel Verlag

Humboldt, Wilhelm von (2002): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden. Band 1. Flitner, Andreas; Giel, Klaus (Hrsg.). Darmstadt: S. 234-240

Husserl, Edmund (2012): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Herausgegeben von Ströker, Elisabeth. Hamburg: Meiner Verlag

Jonas, Julia (2004): Der phänomenologische Text. Eine Studie zu Edmund Husserl, Martin Heidegger und Franz Kafka. Trierer Studien zur Kulturphilosophie. Paradigmen menschlicher Orientierung. Orth, Ernst Wolfgang; Lembeck, Karl-Heinz (Hrsg.). Band 10. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann

Kant, Immnauel (2019): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?. In: Kant Immanuel: Was ist Aufklärung?. Ausgewählte Schriften. Nachdruck 2019. Hamburg: Meiner Verlag

Kämpf, Heike (2012): Verstehen In: Konersmann, Ralf (Hrsg.): Handbuch Kulturphilosophie. Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH. S. 398-402

Kojève, Alexandre (1975): Hegel. Eine Vergegenwärtigung seines Denkens. Kommentar zur Phänomenologie des Geistes. Herausgegeben von Fetscher, Iring. Erweiterte Ausgabe. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Konersmann, Ralf (1994): Der Schleier des Timanthes. Perspektiven der historischen Semantik. Originalausgabe. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag

Konersmann, Ralf (2008): Kulturkritik. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Konersmann, Ralf (2012): Einleitung. In: Konersmann, Ralf (Hrsg.): Handbuch Kulturphilosophie. Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH. S. 1-12

Konersmann, Ralf (2014): Vorwort: Figuratives Wissen. In: Konersmann, Ralf (Hrsg): Wörterbuch der philosophischen Metaphern. Darmstadt: S. 7-20

Konersmann, Ralf (2015): Die Unruhe der Welt. 4. Auflage. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag

Konersmann, Ralf (2017): Wörterbuch der Unruhe. 1. Auflage. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag

Konersmann, Ralf (2018): Kulturphilosophie zur Einführung. 3., ergänzte Auflage. Hamburg: Junius Verlag

Konersmann, Ralf (Hrsg.) (2001): Kulturkritik. Reflexionen in der veränderten Welt. 1. Auflage. Leipzig: Reclam Verlag

Konersmann, Ralf (2021): Welt ohne Maß. Originalausgabe. Frankfurt am Main: Fischer Verlag

Kraft, Volker (2009): Pädagogisches Selbstbewusstsein. Studien zum Konzept des Pädagogischen Selbst. Paderborn: Ferdinand Schöningh

Kraft, Volker (2013): Erhalten und Verbessern oder: Wie viel Kritische Theorie verträgt die Pädagogik. In: Brachmann, Jens; Coriand, Rotraud; Koerrenz, Ralf (Hrsg.): Kritik der Erziehung. Der Sinn der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 85-92

Krijnen, Christian (2012): Bedeutung. In: Konersmann, Ralf (Hrsg.): Handbuch Kulturphilosophie. Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH. S. 279-287

Krings, Bettina-Johanna (2003): Individualisierung der Arbeit. Neue Arbeitsstrukturen in der Informationsgesellschaft. In: Fischer, Peter; Hubig, Christoph; Koslowski, Peter: Wirtschaftsethische Fragen der E-Economy. Berlin und Heidelberg: Springer Verlag. S. 256-272

Loch, Werner (2019): Die Allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht (1998). In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer VS. 393-421

Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. 1. Auflage. Lenzen, Dieter (Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag

Lüscher, Jonas; Hampe, Michael (2012): Richard Rorty. In: Konersmann, Ralf (Hrsg.): Handbuch Kulturphilosophie. Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH. S. 188-192

Makropoulos, Michael (1997): Modernität und Kontingenz. München: Wilhelm Fink Verlag

Makropoulos, Michael (2009): Kontingenz – Technisierung – „Möglichkeitssinn". Über ein Motiv bei Robert Musil. In: Feger, Hans; Pott, Hans-Georg; Wolf, Norbert Christian (Hrsg.): Terror und Erlösung. Robert Musil und der Gewaltdiskurs der Zwischenkriegszeit. München: Wilhelm Fink Verlag. S. 279-299

