

Jochen Krautz (Hrsg.)

Beziehungsweisen und Bezogenheiten

IMAGO.Kunst.Pädagogik.Didaktik

Band 4

Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik

Herausgegeben von:

Alexander Glas (Universität Pasau)

Ulrich Heinen (Bergische Universität Wuppertal)

Jochen Krautz (Bergische Universität Wuppertal)

Gabriele Lieber (Pädagogische Hochschule der FH Nordwestschweiz)

Monika Miller (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Hubert Sowa (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Bettina Uhlig (Stiftung Universität Hildesheim)

In der Schriftenreihe des Forschungsverbundes IMAGO werden aktuelle Grundlagen-texte und Forschungsarbeiten der wissenschaftlichen Kunstpädagogik und -didaktik veröffentlicht. Der Name „Imago“ signalisiert die zentrale Bedeutung des Bildes für die Bildung von Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Darstellungs- und Mitteilungsvermögen im Kunstunterricht. Ziel des Forschungsverbundes ist die systematische Refundierung der Kunstpädagogik und eine daraus folgende Neuorientierung der Kunstdidaktik. Hermeneutisch-kritische Untersuchungen, empirische und fachhistorische Forschungen (Unterrichtsforschung, curriculare Forschung, Rezeptionsforschung, Fachgeschichte usw.) bilden dafür die Grundlage.

Jochen Krautz (Hrsg.)

Beziehungsweisen und Bezogenheiten

Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik

www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Inhaber von Reproduktionsrechten, die nicht ausfindig gemacht werden konnten, werden gebeten, sich beim Verlag zu melden. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

ISBN 978-3-86736-504-8

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2017

Arnulfstraße 205, 80634 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Jochen Krautz

Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik

Zur Einführung

11

Teil 1: Relationale Anthropologie und Pädagogik

1.0

Jochen Krautz

Einleitung

31

1.1

Robert Spaemann

Wirklichkeit als Anthropomorphismus

39

1.2

Matthias Burchardt

Relationalität und Bildung

Versuch einer anthropologischen Vergewisserung

51

1.3

Tobias Künkler

Die Relationalität menschlicher Existenz

Versuch einer [kategorialen] Systematisierung

61

1.4

Anke Thyen

Kollektive Intentionalität und Sprachspiele

79

1.5

Helmut Danner

Die dialogische Struktur der Hermeneutik

95

1.6

Walter Herzog

Relationales Denken in Pädagogik und Psychologie

119

1.7

Sabine Seichter

Person und Relation

Über die Bedeutung personalen Handelns 133

1.8

Thomas Mikhail

Die pädagogische Relation zwischen Wachsenlassen und Führen 141

1.9

Armin Bernhard

Die menschliche Sozialnatur im Ensemble der gesellschaftlichen VerhältnisseZum Zusammenhang von Sozialität und Emanzipation in Prozessen der
Subjektwerdung 155

1.10

Florentine Fortuna, Bettina Uhlig

Was wäre, wenn: inklusiver Kunstunterricht 169

1.11

Michael Tomasello

Wiederkehr des kulturellen Lernens

Imitation, Instruktion, Zusammenarbeit 191

1.12

Joachim Hoefele

Jenseits der Gegensätze

Umriss einer soziokulturellen Theorie des Lehrens und Lernens 211

1.13

Jan Christoph Heiser

Interkulturelles LernenAnthropologische, ästhetische und relationale Bezugspunkte aus Sicht der
pädagogischen Lerntheorie 225

1.14

Ulf Abraham

Geteilte KompetenzenÜber die Schwierigkeit und Notwendigkeit im Bildungswesen, ‚Leistung‘ als
gemeinsame Errungenschaft zu sehen 247

| | |
|---|-----|
| Inhalt | 7 |
| 1.15 Edeltraud Röbe Die Aufgabe als Brücke zur Welt | 257 |
| Teil 2: Relationalität in Kunst und Ästhetik | |
| 2.0 Jochen Krautz Einleitung | 277 |
| 2.1 Wolfgang Christian Schneider Gestalten, Sehen und Verstehen als relationales Ereignis | 285 |
| 2.2 Harald Schwaetzer Grundlegung einer relationalen Ästhetik Zum Begriff der reinen Erscheinung bei Heinrich Barth | 291 |
| 2.3 Kathrin M. Lagatie Musen-Magnetismus Relationale Ästhetik nach Platon und Heidegger | 309 |
| 2.4 Michael Kausch Kunst, Kommunikation, Ethik und Pädagogik Zur Beziehung von künstlerischer Struktur und Wertvermittlung in der Moderne | 331 |
| 2.5 Mathias Obert Das Auge gehört der Welt Bezüglichkeit in der Malereitheorie des vormodernen China | 347 |
| 2.6 Hubert Sowa Pygmalions Kinder Immersive Erfahrungen mit anthropomorphen Bildwerken und ihre kunstpädagogische Bedeutung | 367 |

2.7

Sandra del Pilar

Das Bild als leibliches Phänomen

Relationale Dimensionen der Malerei

393

2.8

Madeline Ferretti-Theilig

Fototheorie neu denken – oder die Rehabilitation von Relationalität in der Fotografie

Ein historischer Aufriss

407

Teil 3: Relationale Kunstpädagogik und Kunstdidaktik

3.0

Jochen Krautz

Einleitung

431

3.1

Jochen Krautz

Zwischen Selbst und Sache

Bildungstheoretische Grundlagen einer verstehensorientierten Didaktik der Bildbetrachtung

439

3.2

Alexander Schneider

Verschränkte Deixis

Interaktionsebenen und -phasen im Bildvermittlungsprozess

479

3.3

Sabrina Kraemer, Jochen Krautz

Die Bedeutung von Relationalität in mimetischen Verstehensprozessen

499

3.4

Niklas Kuntschik

Produktive Kommunikation und Ästhetik

Wider der Rezeptionsfokussierung in der Kunstdidaktik

513

| | |
|--|-----|
| Inhalt | 9 |
| 3.5 Jochen Krautz Gestalten als Geltungsprüfung Zur konstitutiven Bedeutung von Relationalität für den Gegenstand der Kunstpädagogik | 529 |
| 3.6 Tanja Amado Werkprozesse begleiten Verstehen und Helfen als relationale Dimensionen des Kunstunterrichts | 559 |
| 3.7 Lis Kunst Relationales Zeichnenlernen Kinder lernen zwischen Ich, Du und Welt zeichnen | 577 |
| 3.8 Anja Morawietz Dalla Torre Soziale Interaktion als Triebkraft im gestalterischen Prozess Kindergartenkinder lernen gegenständlich zeichnen | 597 |
| 3.9 Martin Zülch Selbstbildnisse mit Spiegelbildmotiven Kooperatives Handeln und Können bei einem Unterrichtsvorhaben mit Real- und Hauptschülern | 619 |
| 3.10 Michael Leibbrand Raumbezogenes kunstpädagogisches Lernen am Beispiel des Stadtraums | 645 |
| 3.11 Bastian Haase Relationale Narrativität Grundlagen der Lehrbarkeit bildnerischen Erzählens | 667 |
| Autoren | 689 |

Jochen Krautz

Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik

Zur Einführung

„Der denkende Erzieher greift keineswegs die Erziehung als einen nur-menschlichen Vorgang des sozialen Lebens auf, er begreift sie primär aus dem Weltverhältnis des menschlichen Daseins.“

Eugen Fink¹

Um in einen interdisziplinär angelegten Band dieses Umfangs einzuführen, scheint es geraten, von der Genese der Fragestellung ausgehend dessen Intention und Struktur zu entwickeln.² Denn dass eine Fachdidaktik, für die man die Kunstpädagogik zunächst halten könnte, einen so breiten Bezugshorizont aufreißt, erscheint zumindest ungewöhnlich.

Insofern ist zunächst definitorisch zu klären, dass Kunstpädagogik die gesamte Bemühung um Begründung und Systematisierung des schulischen Unterrichtsfaches Kunst bezeichnet. Weil dieses Fach verschiedene Bezugsdisziplinen hat, also v. a. die Kunst- und Gestaltungspraxis sowie die Kunstwissenschaft, muss Kunstpädagogik diese künstlerisch-praktischen wie wissenschaftlichen Anteile erst in einer kohärenten fachlichen Logik in Hinsicht auf deren Lehr- und Lernbarkeit, also gewissermaßen „*sub specie* Bildung“ zu einem Fach zusammenführen. Dieses liegt nämlich als kohärente Bezugsdisziplin nicht vor. Kunstpädagogik bezeichnet somit die Fachlichkeit des Faches Kunst. Kunstdidaktik ist die Didaktik dieses Faches, also die Didaktik der Kunstpädagogik, nicht etwa die Didaktik der Kunst oder der Kunstgeschichte.

Seitens der Kunstpädagogik nun nach der Bedeutung von Relationalität in Pädagogik und Kunst zu fragen, um von dort aus Folgerungen für Begründung und konkrete Didaktik der Kunstpädagogik zu ziehen, hat seinen Grund in einem scharfen Dualismus von radikaler Subjektorientierung und formalistischer Sachorientierung, der das Fach Kunst in Theorie und schulischer Praxis letztlich seit seiner Entstehung prägt. Wechselnd wurden und werden beide Seiten jeweils mit Orientierungen an Kind oder Kunst, an Wissenschaft oder Ästhetik, am Subjekt oder der Gesellschaft usw. verbunden, die zu mannigfaltigen Wendungen und Wirrungen in Didaktik und Praxis führten.