Makropoulos, Michael (2012): Kontingenz. In: Konersmann, Ralf (Hrsg.): Handbuch Kulturphilosophie. Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH. S. 340-374

Manen, Max van (1995): Herbart und der Takt im Unterricht. In: Hopmann, Stefan; Riquarts, Kurt (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 61-80

Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Aus dem Französischen übersetzt und eingeführt durch eine Vorrede von Rudolf Boehm. 6. Auflage. Photomechanischer Nachdruck 1974. Berlin: Walter de Gruyter

Merleau-Ponty, Maurice (1976): Die Struktur des Verhaltens. Graumann, C. F.; Métraux, A. (Hrsg.). Aus dem Französischen übersetzt und eingeführt durch ein Vorwort von Bernhard Waldenfels. Berlin: Walter de Gruyter. Kindle-Version

Merleau-Ponty, Maurice (1993): Die Prosa der Welt. Herausgegeben von Claude Lefort. Aus dem Französischen von Regula Giuliani. Mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von Bernhard Waldenfels. 2. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag

Merleau-Ponty, Maurice (2003a): Das Auge und der Geist. Philosophische Essays. Auf der Grundlage der Übersetzungen von Hans Werner Arndt, Claudia Brede-Konersmann, Friedrich Hogemann, Andreas Knop, Alexandre Métraux und Bernhard Waldenfels. Neu bearbeitet, kommentiert und mit einer Einleitung herausgegeben von Christian Bermes. Hamburg, Felix Meiner Verlag

Merleau-Ponty, Maurice (2003b): Das Primat der Wahrnehmung. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Lambert Wiesing. Aus dem Französischen von Jürgen Schröder. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Merleau-Ponty, Maurice (2004): Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen. Herausgegeben und mit einem Vor- und Nachwort versehen von Claude Lefort aus dem Französischen von Regula Giuliani und Bernhard Waldenfels. 3. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag

Meyer; Thomas (2014): Lesbarkeit. In: Buch, Robert; Weidner, Daniel (Hrsg.): Blumenberg lesen. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag. S. 171-184

Meyer-Drawe, Käte (2001): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. 3., unveränderte Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag

Meyer-Drawe, Käte (2012): Diskurse des Lernens. 2., durchgesehene und korrigierte Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag

Meyer-Drawe, Käte (2016): Die Veränderung pädagogischen Denkens durch die Erfahrung mit Technik. Ragutt, Frank; Zumhof, Tim (Hrsg.): Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren. Wiesbanden: Springer Verlag Fachmedien. S. 181-194

Meyer-Drawe, Käte (2019): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses (1982). In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer VS. S. 265-286

Meyer-Drawe, Käte (2019): Vom anderen Lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik (1996). In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Phänomenologische

Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer VS. S. 363-378

Meyer-Drawe, Käte (2019): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses (1982). In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer VS. S. 265-286

Moxter, Michael (2014): Trost. In: Buch, Robert; Weidner, Daniel (Hrsg.): Blumenberg lesen. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag. S. 337-349

Müller, Ernst (2014): Technik. In: Buch, Robert; Weidner, Daniel (Hrsg.): Blumenberg lesen. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag. 323-336

Müller, Oliver (2005): Sorge um die Vernunft. Hans Blumenbergs phänomenologische Anthropologie. Paderborn: Mentis Verlag

Müller, Oliver (2014): Mensch. In: Buch, Robert; Weidner, Daniel (Hrsg.): Blumenberg lesen. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag. S. 185-200

Müller, Stefan (2013): Herausforderungen einer sozialwissenschaftlichen Theorie des Widerspruchs. In: Müller, Stefan (Hrsg.): Jenseits der Dichotomie. Elemente einer sozialwissenschaftlichen Theorie des Widerspruchs. Wiesbaden: Springer VS. S. 7-13