Der Band fragt nun nicht historisch nach diesen Problemlagen, sondern systematisch. Denn im Kern lösen sich in rationalistischer wie expressivistischer und „ästhetischer“ Vereinseitigung Kunstproduktion und Kunstverstehen aus einem relationalen Weltverhältnis, mit entsprechenden Folgen für das sinnvolle Verstehen und Gestalten von Kunstwerken.³ Hieraus erwächst die Notwendigkeit der mit diesem Band angestrebten

1 Fink (1978), S. 187.

2 In die Unterkapitel werden jeweils eigene Einleitungen einführen.

3 Vgl. Sowa (2017) und als knappe Einführung in die Relationalität von Kunstschaffen und Kunstverstehen den Beitrag von Wolfgang Christian Schneider in diesem Band.

grundlegenden Klärung der Bedeutung von Relationalität für Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Dabei geht er davon aus, dass der Kern der Fragestellung nicht allein von spezifisch kunstpädagogischem Interesse ist, sondern im Ausgreifen auf Anthropologie und Pädagogik, auf Kunsttheorie und Ästhetik und in seinen didaktischen Folgerungen auch für andere Fächer und Disziplinen Anregungen bereit hält.

Insofern wird in der folgenden, knapp gehaltenen Einführung zwar von Beispielen der Kunstpädagogik ausgegangen, doch verweist die Struktur des Bandes und die Breite der beteiligten Disziplinen darauf, dass es sich hier um eine interdisziplinär relevante wie aktuelle Fragestellung handelt. Der Rückbezug auf die Kunstpädagogik kann dabei auch als exemplarischer Versuch verstanden werden, eine auf philosophischer und anthropologischer Ebene beginnende Diskussion über eine daraus folgende Bestimmung der Sache ‚Kunst‘ bis hin zu den Begründungen und ganz konkreten didaktischen Entscheidungen eines Schulfaches durchzuarbeiten. Erst so wird sichtbar, dass und wie sich eine anthropologische Grundfrage bis in die Unterrichtswirklichkeit hinein auswirkt.

Quellen des kunstpädagogischen Subjekts

Doch zunächst zum Ausgangspunkt der Fragestellung. Dieser wird exemplarisch deutlich an einem Konflikt, den die Kunstdidaktiker Gunter Otto und Gert Selle in den 1990er Jahren austrugen, der jedoch nicht allein Kennzeichen eines „pluralen Fachverständnisses“⁴ ist, sondern auf eine tiefgreifende Differenz in der Fachauffassung, dem zugrundeliegenden Menschenbild und Bildungsverständnis verweist, die das Fach Kunst weiterhin und nachhaltig prägt.

Otto hatte als Mittelstück des Triumvirats der lerntheoretischen Didaktik (Heimann/Otto/Schulz) schon Ende der 1960er Jahre die Idee der Lenkung, Steuerung, Mess- und Prüfbarkeit von Unterricht und dessen Ergebnisse auf das Fach Kunst übertragen.⁵ Dabei grenzte er die rationale Analyse und Planung von Kunstunterricht mittels vermeintlich ebenso rationaler Prinzipien der Kunst der Moderne vom ganzheitlichen Duktus der reformpädagogisch inspirierten Tradition der Kunsterziehungsbewegung scharf ab. Die angestrebte Transparenz und Kontrolle des Unterrichts war an der Sache Kunst letztlich wenig interessiert und implizierte ein distanziertes, desengagiertes Subjekt, dessen Tätigkeit v. a. in der Steuerung und Reflexion von prüfbaren Gestaltungshandlungen bestehen sollte.

Gert Selles Entwurf einer „radikalen Subjektkunstpädagogik“⁶ betonte in kritischer Absetzung gegen diese Rationalisierung von Kunstdidaktik und in Anbetracht der Entfremdungserscheinungen der Moderne die ästhetische Erfahrung als existenzielles Körper- und Selbstbewusstsein mit dem Ziel, „sich daseiend selbst zu spüren“⁷. Mittels „der intensivierten Wahrnehmung im Hier und Jetzt einer Situierung des körpergebundenen

4 Peez (2002), S. 22.

5 Vgl. Otto (1969), hier v. a. Kap. 1.

6 Selle (2003), S. 196.

7 Ebd., S. 191.



Abb. 1: „Quellen des Selbst“ nach Charles Taylor (2012).

Ich, das sich einem Ausschnitt der materiellen Welt momentan konfrontiert und dabei ein Bewusstsein seiner Existenz entwickelt⁸, sollten mittels ästhetischer Elementarhandlungen – theoretisch von Schiller inspirierte – Freiheitsmomente im ästhetischen Zustand erreicht werden. Auch Selle beruft sich dabei auf die damalige Gegenwartskunst, sieht aber das „Werk“ gegenüber dem „Prozeß der Erfahrung“ als zweitrangig an.⁹ Konsequenter argumentiert er daher für eine Entdidaktisierung der Kunstpädagogik, indem er für sich den Künstlerstatus reklamiert.¹⁰

Auch in der Kürze der Skizze dieser gegenläufigen Positionen, die bis heute in Varianten das Fach prägen, scheint auf, was Charles Taylor als divergente „Quellen des Selbst“ in der Analyse der „Entstehung der neuzeitlichen Identität“ ausmacht:¹¹ Einerseits das cartesianische *cogito*, das auf (Selbst-)Reflexion beruht, rationale Beherrschbarkeit der Welt nahelegt, sich dazu aber desengagiert vom Gegenstand distanziert;¹² andererseits die romantische Figur eines Subjekts, das nach Identität durch Selbsterkundung der eigenen Besonderheit sucht,¹³ diese ausdrückt (Expressivismus) und sich dabei gemäß postmoderner Theorien dezentriert, fragmentiert und schließlich auflöst.¹⁴ Allerdings, so Taylor, bedeutet diese Dezentrierung eben „nicht die Alternative zur Innerlichkeit, sondern deren Ergänzung.“¹⁵ (Vgl. Abb. 1)

Der Dualismus, in den das Subjekt hier unausweichlich eingespannt zu sein scheint, und für oder gegen dessen eine Seite auch in der Kunstpädagogik jeweils durchaus berechtigt argumentiert wird, ist gleichwohl in sich problematisch. Denn wird dem *cogito ergo sum* nur ein *sentio ergo sum* entgegengestellt, also hilflos „bloß das Andere der Vernunft“ beschworen,¹⁶ wie sich im Beispiel zeigte, so ändert sich der Status dieses Subjekts nicht: Es bleibt im Innen gefangen, es bleibt einsam, auch da, wo es sich aufzulösen scheint. Weltfern vereinsamen sowohl das Selbst des *cogito*, „weil es sich als Teil der Welt nicht mehr erkennen kann“¹⁷, als auch das expressive und dezentrierte Selbst als besondere *Individualität*, weil es sich nicht mehr als Teil einer gemeinsamen Welt *empfinden* kann.

8 Selle (2004), S. 25.

9 Selle (2003), S. 26.

10 Vgl. ebd., S. 198.

11 Vgl. Taylor (2012).

12 Vgl. ebd., S. 262-287 und Angehrn (2008).

13 Vgl. Taylor (2012), S. 325 ff.

14 Vgl. ebd., S. 789. Auch zu diesen neueren Paradigmen finden sich jeweils entsprechende kunstpädagogische Modelle.

15 Ebd., S. 806.

16 Meyer-Drawe (2000), S. 10.

17 Ebd., S. 11 (Hervorh. J. K.).

Bindungs- und beziehungslos fehlt beiden die Grundlage für ein Erleben, Erkennen und Verstehen seiner selbst als Mitmensch in einer gemeinsam geteilten Welt.

Damit aber, so die zentrale These dieses Bandes, verliert dieses Selbst zugleich die Sache, um die es scheinbar geht, hier also die Kunst.¹⁸ Denn sie wird jeweils nur subjektivistisch verkürzt verstanden: als rational beherrschbare und prüfbare Handlung oder als Medium, um die Tiefe, Weite oder Auflösung des eigenen Selbst zu erkunden oder auszulösen. Dass und was Kunst diesseits und jenseits einer Fixierung auf das Subjekt, dessen Wahrnehmung, Ausdruck, Selbstreflexion oder Dezentrierung leisten kann und historisch bis zur Moderne immer auch geleistet hat, bleibt ausgeblendet.¹⁹

Relationierung des Subjekts

Diese Konstellation hat Käte Meyer-Drawe aus erziehungswissenschaftlicher Sicht einer grundlegenden philosophischen Analyse unterzogen, derzufolge beide Paradigmen „Illusionen von Autonomie“ nachhängen,²⁰ die nicht nur reale Machkonstellationen übersehen, sondern die Dimensionen von „Leiblichkeit und Sozialität“²¹ entweder ausblenden oder wiederum hypertrophieren. Vielmehr sei, so Meyer-Drawe, „der Sinn von Autonomie [...] nur zu verstehen aus einer sozialen Praxis inkarnierter Subjekte.“²² Autonomie ist insofern relational zu verstehen, also als Resultat der Beziehung zu und Bezogenheit auf eine vorgängige Welt und die von uns unabhängige Existenz von Mitmenschen, der wir nicht entkommen können – und auch nicht müssen: „Relationale Subjektivität meint vielmehr: Subjektivität ist schon immer Intersubjektivität, Individualität ist schon immer eingetaucht in und hervorgebracht durch Sozialität. Dies bedeutet weder Subjektivität in Intersubjektivität aufzulösen, noch die Erste-Person-Perspektive und ihre Unhintergebarkeit zu leugnen“, resümiert entsprechend Tobias Künkler in seinem Beitrag in diesem Band.²³