Niederberger, Andreas (2007): Kontingenz und Vernunft. Grundlagen einer Theorie kommunikativen Handelns im Anschluss an Habermas und Merleau-Ponty. Freiburg / München: Verlag Karl Alber

Nietzsche, Friedrich (2009): Also sprach Zarathustra. Kritische Studienausgabe. 12. Auflage. Colli, Giorgio; Montinari, Mazzino (Hrsg.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag / Walter de Gruyter

Oelkers, Jürgen; Tenorth, H.-Elmar (1991): I. Einleitung. Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: Oelkers, Jürgen; Tenorth, H.-Elmar (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik. 27. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 13-35

Oelkers, Jürgen (1991): Topoi der Sorge. In: Oelkers, Jürgen; Tenorth, H.-Elmar (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik. 27. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 213-231

Oelkers, Jürgen (2005): Glaubensbekenntnisse und Doppelmoral: Einige Verlegenheiten der Pädagogik. In: Horster, Detlef; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 89-108

Oelkers, Jürgen (2020): Dewey in Deutschland – ein Mißverständnis. In: Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Oelkers, Jürgen (Hrsg.). Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch. S. 489-509

Oelkers, Jürgen (2016): Musik, Literatur und ein alter Löwe im Arbeitszimmer: Zum Verhältnis von Erziehung und Biografik. In: Ragutt, Frank; Zumhof, Tim (Hrsg.): Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren. Wiesbanden: Springer Verlag Fachmedien. S. 101-121

Omer, Haim; von Schlippe, Arist (2008): Autorität ohne Gewalt. Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen. >>Elterlich Präsenz<< als systemisches Konzept. 6. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG

Omer, Haim; von Schlippe; Arist (2012): Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung. 6. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG

Orth, Ernst Wolfgang (2000): Was ist und was heißt „Kultur"? Dimensionen der Kultur und Medialität der menschlichen Orientierung. Würzburg: Verlag Königshausen und Neumann

Pfrang, Agnes; Rauh, Andreas (2017): Lernen im Raum. Methodologische Überlegungen zur Erforschung atmosphärischer Einflüsse auf kindliches Lernen. In: Brinkmann, Malte; Buck, Marc Fabian; Rödel, Severin Sales: Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS. S. 291-307

Popitz, Heinrich (1992): Phänomene der Macht. 2., stark erweiterte Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck

Popper, Karl R. (2005): Logik der Forschung. 11., durchgesehene und ergänzte Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck

Popper, Karl R. (2020): Alles Leben ist Problemlösen. Über Erkenntnis, Geschichte und Politik. 20. Auflage. München: Piper Verlag

Prange, Klaus (2007): Die Lesbarkeit der Welt und die Literatur des Standards. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen. Beispiele und Perspektiven. Paderborn: Schöningh. S. 231-238

Prange, Klaus (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer Operativen Pädagogik. 2., korrigierte u. erweiterte Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh

Prange, Klaus; Strobel-Eisele (2015): Die Formen des pädagogischen Handelns. 2. Auflage. Grundriss der Pädagogik. Erziehungswissenschaft. Band 32. Stuttgart: Kohlhammer

Prechtl, Peter (2012): Edmund Husserl zur Einführung. 5. Auflage. Berlin: Junius Verlag

Ragutt, Frank; Zumhof Tim (2016): Lesbarkeit des Werks. Einleitende Bemerkungen zur pädagogischen Lektüre der Werke von Hans Blumenberg. In: Ragutt, Frank; Zumhof, Tim (Hrsg.): Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren. Wiesbanden: Springer Verlag Fachmedien. S. 1-15

Recki, Birgit (2012): Moral. In: Konersmann, Ralf (Hrsg.): Handbuch Kulturphilosophie. Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH. S. 223-227

Richter, Sylke (2021): Typische Fehler zu Beginn. In: Eure Liebe. Haltung, Methoden und Interventionen für die Paartherapie. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag: S. 55-58

Rieger-Ladich (2016): Scheitern de-/thematisieren. Überlegungen zum pädagogischen Denkstil im Anschluss an Ludwik Fleck und Hans Blumenberg. In: Ragutt, Frank; Zumhof, Tim (Hrsg.): Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS

Rorty, Richard (2018): Kontingenz, Ironie und Solidarität. Übersetzt von Christa Krüger. 12. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Rorty, Richard (2019): Philosophie als Kulturpolitik. Aus dem Amerikanischen von Joachim Schulte. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Röttgers, Kurt (2012): Medium. In: Konersmann, Ralf (Hrsg.): Handbuch Kulturphilosophie. Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH. S. 347-355

Rotthaus, Wilhelm (2012): Einleitung. In: Omer, Haim; von Schlippe; Arist (2012): Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung. 6. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. S. 9-13

Saar, Martin (2007): Genealogie als Kritik. Geschichte und Theorie des Subjekts nach Nietzsche und Foucault. Frankfurt / New York: Campus Verlag

Saar, Martin (2019): Die Immanenz der Macht. Politische Theorie nach Spinoza. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag

Scheler, Max (1923): Wesen und Formen der Sympathie. 1. Auflage. Paderborn: Salzwasser Verlag

Scheler, Max (2007): Die Stellung des Menschen im Kosmos. 17. Auflage. Bonn: Bouvier Verlag

Schlippe, Arist von / Grabbe, Michael (Hrsg.) (2007): Werkstattbuch Elterncoaching. Elterliche Präsenz und gewaltloser Widerstand in der Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Schmitz, Hermann (2012): Kurze Einführung in die Neue Phänomenologie. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Karl Alber

Schwarte, Ludger (2015): Montaigne und die literarische Formung der Philosophie. In Zeitschrift für Kulturphilosophie. Heft 9. Hamburg: S. 289 - 309

Simmel, Georg (1994): Lebensanschauung. Vier metaphysische Kapitel. 3. Auflage, unveränderter Nachdruck der 1922 erschienenen 2. Auflage. Berlin: Duncker und Humblot

Simmel, Georg (2004): Schulpädagogik, In: Simmel, Georg: Band 20: Postume Veröffentlichungen, Ungedrucktes, Schulpädagogik. Rammstedt, Ottohein. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Simmel, Georg (2016): Individualismus der modernen Zeit und andere soziologische Abhandlungen. Ausgewählt und mit einem Nachwort von Otthein Rammstedt. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Simmel, Georg (2017): Philosophie der Mode. Die Religion. Kant und Goethe. Schopenhauer und Nietzsche. Gesamtausgabe Band 10. Herausgegeben von Michael Behr, Volkhard Krech und Gert Schmidt. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Simmel, Georg (2021): Hauptprobleme der Philosophie. Philosophische Kultur. Gesamtausgabe Band 14. Kramme, Rüdiger; Rammstedt, Otthein (Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Sloterdijk, Peter (1998): Sphären Mikrosphärologie Band 1. Blasen. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Sloterdijk, Peter (2020): Den Himmel zum Sprechen bringen. Über Theopoesie. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag

Sommer, Manfred (1996): Evidenz im Augenblick. Eine Phänomenologie der reinen Empfindung. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Sommer, Manfred (2014a): Lebenswelt. In: Buch, Robert; Weidner, Daniel (Hrsg.): Blumenberg lesen. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag. S. 160-170

Sommer, Manfred (2014b): Wirklichkeit. In: Buch, Robert; Weidner, Daniel (Hrsg.): Blumenberg lesen. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag. S. 363-378

Sommer, Manfred (2016): Lebenswelt und Zeitbewußtsein. 1. Auflage 1990. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Stegmaier, Werner (1994): Nietsches >Genealogie der Moral<. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Stengel, Kathrin (2003): Das Subjekt als Grenze. Ein Vergleich der erkenntnistheoretischen Ansätze bei Wittgenstein und Merleau-Ponty. Berlin: Walter de Gruyter

Stenger, Ursula (2019): Bildung der Gefühle in der frühen Kindheit (2012). In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer VS. S. 507-524

Stinkes, Ursula (2019): „was wir sind, sind wir niemals ganz und gar…“. Sichtweisen der Beziehung zum anderen Menschen. (2013). In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer VS. 525-542

Trawny, Peter (2016): Martin Heidegger. Eine kritische Einführung. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann

Vendrell Ferran, Íngrid (2008): Die Emotionen. Gefühle in der realistischen Phänomenologie. Berlin: Akademie Verlag

Waldenfels, Bernhard (1971): Das Zwischenreich des Dialogs. Sozialphilosophische Untersuchungen in Anschluss an Edmund Husserl. Den Haag: Martinus Nijhoff

Waldenfels, Bernhard (1992): Einführung in die Phänomenologie. München: Wilhelm Fink Verlag

Waldenfels, Bernhard (1998): Grenze der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie. Psychoanalyse. Phänomenotechnik. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Waldenfels, Bernhard (2013): Der Stachel des Fremden. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Waldenfels, Bernhard (2018a): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Herausgegen von Regula Giuliani. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Waldenfels, Bernhard (2018b): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Waldenfels, Bernhard (2019a): Erfahrung, die zur Sprache drängt. Studien zur Psychoanalyse und Psychotherapie aus phänomenologischer Sicht. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag

Waldenfels, Bernhard (2019b): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Werth, Lioba / Mayer, Jennifer (2008): Sozialpsychologie. Berlin; Heidelberg: Spektrum, Akademischer Verlag

Wetz, Franz Josef (2011): Hans Blumenberg zur Einführung. 3., überarbeitete Neuauflage. Hamburg: Junius Verlag

Winkler, Michael (2006): Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

Winkler, Michael (2012): Erziehung in der Familie. Innenansichten des pädagogischen Alltags. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

(TR): Wittgenstein, Ludwig (2013): Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. 34. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

(PU): Wittgenstein, Ludwig (2015): Philosophische Untersuchungen. Auf der Grundlage der Kritisch-genetischen Edition. Neu herausgegeben von Joachim Schulte. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Yamaguchi, Ichiro (1997): Ki als leibhaftige Vernunft. Beitrag zur interkulturellen Phänomenologie der Leiblichkeit. München: Wilhelm Fink Verlag

Zima, Peter V. (2017): Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag

Zimbardo, Philip G. und Gerrig, Richard J. (2004): Psychologie. 16. Auflage. München: Pearson Studium Verlag

Internetquellen

URL I:

https://www.tagesspiegel.de/wissen/massenaussterben-der-tote-planet/7690506.html [Stand: 04.12.2020]

URL II:

https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/waisenkinderversuche/16645 [Stand: 23. Januar 2021]

URL III:

Blumenberg, Hans (1980): Nachdenklichkeit. Dankrede zum Sigmund-Freud-Preis. https://www.deutscheakademie.de/de/auszeichnungen/sigmund-freud-preis/hans-blumenberg/dankrede [Stand: 26.11.2020]

URL IV:

Streeck, Wolfgang (01.07.2021): Essay: Metamorphosen des Nationalstaats. Vorabdruck aus „Zwischen Globalismus und Demokratie. Politische Ökonomie im ausgehenden Neoliberalismus“. Soziopolis – Gesellschaft beobachten (2021): https://www.soziopolis.de/metamorphosen-des-nationalstaats.html [Stand 09.08.2021]

Abbildungsverzeichnis

Abbildung I: Zwischenleiblichkeit: S. 89

Abbildung II: Pädagogisch-phänomenologisches Kreismodell: S. 203

Anhänge

Eidesstattliche Versicherung

(Erklärung gemäß § 7 Absatz 2 Buchstaben a der Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock vom 15.März 2013)

Name: Martin Liepert

Anschrift: Gebrüder-Boll-Straße 20, 17033 Neubrandenburg

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die eingereichte Dissertation mit dem Titel

„Der phänomenologische Modus der Pädagogik
DIE KONTINGENTE FUNDIERUNG DES PÄDAGOGISCHEN HANDELNS UND DENKENS“

selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Ich versichere weiterhin, dass die vorliegende Dissertation weder insgesamt noch ausschnittweise für die Erfüllung einer Auflage im Sinne von § 6, Absatz 2 und 5 der Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock verwendet wurde und dass sie in keiner anderen akademischen oder staatlichen Prüfung vorgelegt wurde (§ 9, Absatz 7).