Menschen sind somit grundsätzlich „Inter-Subjekte“, wie Anke Thyen formuliert.²⁴ Dies in der Idee reiner Selbstreflexion bzw. Selbstwahrnehmung zu übersehen, liegt offenbar darin begründet, dass der Mensch „so sehr Inter-Subjekt [ist], dass ihn sein subjektives Wissen um diese Tatsache eben diese Tatsache vergessen lässt. Aus seiner Perspektive ist er nur Subjekt. *Als Mensch* ist er Inter-Subjekt.“²⁵ Diese Auffassung geht darüber hinaus, den Menschen als soziales Wesen zu verstehen; vielmehr ist Intersubjektivität

18 Dass der Fachgegenstand des Kunstunterrichts nicht allein die Bildende Kunst im engeren Sinne ist, sei hier angemerkt, aber der Knappheit der Einführung halber nicht weiter vertieft; vgl. hierzu meinen Beitrag „Gestaltung als Geltungsprüfung“ in diesem Band.

19 Vgl. hierzu Heinen (2015) und den Beitrag von Kuntschik in diesem Band.

20 Meyer-Drawe (2000).

21 Meyer-Drawe (1987).

22 Meyer-Drawe (2000), S. 14.

23 Vgl. zur systematischen Bestimmung von Relationalität zudem die Beiträge von Burchardt und Heiser.

24 Thyen (2010).

25 Ebd., S. 279.

„Bedingung der Möglichkeit zur Ausbildung einer selbstbewussten Individualität.“²⁶ Daher ist „Selbstbewusstsein [...] nicht das solipsistische Bewusstsein meiner selbst, sondern allgemeines Bewusstsein“²⁷.

So relationiert verstanden, wie Emil Angehrn aus Sicht hermeneutischer Philosophie und mit Bezug auf die Phänomenologie ausführt, „[...] erweist sich das Subjekt als Teil einer Welt, deren Sinnhaftigkeit hinter die jeweilige konkrete Subjektivität und die transzendente Subjektgemeinschaft zurückreicht und deren Subjektfunktion mitträgt: ‚Wir, je ich der Mensch und wir miteinander, gehören als miteinander in der Welt Lebende eben zur Welt...‘ [Husserl]. Die von der Hermeneutik betonte ‚Zugehörigkeit‘ zur Welt impliziert die Vorgängigkeit objektiven Sinns gegenüber subjektivem Sinnverstehen und subjektiver Sinnkonstitution, ein Komplementärmoment zur ebenso irreduziblen schöpferischen Potenz der Subjekte in der Aneignung und Neuschaffung der Welt.“²⁸ Das autonome Subjekt als „Inter-Subjekt“ setzt also Sinn nicht, sondern verhält sich auslegend zu Sozialität, Leiblichkeit und Weltlichkeit seiner Selbst und der Anderen. Darin liegt seine kreative Potenz und darin dürfte auch das Potenzial der Kunst geborgen sein.

Somit ist „Autonomie [...] ein relationaler Begriff“²⁹, der aber nicht die *Relativierung* der mit dem modernen Autonomieverständnis gewonnenen politischen Autonomie bedeutet, wie sie sich in Verfassungen und Menschenrechten niederschlägt. Es soll vielmehr, so Meyer-Drawe, „die insulare Auffassung des Subjekts als *cogito* [und hier als *sentio*, J. K.] überwunden werden, ohne es in Relationen aufzulösen.“³⁰ Der Band sucht gerade im ersten Teil zu zeigen, dass und wie die Autonomie des Subjekts unabdingbar an Sozialität und Relationalität gebunden ist.³¹ Gerade die Auflösung von Relationen und sozialen Bezügen be- oder verhindert die Autonomie des Subjekts, was große politische Tragweite hat und grundlegende pädagogische Folgerungen nach sich zieht.³² Denn Bildung als Prozess des Mündigwerdens ist dann nur denkbar in Gemeinschaft und in Bezug auf relevante Sachen,³³ nicht als isolierter „selbstgesteuerter Lerner“³⁴.

26 Ebd.

27 Ebd., S. 280.

28 Angehrn (2008), S. 76.

29 Meyer-Drawe (2000), S. 12.

30 Meyer-Drawe (2000), S. 18 f.

31 Fortuna/Uhlig zeigen dies in ihrem Beitrag für die Frage eines relationalen Verständnisses von Inklusion, indem sie Individualität und Gemeinschaft als für einen solchen Bildungsanspruch notwendig aufeinander verwiesen konturieren.

32 Vgl. hierzu insb. den Beitrag von Bernhard.

33 Vgl. Sowa (2015).

34 Vgl. Krautz (2017a). Abraham zeigt in seinem Beitrag am Beispiel der Kompetenzorientierung des Deutschunterrichts, wie derart der Sinn von Sprache selbst verfehlt wird.

Relationalität als Beziehungsweise und Bezogenheit

Insofern will die titelgebende Dopplung³⁵ Relationalität als eben doppelte Bezugshaf-tigkeit ausweisen: Relationalität bezeichnet sowohl die *aktivischen* Beziehungen, die wir zu Mitmenschen und Mitwelt aufnehmen, pflegen, gestalten oder auch ab- und unterbrechen, als auch die *passivische*, also pathische und responsive Dimension dieser Bezüge, die wir eben nicht selbst gestalten, sondern die uns vorausgehen, uns tragen, prägen und widerfahren. Während also die aktivische Seite als Beziehungs-weise v. a. in Form intersubjektiver Beziehung geläufig erscheint, betont Bezogenheit die „Vorgängigkeit und Unhintergebarkeit einer Welt, auf die sich Subjektivität immer schon bezogen findet“, so Hartmut Rosa in seiner umfassenden „Soziologie der Weltbeziehung“³⁶. Wir sind demnach nicht „Herren der Welt“³⁷, aber auch nicht „Opfer der Umstände“, sondern relationierte Gestalter und Erleider. Menschliche Weltverhält-nisse sind immer sowohl durch „passivische/pathische Welterfahrung und aktive/intentionalistische Weltaneignung“ bestimmt.³⁸ Daher ist auch nicht entscheidbar, ob nun das Subjekt oder die Relation das Primum sei, denn so wenig Relata ohne Re-lationen, so wenig sind Relationen ohne Relata denkbar und real. Beide konstituieren wechselseitig, sind weder rein aktivisch noch rein passivisch zu verstehen.

Rosa beschreibt mit „Resonanz“ zwar den Modus der Weltbeziehung als antwortendes Mitschwingen, als „*aufeinander Einschwingen*“³⁹, doch bleibt in dieser ästhetischen Fas-sung des Weltbezugs eher undeutlich, dass aus dem responsiven Mit- und Weltverhältnis zugleich *Verantwortung* resultiert. Wir „schwingen“ nicht nur „mit“, sondern antworten auf Geltungsansprüche, was notwendig die Frage von Normativität nach sich zieht.⁴⁰ Wir müssen diese Antworten also gegenüber dem *Anspruch* der Mitwelt und der Mitmenschen verantworten: „Das antwortende Subjekt übernimmt in seinen Antworten auf die Anderen und auf das Andere Verantwortung, indem es sie zur Darstellung bringt.“⁴¹

Diese „*Darstellung*“ der Antwort ist in Kunst und Kunstpädagogik ganz wörtlich zu nehmen: Es geht hier eben nicht allein um die ästhetische Erfahrung des Subjekts als „Resonanz“⁴², sondern um eine gestaltete Antwort, eine visuelle Darstellung, die als Antwort zu verantworten ist.⁴³ Insofern ist die „Eröffnung und Etablierung von Reso-nanzachsen“ zwar gerade auch in der Kunstpädagogik der erste Schritt, um Bildung als

35 Die ich als Formulierung Martin Zülch verdanke.

36 Rosa [2016], S. 66. Auch Rosa referiert aus soziologischer Sicht auf zahlreiche der hier im Band versammelten Argumentationslinien.

37 Und ebenso wenig „Usurpatorinnen der Welt“. Hier wie im Weiteren des Bandes sind dort, wo die Formen des generischen Maskulinums verwendet werden, selbstverständlich weibliche Personen gleichrangig gemeint.

38 Rosa [2016], S. 212.

39 Ebd., S. 283 (Hervorh. i. O.).

40 Vgl. Burchardt in diesem Band.

41 Meyer-Drawe [2000], S. 155.

42 Wie dies im Beispiel bei Selle erschien.

43 Vgl. Sowa [2015], Kap. 3.2.

„Prozess der *Weltanverwandlung*“ zu ermöglichen,⁴⁴ doch eine resonante Beziehung zur Sache muss noch keine der Sache angemessene sein, wie etwa kunstdidaktisch am Beispiel der Bildrezeption deutlich wird, noch ist damit bereits eine sachangemessene, also gültige Antwort, hier: bildnerische Darstellung, formuliert.⁴⁵ Insofern fasst Sowa dieses Verhältnis von Antwort und Verantwortung für das fachliche Feld, das mit Sehen und Sichtbarem zu tun hat, treffend zusammen: „Was wir sehen, blickt uns an und ruft uns in die Verantwortung“⁴⁶.

Beziehungsweisen und Bezogenheiten *eröffnen und binden* zugleich. Damit ist bereits eine bildungstheoretisch wie didaktisch zentrale Feststellung für den Zusammenhang des Bandes getroffen. Denn dieser zielt darauf, Kunst wie Kunstpädagogik jenseits des „Subjektivismus der Selbstverherrlichung“ eines isolierten *cogito/sentio* zu denken, der „eine ständige Versuchung in einer Kultur [ist], die die Freiheit rühmt und schöpferische Phantasie derartigen Wert beimißt“⁴⁷; Kunst wie Kunstpädagogik sollen vielmehr in der verantworteten und verantwortenden Beziehung zu und Bezogenheit auf Mitmensch und Mitwelt verankert werden.

Terminologisch ist die treffende Bezeichnung dieses Verhältnisses des *Zwischen* gleichwohl prekär. Es braucht jeweils argumentativen Aufwand, um zu klären, was gemeint und was nicht gemeint ist.⁴⁸ Wahrscheinlich zeigen sich hierin auch fehlende sprachliche Möglichkeiten. Vielleicht könnte man Relationalität in ihrem Pendeln zwischen Beziehungen und Bezugshaftigkeit im *grammatischen Sinne* als *Medium* verstehen, also als Mittleres zwischen Aktiv und Passiv, bei dem „der Verbalvorgang oder -zustand irgendeine besondere Beziehung zu seinem Subjekt hat“⁴⁹. Während wir heute die mediale Verbalform nur noch als reflexive, also auf das Subjekt des Satzes rückbezogene kennen, scheint das altgriechische *genus verbi* etwas von einem Weltbezug zu spiegeln, in dem der Mensch sich noch nicht als gänzlich autonom handelnder verstanden hat.⁵⁰ Als Beispiel für das Medium wird gerne das Verb für „waschen“ angeführt, dessen mediale Form als „sich waschen“ ahnen lässt, dass nicht einfach im modernen Sinne eine Rückbezüglichkeit des reflexiven, sich bewussten Selbst gemeint ist, sondern die Doppeldeutigkeit der Handlung, ihr Schwanken zwischen Aktivität und Passivität durchschimmert: Wasche ich mich – oder werde ich vom Wasser gewaschen? Verfüge ich über das Wasser, oder reinigt es mich? Nun meint dies kein Plädoyer für einen Rückgang zum voraufklärerischen

44 Rosa (2016), S. 408 (Hervorh. i. O.).

45 Vgl. meine beiden Beiträge in Teil 3.

46 Sowa (2010), S. 168.

47 Taylor (2012), S. 848.

48 Vgl. hierzu die umfassende Studie von Schaller (2012).

49 Kieckers (1926), S. 5.

50 Vgl. Snell (1986).

Mythos,⁵¹ sondern sucht Umschreibungen für eine Verhältnishaftigkeit, die Autonomie nicht negiert, sondern relational ausdifferenziert und damit zugleich stärkt.

„Relationalität“ zu betonen zielt also nicht auf die Verabschiedung von Geist, Vernunft und Humanität, sondern auf ein Bereichern und Ausweiten unsers Denkens und Empfindens und Darstellens und damit auf die Neugewichtung vielleicht schon einmal bekannterer Qualitäten des Mit- und Weltbezugs, die jedoch unter heutigen Bedingungen neu und anders zu fassen sind. Medial verstandene Relationalität verweist auf Bezogenheit und Bezugshaftigkeit unseres Lebens, auf den unhintergehbaren Anspruch der menschlichen Beziehung und den Antwortcharakter unseres Weltverhältnisses, die Verantwortung implizieren, was hier nicht nur aus kunstpädagogischer Sicht als eigentlicher *Bildungsprozess* verstanden wird.

Personalität und Relationalität

Die Betonung der Relation dispensiert somit das Subjekt nicht von seiner Verantwortung für diese Bezüge und Beziehungen; es löst sich nicht auf, wie manches auch missverstandene Schlagwort vom „Tod des Subjekts“ vermuten lassen könnte:⁵² „Die relationale Anthropologie [...] begreift den Menschen aus seinen Verhältnissen. Ein nahe liegendes Missverständnis wäre nun, diese Verhältnisse als diejenigen Strukturen aufzufassen, in die sich der ‚Mensch‘ nach Foucaults Analyse auflöst. Den Menschen aus seinen Verhältnissen zu begreifen, meint gerade nicht, ihn als Effekt von sozialen Milieus oder als Ausdruck der Produktionsverhältnisse zu sehen.“⁵³

Zur Vermeidung solcher Missverständnisse wird hier statt des Subjekt- im Weiteren eher der Personbegriff gewählt, denn die Person gilt als selbstständiges Aktzentrum verantwortlichen Handelns. Anders als „Individuum“ und „Subjekt“ ist „Person“ damit „auf den Bereich der Sittlichkeit bezogen“⁵⁴. Entgegen der Skepsis, die etwa Meyer-Drawe an personalistischen pädagogischen Konzeptionen äußert, von denen sie annimmt, diese wollten „die Vervollkommnung des Einzelnen und damit die seiner kulturellen und sozialen Gemeinschaft [...] gleichsam von innen heraus betreiben“⁵⁵, kann die Person gerade als *nicht-egologisch* verstanden werden, denn „Personen sind *Inter-Subjekte*“⁵⁶ im oben ausgeführten Sinne. Die Person als Inter-Subjekt ist gerade nicht die „abgeschlossene

51 Dass diese Gefahr ständig besteht, machen etwa Autoren eines Bandes deutlich, der nach der Bedeutung des „Animismus“ für das Design und dessen responsive Strukturen und Qualitäten fragt; doch ist dabei „der Grad zwischen einem verklärenden New Age Spiritualismus und der Revision von neuartigen Subjekt-Objekt-Konzepten [...] allerdings unter Umständen schmal“. (Dörrenbacher 2016, S. 82)

52 Vgl. Lischewski (1996).

53 Burchardt (2008), S. 523.

54 Zimmermann (1986), S. 27. Vgl. zu diesem Zusammenhang auch die Beiträge von Spaemann und Seichter in diesem Band.

55 Meyer-Drawe (1987), S. 15.

56 Thyen (2007), S. 316.

und selbstgenugsame [sic] Monade⁵⁷, die erst den Schritt über sich hinaus machen muss, um zum Anderen zu gelangen.⁵⁸ Vielmehr existiert ihr Ich nur in der Wir-Form; in ihr ist „die Grammatik von ‚ich‘ und ‚anderer‘ verschränkt“⁵⁹. Weil Personen damit an Inter-Subjektivität, bzw. genauer an Inter-Personalität an sich Interesse haben, ist ihre Lebensform die der Moral.⁶⁰ Demgemäß betont eine personale Pädagogik schon länger, dass „die Dialogizität des Menschen und seine Fähigkeit zur personalen Gemeinschaft ein konstitutives Moment der Person selbst“ ausmache.⁶¹

Die Person gründet somit in Beziehung und Bezogenheit, ist aber zugleich *selbstständig* und damit auch *selbst verantwortlich*: Sie ist antwortendes und verantwortliches Zentrum ihrer Akte.⁶² Personalität bezeichnet somit das „Selbstverhältnis“ von „Subjektivität und Moralität“⁶³, bindet Subjektivität also an Verantwortung. Personen als „Inter-Subjekte“ leben *in* der Welt und *in* Verhältnissen zu sich selbst, den Mitmenschen und der Welt als Mitwelt. Personen *führen* ihr Leben im *Zwischen von Tun und Leiden* als gleichwohl *verantwortliche* Gestalter der Selbst-, Mit- und Weltverhältnisse, von denen sie in ihrer historischen und kulturellen Dimension einerseits unausweichlich geprägt sind, die sie andererseits selbst wieder mit- und umgestalten.⁶⁴ Und auch im Bildungsprozess des selbständig(er) Werdens entwächst die Person diesen Beziehungen und Bezügen nicht, sondern – wie Tobias Künkler in Bezug auf eine relationale Lerntheorie für das „Lernsubjekt“ festhält – sie „wird in diesen selbstständiger“, sie bleibt „ein Selbst-mit-Anderen“.⁶⁵

Ein personales Freiheitsverständnis fällt insofern nicht unter das Verdikt der „Illusionen von Autonomie“, weil es sich der Bindung und Gebundenheit der Existenz bewusst ist, wie Gabriele Weigand festhält: „Der Freiheitsbegriff ist aufgrund der nach personalem Verständnis angenommenen prinzipiellen Relationalität des Menschen nämlich nicht in dem Sinn einer absoluten individuellen Freiheit zu verstehen, sondern immer mit seinem Gegenbegriff zu denken: dem der Verbundenheit oder der Verantwortung. Personale Freiheit zeichnet sich geradezu erst in ihrer Verantwortung aus, und zwar nicht nur gegenüber sich selbst, sondern auch dem Anderen gegenüber sowie auch der Gesellschaft und im weiteren der Welt.“⁶⁶

57 Wie schon Guardini (1950, S. 101) betonte.

58 Der Personalismus betont im Gegenteil mit der unverlierbaren Würde der Person auch deren Sozialnatur und grundsätzliche Relationalität [[...] both the inviolable dignity of the individual person and at the same time his social nature and essential relationality”, Stanford Encyclopedia of Philosophy 2013, o. S.]. Die Person ist “a being-for-relation” (ebd.).