Neubrandenburg, 19. Januar 2022 ……

Zusammenfassung

Der *phänomenologische Modus* treibt den begründeten Zweifel in die Gewohnheiten der Praxis und in die Selbstgewissheit der Wissenschaft der Pädagogik. Er wirkt demzufolge einem ausschließlich technischen Verhältnis zwischen Pädagog*innen, Educand*innen und dem Sachverhalt des Lernens entgegen. Ohne das phänomenologische Korrektiv besteht die Gefahr, dass sich im Zusammenspiel aus Theorie und Praxis einzig und allein eine technische Störung sowie eine Methode zur Lösung eines pädagogischen Problems darlegt und sich nicht vornehmlich Menschen begegnen. Es wird im Wesentlichen das belangvolle Zusammenspiel von Theorie, Praxis und Zweifel sein, dass kontinuierlich die Signifikanz des Pädagogischen einsichtig halten wird. Daher bedarf es neben der Erfahrung, dem pädagogischen Tatbestands- und Handlungswissen, auch der *phänomenologischen Einstellung* der Pädagog*innen. Diese steht für eine (möglichst unvoreingenommene) Begegnung von Mensch-zu-Mensch in der pädagogischen Situation, aber auch als Bewahrung und Kultivierung des Bewusstseins um die Kontingenz. Dabei öffnet sich der skeptische Blick für die Involviertheit mit der Lebenswelt sowie für einen Erkenntnisprozess in Permanenz als die pädagogische *Nachdenklichkeit.* Diese erweist sich im Wert der >Sorge um die Vernunft< der Pädagogik. Als Herausforderung gilt nun, zwischen den praktischen Habitualitäten und wissenschaftlichen Erkenntnissen der Pädagogik sowie dem phänomenologischen Zweifel, eine Besonnenheit bzw. Vernunft herzustellen. Schließlich erweist sich der Sinn der Pädagogik darin, jemanden anzuleiten und zu *lehren,* der für sich selbst lernen will, der lebensbedeutsamen Frage nachzugehen, wie das Leben durch die Wirkkraft der Reflexion Orientierung und Struktur erfährt und gleichzeitig, Dank der Reflexion, bedeutungsreich verbleibt. Deshalb bedarf es mannigfaltiger, widersprüchlicher, demnach inter-diskursiver Reflexionsverfahren, um das Denken und Handeln der Pädagogik stets dafür legitimieren zu können. Diese Reflexionsprozesse können nur als *eröffnet* zum Tragen kommen, da sich simultan die kategorisch-kontingente Fundierung der Pädagogik mit auffaltet.

Lebenslauf Martin Liepert

Geburtsdatum:	05. Juli 1983
Geburtsort:	Schwerin

Schulische Laufbahn:

1990 – 2001	Grund- und Realschule >Alexander-Behm-Schule< Sternberg

Berufliche Bildung:

2001 – 2004	Berufliche Schule für Wirtschaft und Verwaltung Schwerin
2004 – 2005	Fachoberschule für Wirtschaft und Verwaltung Schwerin

Zivildienst:

2005 – 2006	Diakonie – Werkstätten für Menschen mit Behinderung Sternberg

Akademische Vita:

2006 – 2010	Hochschule Neubrandenburg (University of Applied Science) Fachbereich: Soziale Arbeit / Sozialpädagogik (FH-Diplom) FH-Diplomarbeit: „Glen Mills School Analyse – Bewertung – Chance für Deutschland“
2011 – 2013	Hochschule Neubrandenburg (University of Applied Science) Fachbereich: Master >Beratung< Masterarbeit: „Ausgewählte Elemente der Phänomenologie Merleau-Pontys in ihrer Bedeutung für eine Theorie der Beratung“

Berufliche Tätigkeit:

seit 2013	Caritas im Norden - Erzbistum Hamburg e. V. Psychologische Beratung für Eltern, Kinder und Jugendliche Heidmühlenstraße 17, 17033 Neubrandenburg