59 Thyen (2007), S. 316.

60 Vgl. ebd., S. 317. Vgl. auch den Beitrag von Thyen in diesem Band.

61 Böhm (1995), S. 127. Vgl. auch Hübner/Weiss (2017).

62 Vgl. Zimmermann (1996), S. 27.

63 Vgl. Sturma (2008).

64 Vgl. ebd., S. 296.

65 Künkler (2011), S. 451.

66 Weigand (2004), S. 348.

Ich, Wir, Welt: triadische Relationalität

Insofern betont eine relational verstandene Anthropologie und Pädagogik nicht nur die Intersubjektivität oder Interpersonalität, sondern die *triadische* Struktur des Verhältnisses von Selbst, Anderen und *Welt*. Denn auch das Weltverhältnis hat der Mensch nicht einfach, er schafft es auch nicht, sondern die Welt ist der Grund der Weltoffenheit des Menschen: „Der Mensch hat nicht einfach nur ein Verhältnis zur Welt, zum Anderen, zu sich selbst, sondern er existiert als Welt-, Mit- und Selbstverhältnis.“⁶⁷

Diese triadische Relationalität ist für die Pädagogik konstitutiv, denn erst der gemeinsame Welt- bzw. Sachbezug in Situationen geteilter Aufmerksamkeit macht die interpersonale Beziehung zu einer pädagogischen, in der es um die Vermittlung einer Sache geht. Der triadische Bezug ist deiktisch und mimetisch strukturiert.⁶⁸ Jemandem etwas zu zeigen ist sowohl anthropologisch gesehen „die elementarste Form natürlicher Pädagogik“⁶⁹ als auch aufgrund der daraus resultierenden „Zeigestructur der Erziehung“ „das didaktische Minimum“⁷⁰. Der Deixis entspricht das mimetische Vermögen des Menschen, sich an etwas anzuähnlichen, ohne damit identisch zu werden, es also lernend zu etwas Eigenem zu verwandeln.⁷¹

Entgegen in der Pädagogik begegnenden Verkürzungen auf die Ebene der Sozialität, die sich dann als „sachfreie Beziehungsarbeit“⁷² missversteht, ist in pädagogisch-didaktischer Hinsicht gerade entscheidend, dass neben das Sozialitäts- das Realitätsprinzip tritt.⁷³ Unterricht im Sinne der Aufklärung lehrt die Geltungsansprüche der Sachen zu prüfen.⁷⁴ Er stellt Aufgaben, die aus der natürlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Welt als Anspruch erwachsen und lehrt sich ver-antwortend dazu zu verhalten.⁷⁵

Mitunter mag in Zeiten der Virtualisierung des Weltbezugs und der scheinbar mühelosen Verfügbarkeit der Lebensnotwendigkeiten dieser aus der Aufgabenhaftigkeit des Lebens⁷⁶ selbst resultierende Anspruch aus dem Blick geraten, doch ist gerade er Grundlage aller Pädagogik.⁷⁷ Im Auslegen der Daseinsstrukturen auf das eigene Leben als tätige „Praxis einer Lebens- und Welthaltung, durch die man ein Zeugnis ablegt vom

67 Burchardt (2008), S. 525. Vgl. auch dessen Beitrag in diesem Band.

68 Vgl. hierzu am Beispiel der Bildbetrachtung den Beitrag von Alexander Schneider.

69 Tomasello (2014), S. 96.

70 Prange (2012), S. 78.

71 Vgl. Wulf (2017) und das Beispiel bei Kraemer/Krautz in diesem Band.

72 Künkler in diesem Band.

73 Vgl. Krautz (2017b).

74 Vgl. hierzu grundlegend den Beitrag von Mikhail in diesem Band und am Beispiel der Kunstpädagogik meinen Beitrag „Gestaltung als Geltungsprüfung“.

75 Vgl. den Beitrag von Röbe in diesem Band.

76 Eugen Fink (1979) spricht hier aus existenzphilosophischer Sicht von „Co-Existenzialien“, Alfred Adler (1973, S. 38 ff.) in individualpsychologischer Terminologie von „Lebensaufgaben“, die klassische Naturrechtslehre bezeichnet dies als „existenzielle Zwecke“ (Messner 1966, S. 42). Gemeint ist jeweils Analoges: nämlich die Vorgängigkeit von Aufgaben der Existenz, die uns zur Stellungnahme herausfordern.

77 Vgl. Fink (1978), S. 189.

Sinn unseres Weltaufenthaltes“⁷⁸, bildet sich der Mensch. Es gäbe sonst keine Notwendigkeit von Erziehung und Bildung einer jungen Generation als Einführung in den Fundus der Kultur zur je eigenen Bewältigung dieser Lebensaufgaben.⁷⁹ Demgemäß formulierte auch Theodor Ballauff prägnant: „Erziehung macht Aufgaben am Seienden einsichtig – das besagt Inanspruchnahme und Entsprechung – Aufgaben, die der Sache gemäß, d.h. ihrem Sein entsprechend zu lösen sind.“⁸⁰

Dies dürfte gerade für den Kontext der Kunstpädagogik entscheidend sein, hat sie doch, wie oben erläutert, ihre „Sache“ aufgrund der so oder so gelagerten Hypertrophie des Subjekts weitgehend verloren. *Die Sache der Kunst als Aufgabe* jenseits von Rationalisierung, Subjektivismus, Expressivismus und Dezentrierung rückt erst wieder in den Blick, wenn eben auch die Kunst selbst als grundsätzlich relational verstanden wird. Sie hat diese Relation mit der Aufkündigung eines mimetischen Mit- und Weltverhältnisses in der Moderne grundsätzlich in Frage gestellt. D.h. mit dem Absehen vom Bezug auf die Geschichte der Kunst und deren Lehre, vom Bezug auf die gemeinsame Welt sowie mittels ihrer „Autonomieerklärung“ gibt die Kunst vor, außerhalb von sozialen Bezügen und deren Verantwortung zu stehen.⁸¹ Die Kunst löste sich also „aus dem Dreiecksverhältnis realistischer Kunst, wo die Selbstreferenz des Werkes die Fremdreferenz seiner Umwelt in ein Verhältnis bringt, das vom Betrachter als Spiel von Kunst und Realität erlebt werden kann,“ und reduziert dieses triadische in das „duale Verhältnis der Avantgarden, wo das Werk dem Betrachter eine Erfahrung ermöglicht, die er mit sich selbst mithilfe der Kunst machen kann.“⁸² In der Kunst selbst steckt demnach der Nukleus jener Selbsterfahrungspädagogik, die wir einleitend skizzierten. Wohlgermerkt ist „Realismus“ jedoch nicht als Gegenprogramm im Sinne einer Stilform zu verstehen, sondern weist eben den triadischen Weltbezug der Kunst aus, der die Isolation des „Ich vor dem Werk“ sprengt.⁸³ Wiederum erst so verstanden kann Kunst überhaupt zum Gegenstand eines relationalen Bildungsverständnisses werden, weshalb der Band eben von Anthropologie und Pädagogik aus nach der Kunst fragt, nicht andersherum.

Kunstpädagogik zwischen Anthropologie und Kunstlehre

Gleichwohl deutet sich aufgrund von jüngeren kunstwissenschaftlichen und kunsthistorischen Forschungen an, dass diese Notwendigkeit der Gegenstandsbestimmung des Faches Kunst von der Anthropologie aus einer historischen Amnesie der Moderne

78 Burchardt (2008), S. 526.

79 Tomasello zeigt in seinem Beitrag, dass phylogenetisch der gemeinsame Aufgabenbezug das Vorgängige war, der kooperative Vorstellungsbildung und Kommunikation als Ausdruck von Sozialität und als Grundlage der Möglichkeit der Weitergabe von Kultur erst hervorgebracht hat. Hoefele denkt dies in seinem Text für eine entsprechend gefasste sozial-kognitive Lerntheorie weiter.

80 Ballauff (1970), S. 67.

81 Vgl. hierzu den diesen Umstand in der Kunst der Moderne scharf charakterisierenden Beitrag von Kausch in diesem Band.

82 Stegemann (2015), S. 18.

83 Vgl. zur so verstandenen Bezugshaftigkeit der Kunst selbst die exemplarischen Beiträge von Obert, del Pilar, Sowa und Ferretti-Theilig in diesem Band.

geschuldet ist, die vergessen bzw. verdrängt hat, dass „Kunst“ in ihrer Geschichte genau so, also sozial und relational verstanden und entsprechend gelehrt und gelernt wurde.⁸⁴ Diese historische Neubestimmung des Fachgegenstands aus der Geschichte seiner Lehre⁸⁵ korrespondiert dabei in weiten Teilen mit der hier unternommenen anthropologischen und pädagogischen Begründung.⁸⁶ Diese Korrespondenz lässt sich an Beispielen ausführen und konkretisieren, etwa am Mimesis-Prinzip, das sowohl anthropologisch als Ausdruck eines relationalen Weltverhältnisses ein fundamentales Lehr-Lernprinzip darstellt, wie es auch in der Geschichte der Kunstlehre als *imitatio* systematisch als solches konzipiert, ausgearbeitet und tradiert wurde.⁸⁷ Ähnliches gilt für Überlegungen zu einer relational verstandenen Mallehre, die ebenfalls sowohl historisch auffindbar wie mittels der reflexiven Klärung malerischer Teilhandlungen rekonstruierbar und als didaktisches Prinzip fruchtbar zu machen ist.⁸⁸ Auch die kunstpädagogischen und kunstdidaktischen Beiträge in diesem Band zeigen sowohl in systematischen Ansätzen zur Klärung ganzer Gegenstandsfelder,⁸⁹ über einzelne kunstdidaktische Aufgabenbereiche⁹⁰ bis zu den mikrodidaktischen Strukturen des Werkprozesses⁹¹ die didaktische Relevanz und Fruchtbarkeit eines relationalen Verständnisses von Pädagogik und Kunstlehre.

Relationalität und Sinn

Den Band durchzieht schließlich an vielen Stellen die These, dass Relationalität eine zentrale Bedingung für Sinnverstehen und Sinnbildung darstellt. Hermeneutisches Sinnverstehen wie existenziell bedeutsame Sinnbildung werden dabei als grundlegend für Bildungsprozesse und als untrennbar verbunden verstanden. Dabei zeigt sich sowohl hermeneutisches Sinnverstehen als dialogisch⁹² und relational⁹³ wie auch die existenzielle Sinnbildung als ebenso an Beziehungen und Bezogenheiten gebunden.⁹⁴ Denn weder Sinnverstehen noch Sinnbildung sind egologische Akte, sondern sind verwiesen auf interpersonale Dialogizität und den Bezug auf eine gemeinsam geteilte Sache. Sinnverstehen und Sinnbildung sind somit triadisch strukturiert, vollziehen sich im Bezug von Selbst, Mitmenschen und Mitwelt.

84 Vgl. als Skizze des Forschungsfeldes Heinen (2015).

85 Vgl. z. B. für die Kunstlehre der griechischen Antike und deren Wirkung bis in die Kunstschriftstellerei der frühen Neuzeit Koch (2000 und 2013).

86 Vgl. Heinen (2015).

87 Vgl. Krautz/Sowa (2017).

88 Vgl. Sowa/Glas (2016).

89 Vgl. etwa die Beiträge von Leibbrand und Haase.

90 Vgl. etwa die Beiträge von A. Schneider, Kunst, Morawietz und Zülch.

91 Vgl. den Beitrag von Amado.

92 Vgl. den Beitrag von Danner.

93 Vgl. den Beitrag von Lagatie.

94 Vgl. meinen Beitrag „Zwischen Selbst und Sache“.

So wird auch die jeweils anders gelagerte „Sinnlosigkeit“ der kunstpädagogischen Ansätze Gunter Ottos und Gert Selles nachvollziehbar. In Ottos Unterrichtskonzept wird Kunst auf „rational“ zu lösende formale Probleme reduziert: „Damit bleibt die Betrachtung von Bedeutung, Sinn, Wert einer ästhetischen Nachricht außer acht: Der Satz, die *künstlerische Form*, wird buchstabiert, aber nicht gelesen.“⁹⁵ Analog bleibt bei Selle der forcierte subjektive Bezug und die erlebte Bedeutung ohne Form: Es wird Bedeutung erlebt, sie wird aber nicht in Form ausbuchstabiert. Damit aber bleibt sie subjektiv und egologisch, weil sie sich der dialogischen Ver-antwortung einer gestalteten Darstellung entzieht. Die beanspruchte existenzielle Selbsterfahrung wird um die relationale Dimension der Existenz verkürzt und ist damit letztlich gerade nicht existenziell.

Dem hermeneutischen Sinnverstehen wie der existenziellen Sinnbildung liegt in dieser Sicht ein Sinnbegehren zugrunde, das auf der relationalen Fundierung der geteilten Existenz basiert. Der Psychologe Viktor Frankl hat dies in der existenzphilosophisch grundierten Anthropologie, die seine Logotherapie begründet, als fundamentalen „Willen zum Sinn“ beschrieben,⁹⁶ wobei er Sinn eben nicht als bloß subjektive Konstruktion versteht, sondern als Antwort auf die Forderung der Situation, der Sinn nicht durch das Selbst *gegeben* wird, sondern deren Sinn *gefunden* werden muss.⁹⁷ Sinn entsteht somit in einem Antwortverhältnis: „Das Leben selbst ist es, das dem Menschen Fragen stellt. Er hat nicht zu fragen, er ist vielmehr der vom Leben Befragte, der dem Leben zu antworten – das Leben zu ver-antworten hat.“⁹⁸ Frankl beschreibt Sinnbildung damit in dem hier entwickelten Verständnis als aktivisch-passivisches Geschehen: Sinn erwächst als aktivische Antwort auf pathische Momente.

Insofern erwächst Sinn auch nicht aus Introspektion oder direkter Selbstverwirklichung, wie im Beispiel bei Selle angestrebt, sondern aus einer triadischen Relation, die *Selbsttranszendenz* fordert, also die Überschreitung des Selbst hin auf Mitmensch und Welt: „Der Weg des Menschen zu ihm selbst führt über die Welt; sich selbst findet der Mensch nicht anders als im Anderen.“⁹⁹ Dieses Über-sich-hinausgehen setzt aber voraus, dass den Menschen etwas anspricht, das er eben *nicht* selbst ist, dem er sich widmen kann, also eine Sache oder ein anderer Mensch.¹⁰⁰ Eine solche Weltgebundenheit des Sinns betont auch Eugen Fink in seiner systematischen Pädagogik: „Aller Sinn kommt aus der Welt.“ Und daher ist Sinn „grundsätzlich welthafte Bedeutsamkeit.“¹⁰¹ Weder dem *cogito* noch dem *sentio* ist solcher relational sich konstituierender Sinn zugänglich.

Die Bedeutung der darin aufscheinenden „Bezogenheit von Mensch und Kosmos“, von der her sich „Menschsein und Sinn“ konstituiert, für eine relationale Ästhetik erörtert Harald Schwaetzer in diesem Band. Ein relationales Verständnis von Kunst und Kunstpädagogik zielt daher auf den „Sinn des Sichtbaren“¹⁰² in seiner hermeneutischen

95 Richter (1981), S. 132 (Hevorh. i. O.).

96 Frankl (2009), S. 89.

97 Vgl. ebd., S. 88.

98 Ebd., S. 107.

99 Frankl, zit. n. Raskob (2005), S. 162.

100 Vgl. Frankl (2003), S. 52.

101 Fink (1978), S. 158 f.

102 Krautz (2004).

wie existenziellen Dimension, denn das Sichtbare in Kunst und Natur eröffnet genuine Qualitäten des rezeptiven Verstehens wie der produktiven Gestaltung in Beziehung zu und Bezogenheit auf Selbst, Mitmenschen und Mitwelt in ihren aktuellen wie historischen kulturellen Formationen. Gerade das Über-sich-hinausgehen auf Sichtbares und visuell Gestaltetes, also die Nicht-Ich-Bezogenheit des Sehens und Erlebens, ist somit Ausgangspunkt relationaler Kunstdidaktik. Die verwandelte „Heimkehr zu sich“ aus dieser entfremdenden Selbsttranszendierung ist dann das, was nach hermeneutischem Verständnis „das Wesen der Bildung ausmacht.“¹⁰³

Insofern resümiert Emil Angehrn für die Bedeutung des Sinn-Bezugs treffend: „Wir müssen auf der einen Seite an der Unverzichtbarkeit des Subjekt- und Sinnbezugs festhalten: dies sowohl gegen objektivistisch-naturalistische Beschreibungen und technologische Visionen, die nicht nur die Welt ohne den Menschen denken, sondern auch den Menschen in Absehung von dem, was ihn zum Menschen macht, begreifen, wie auch gegen post-moderne oder dekonstruktive Toterklärungen des Subjekts, die das Universum des Sinns in dessen Materialisierung, im absoluten Text oder der Differenz der Signifikanten ohne Subjekt, für welches und durch welches Sinn ist, festmachen wollen. Und wir haben auf der anderen Seite die Bedingung der Endlichkeit ernst zu nehmen: Die Irreduzibilität des Subjekts bedeutet nicht seine Absoluterklärung. Der Mensch ist nicht Meister des Sinns, doch unhintergebar Bezugspunkt von Sinn.“¹⁰⁴

Struktur des Bandes

Die Beiträge des Bandes bearbeiten die nun in aller Verdichtung aufgerissenen Fragen und Zusammenhänge in interdisziplinärer Breite und Tiefe. Der Aufbau der Teile wählt dabei den auch hier angezeigten Weg:

Teil 1 bemüht sich in der Zusammenschau von Beiträgen aus Philosophie, pädagogischer und humanwissenschaftlicher Anthropologie, systematischer Erziehungswissenschaft, Psychologie, Lerntheorie und exemplarischer Didaktiken um eine schrittweise Klärung dessen, was unter „Relationalität“ verstanden werden kann, welche systematische Bedeutung diese für pädagogisches Denken und Handeln hat, was Relationalität für die Auffassung von Bildung und Lernen bedeutet und wie sich dies in exemplarischen didaktischen Feldern konkretisiert. Dabei geht der Weg der Beiträge von den allgemeinen Grundlagen hin zu zunehmender Konkretisierung und beispielhafter Spezifizierung.

Teil 2 versammelt Texte, die aus philosophischer Sicht zunächst Möglichkeiten einer relationalen Ästhetik und eines relationalen Kunstverständnisses diskutieren, was dann seitens der Kunstwissenschaft auch zu kritischen Rückfragen an die Moderne führt. Hier schließen exemplarische Versuche an, Relationalität von Kunstwerken und Kunstpraxis zu konkretisieren, sei es in Bezug auf die Kunst nichteuropäischer Kultur oder an ausgewählten Gattungen und Feldern der künstlerischen Praxis. Jeweils wird deutlich, dass ein relationales Verständnis neue Perspektiven generiert.

¹⁰³ Gadamer (1990), S. 20.

¹⁰⁴ Angehrn (2008), S. 29.

Teil 3 versucht dann, sowohl kunstpädagogische Begründungen wie kunstdidaktische Einzelfragen auf der Grundlage des Erarbeiteten neu und anders zu klären. Dabei wird sowohl auf das Betrachten von Werken Bezug genommen wie auf die künstlerisch-gestalterische Produktion. Der Teil versucht, wie schon angemerkt, die Diskussion von der anthropologischen, bildungstheoretischen und kunstwissenschaftlichen Ebene tatsächlich soweit auf die der Didaktik herunterzubrechen, dass deren Relevanz für (kunst-)pädagogische Praxis sichtbar wird. Erst dann scheint der weite, interdisziplinäre Ausgriff seitens einer Fachdidaktik sinnvoll: Wenn bildendes Lehren und Lernen immerhin am Exemplum der Kunstpädagogik genauer verstanden und anders praktiziert werden kann. In diesem Sinne mag der Band auch für andere Disziplinen anregend sein.

Dank

Dank sagen möchte ich zunächst allen Autorinnen und Autoren, die zu diesem interdisziplinären Projekt beigetragen und damit ihre Arbeit in Relation zu anderen und einem Gesamtkontext gesetzt haben. Matthias Burchardt und Hubert Sowa verdanke ich viele wichtige und hilfreiche Gespräche zur Klärung des Themenfeldes. Tanja Amado und Madeline Ferretti-Theilig sei für die Übersetzung des Textes von Michael Tomasello gedankt. Und für die umsichtige und umfangreiche redaktionelle Bearbeitung des gesamten Bandes danke ich Esther Altmeyer, Lara Böddicker und Jennifer Kayoko van Kluyve.

Literatur

- Adler, Alfred (1973): *Der Sinn des Lebens*. Frankfurt a. M.
- Angehrn, Emil (2008): Die Unabschließbarkeit des Cogito. In: ders.: *Wege des Verstehens. Hermeneutik und Geschichtsdenken*. Würzburg, S. 69-92.
- Ballauff, Theodor (1970): *Systematische Pädagogik*. 3. Aufl. Heidelberg.
- Böhm, Winfried (1995): *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. 2. Aufl. Würzburg.
- Burchardt, Matthias (2008): Relationale Anthropologie. In: *Handbuch der Erziehungswissenschaft Band I: Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Hrsg. im Auftrag der Görres-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft von Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm, Volker Ladenthin. Paderborn, S. 517-536.
- Dörrenbacher, Judith (2016): Design zwischen Anthropomorphismus und Animismus. Mimesis als relationale Designpraxis. In: dies./Plüm, Kerstin (Hrsg.): *Beseelte Dinge. Design aus Perspektive des Animismus*. Bielefeld, S. 71-95.
- Fink, Eugen (1978): *Grundfragen der systematischen Pädagogik*. Freiburg.
- Fink, Eugen (1979): *Grundphänomene des menschlichen Daseins*. Freiburg.
- Frankl, Viktor E. (2003): *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk*. 16. Aufl. München.

- Frankl, Viktor E. (2009): Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Mit den Zehn Thesen über die Person. 2. Aufl. München.
- Gadamer, Hans-Georg (1990): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen.
- Guardini, Romano (1950): Welt und Person. Versuche zur christlichen Lehre vom Menschen. Würzburg.
- Heinen, Ulrich (2015): Historische Kunstlehre. Eine Ortsbestimmung im Aufbau der Fachsystematik Kunst. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina: Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Kunst.Pädagogik. Didaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 1. München, S. 261-282.
- Hübner, Edwin/Weiss, Leonhard (Hrsg.) (2017): Personalität in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven in Zeiten der Ökonomisierung und Digitalisierung. Opladen/Berlin/Toronto.
- Kieckers, E. (1926): Historische griechische Grammatik. Bd. IV: Syntax. Zweiter Teil. Lehre vom Verbum, von den Satzarten, den Partikeln und von der Wortstellung. Berlin/Leipzig.
- Krautz, Jochen (2004): Vom Sinn des Sichtbaren. John Bergers Ästhetik und Ethik als Impuls für die Kunstpädagogik am Beispiel der Fotografie. Hamburg.
- Krautz, Jochen (2017a): Neoliberaler Ökologismus. Markt und Natur als Steuerungsparadigmen der Neuen Lernkultur. In: Burchardt, Matthias/Molzberger, Rita (Hrsg.): Bildung im Widerstand. Festschrift für Ursula Frost. Würzburg, S. 121-146.
- Krautz, Jochen (2017b): Sozialität und Realität als Dimensionen von Personalität. Aufgaben und Möglichkeiten schulischer Pädagogik und Didaktik. In: Hübner, Edwin/Weiss, Leonhard (Hrsg.): Personalität in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven in Zeiten der Ökonomisierung und Digitalisierung. Opladen 2017, S. 261-288.
- Krautz, Jochen/Sowa, Hubert (Hrsg.) (2017): Mimesis. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 4.
- Koch, Nadia J. (2000): Techne und Erfindung in der klassischen Malerei. Eine terminologische Untersuchung. München.
- Koch, Nadia J. (2013): Paradeigma. Die antike Kunstschriftstellerei als Grundlage der frühneuzeitlichen Kunsttheorie. Wiesbaden.
- Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld.
- Lischewski, Andreas (1996): ‚Tod des Subjekts!‘? Zum Selbstverständnis Pädagogischer Anthropologie zwischen ‚Subjekt‘ und ‚Postmoderne‘. Würzburg.
- Messner, Johannes (1966): Das Naturrecht. Handbuch der Gesellschaftsethik, Staatsethik und Wirtschaftsethik. 5., neubearbeitete, erweiterte Aufl. Innsbruck/Wien/München.
- Meyer-Drawe, Käte (1987): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. 2. Aufl. München.
- Meyer-Drawe, Käte (2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. 2. Aufl. München.
- Otto, Gunter (1969): Kunst als Prozess im Unterricht. 2. Aufl. Braunschweig.
- Peez, Georg (2002): Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart.
- Prange, Klaus (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. 2. Aufl. Paderborn.

- Raskob, Hedwig (2005): Die Logotherapie und Existenzanalyse Viktor Frankls. Systematisch und kritisch. Wien.
- Richter, Hans-Günther (1981): Geschichte der Kunstdidaktik. Konzepte zur Verwirklichung von ästhetischer Erziehung seit 1880. Düsseldorf.
- Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin.
- Schaller, Franz (2012): Eine relationale Perspektive auf Lernen. Ontologische Hintergrundsannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität. Opladen/Farmington Hills, MI.
- Selle, Gert (2004): Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens. Kunstpädagogische Positionen Bd. 3. Hamburg.
- Selle, Gert (2003): Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer Praxistheorie. 2. Aufl. Oldenburg.
- Snell, Bruno (1986): Die Auffassung des Menschen bei Homer. In: ders.: Die Entdeckung des Geistes. Studien zur Entstehung des europäischen Denkens bei den Griechen. 6., durchges. Aufl. Göttingen, S. 13-29.
- Sowa, Hubert (2010): Verantworteter Blick. Kunstpädagogik als hermeneutische Bildung des Sehens. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen, S. 159-178.
- Sowa, Hubert (2015): Gemeinsam vorstellen lernen. Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung. Kunst.Pädagogik.Didaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 2. München.
- Sowa, Hubert/Glas, Alexander (Hrsg.) (2016): Malen. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 2.
- Sowa, Hubert (2017): Körperhaft-räumliches Gestalten, Kunstwerk und Kunstpädagogik. Begründungsdimensionen des kunstpädagogischen Gestaltungslernens – zur Einleitung. In: Sowa, Hubert/Miller, Monika/Fröhlich, Sarah (Hrsg.) (2017): Bildung der Imagination. Bd. 4: Verkörperte Raumvorstellung - Gestaltungsdidaktische Praxis und Forschung. Oberhausen (i. E.).
- Stanford Encyclopedia of Philosophy (2013): Personalism. <https://plato.stanford.edu/entries/personalism> (08.06.2017).
- Stegemann, Bernd (2015): Lob des Realismus. Berlin.
- Sturma, Dieter (2008): Philosophie der Person. Die Selbstverhältnisse von Subjektivität und Moralität. 2. Aufl. Paderborn.
- Taylor, Charles (2012): Quellen des Selbst. Die Entstehung des neuzeitlichen Selbst. 8. Aufl. Frankfurt a. M.
- Thyen, Anke (2007): Moral and Anthropologie. Untersuchungen zur Lebensform ‚Moral‘. Weilerswist.
- Thyen, Anke (2010): Grundzüge einer Anthropologie des Inter-Subjekts. In: Gerhardt, Volker/Nida-Rümelin (Hrsg.): Evolution in Natur und Kultur. Berlin/New York, S. 261-289.
- Tomasello, Michael (2014): Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens. Frankfurt a. M.
- Weigand, Gabriele (2004): Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg.
- Wulf, Christoph (2017): Mimesis. Eine anthropologische Bedingung des Menschen. In: IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 4, S. 14-26.
- Zimmermann, Albert (1996): Philosophiegeschichtliche Bezüge des Personbegriffs. In: Macha, Hildegard/Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Zur Aktualität des personalen Menschenbildes. Beiträge zur Pädagogischen Anthropologie. Frankfurt a. M. u. a., S. 22-29.

TEIL 1

**RELATIONALE
ANTHROPOLOGIE UND
PÄDAGOGIK**

1.0

Jochen Krautz

Einleitung

Das einführende Kapitel des Bandes führt Beiträge aus verschiedenen Disziplinen zusammen, um die Frage nach einer relational zu verstehenden Anthropologie und deren Bedeutung für Pädagogik und Didaktik breit abgestützt zu diskutieren. Dies erscheint einerseits notwendig aufgrund des prinzipiellen Gewichts und Umfangs der Frage; andererseits stützen sich Pädagogik und Didaktik sinnvollerweise auf diese Breite der Bezugswissenschaften, um nicht der Gefahr singulärer Ableitungen zu erliegen. Doch können Pädagogik und Didaktik die Diskurse ihrer Bezugswissenschaften zwar rezipieren, müssen diese aber selbst so zusammendenken, dass sich deren Relevanz „*sub specie Bildung*“ erst zeigt.

In der Anordnung der Beiträge aus Philosophie, allgemeiner und systematischer Pädagogik, Psychologie, evolutionärer Anthropologie, pädagogischer Lerntheorie und Fachdidaktik spiegelt sich der Verlauf der Argumentation wider: Von philosophisch-anthropologischen Grundlegungen geht der Weg über deren pädagogisch-anthropologische und pädagogisch-systematische Reflexion hin zu auch humanwissenschaftlich gestützter pädagogischer Lerntheorie und abschließend zu exemplarischen Feldern der Didaktik. Dabei sei jedoch betont, dass die Argumentation vielfach aufeinander bezogen und miteinander verflochten ist, sich die Felder also keineswegs klar abgrenzen lassen, was aber gerade die Produktivität dieses interdisziplinären Diskurses ausmachen sollte.

Struktur der Beiträge

Die Gruppe der ersten drei Beiträge von Spaemann, Burchardt und Künkler fasst systematisch, was eine relationale Anthropologie auszeichnet:

Robert Spaemann entwickelt in seinem eröffnenden Beitrag eine relationale Ontologie und Erkenntnistheorie, indem er zeigt, dass durch die cartesianische Trennung von Subjekt und Objekt in zwei entgegengesetzte Seinsbereiche die Wirklichkeit letztlich unerkennbar wird und verschwindet. Doch genauso wenig könne man eine rein gedachte Subjektivität „wirklich“ nennen, weil das cartesianische *cogito* inhaltsleer und nur instantan ist. Wirklich, so Spaemann, sind daher nur Subjekte im Sinne von Personen mit einer Biographie, die sich konstituiert sowohl aus der eigenen Erinnerung als auch aus der Erinnerung anderer. Derart erkennen wir sowohl anderen Personen wie anderen Lebewesen aufgrund unserer Selbsterfahrung den Status von „Sein“ zu, weil wir mit ihnen im Unterschied zu unbelebten Objekten eben „Leben“ gemeinsam haben. Insofern können wir Leben, aber auch etwa physikalische Gesetze, nur anthropomorph betrachten und verstehen, wenn wir ihnen gerecht werden wollen; nur mittels Analogiebildungen können wir von außermenschlichen Objekten sprechen, seien es Tiere oder Atome. Nicht in der unbeteiligten Distanz erfasst der Mensch also das Wirkliche, sondern in der Relation, so

Spaemann in einer für diesen Band grundlegenden Folgerung: „Das Wirkliche ist also nicht das Beziehungslose, es ist nicht das aus jeder Beziehung herausgelöste, isolierte Glied einer Beziehung. Das Wirkliche gibt es nur in dieser Beziehung selbst. Die Beziehung ist das eigentlich Wirkliche. Alle wirklichen Entitäten stehen in Wechselwirkung. Sie rezipieren und werden rezipiert.“

Hieran schließt *Matthias Burchardts* grundlegende anthropologische Bestimmung des Zusammenhangs von Relationalität und Bildung unmittelbar an, betont er doch die intentionale Struktur menschlichen Bewusstseins, derzufolge Bewusstsein nicht ohne ein Etwas zu denken ist, ein *cogito* also nicht ohne *cogitatum*, weshalb Mensch und Ding grundlegend aufeinander verwiesen sind. Eine so erweiterte Intentionalität modelliert daher die relationale Struktur der Verschränkung von „denkendem Sein und seiendem Denken in Beziehung zum Anderen in einer geteilten Welt“ als In-der-Welt-Sein. Das „Ich“ erfährt sich also reflexiv als horizonthaftes Selbst, wie das Wir des Mit-Verhältnisses Ausdruck der elementaren Gemeinschaft des „Uns“ ist. Somit ist das Selbstverhältnis in das Mitverhältnis und beide in das Weltverhältnis eingebettet. Daher ist kategorial die Relation den Relata vorgeordnet, weil Gemeinschaften und Sachbezüge nicht Folgen personaler Entscheidung sind. Burchardt entwirft damit ein Modell von An-Spruch und Geltung, in dem die Notwendigkeit des Normativen zum Ausdruck kommt, das sowohl die Probleme der metaphysischen Ontologie wie der postmodernen Dekonstruktion vermeidet, womit ein entsprechendes Bildungsverständnis erst konturierbar wird: „Erziehung, Bildung und Unterricht erscheinen vor dem Hintergrund der skizzierten relationalen Anthropologie als personale, gemeinschaftliche und weltliche Phänomene.“

Tobias Künkler setzt den Aufriss des Themas mit einer Systematisierung von Ansätzen zur relationalen Anthropologie fort. Deren gemeinsamer Ausgangspunkt liegt in der Abgrenzung von individualtheoretischen Subjektkonzeptionen, die den Menschen als *homo clausus* verstehen. Dagegen entwickeln viele Konzepte in Soziologie, Entwicklungstheorie, Philosophie und Psychologie ein Verständnis des Menschen, das bei allen Unterschieden im Detail doch durch ein „Denken-in-Relationen“ gekennzeichnet ist. Eine Konzeption relationaler Subjektivität geht daher vom Primat der Anderenbeziehung aus. Subjekt und Objekt manifestieren sich erst in der Bezogenheit, ohne dass damit nun der Relation selbst ein substanzialistischer Status zugeschrieben werden soll. Relationale Subjektivität kann damit als Ineinander von Selbst-, Welt- und Anderenbezügen, somit immer als Inter-Subjektivität verstanden werden. Dieses „relationale Selbst“ entwickelt sich in und aus einem Beziehungsnetz, das es von Geburt an vorfindet und „aus dem es sich nicht *heraus* entwickelt, sondern *in* das es sich zugleich [immer weiter] *verwickelt*“. Daher ist jedes Selbst immer ein „*Selbst-mit-Anderen* bzw. ein *Selbst-in-Beziehungen*“, womit menschliche Subjektivität als im Kern immer schon relational verfasst verstanden werden muss, so fasst Künkler treffend zusammen.

Der Beitrag von *Anke Thyen* ist für die genauere Bestimmung eines „relationalen Subjekts“ nun insofern wesentlich, als er die Begründung von Moralität in den naturgeschichtlich begründeten Fähigkeiten zu Wir-Intentionalität und ultrasozialer Kooperation kritisch hinterfragt. Thyen macht geltend, dass Kooperation zwar die *notwendige*, aber nicht die *hinreichende* Bedingung für Moralität bilde, wenn diese in ihrer modernen, uni-

versalistischen Form im Sinne einer an Menschenrechten orientierten Ethik verstanden würde. Hierzu sei ein weiterer Entwicklungsschritt des menschlichen Denkens nötig gewesen, in dem die Konzepte von Vernunft und Autonomie entwickelt wurden. Nur so seien moralische Prinzipien reflexiv und universalisierbar auszuweisen sowie autonomes, auch nicht-konventionelles moralisches Denken und Handeln möglich. Thyen verweist damit darauf, dass eben auch ein konstitutiv sozial und relational verstandenes Subjekt ein autonomes und vernünftiges sein muss, sich also nicht in Relationen auflösen kann, ohne seinen Status als mündige und verantwortliche Person zu verlieren und damit hinter die Moderne zurückzufallen.

Helmut Danner zeigt daran anschließend, dass und warum Hermeneutik immer schon als Dialog zu verstehen ist. Verstehen als Hin-und-Hergehen zwischen dem Text als sprachliche Struktur und dessen Sinn, wie es der „hermeneutische Zirkel“ beschreibt, ist somit im Kern ein dialogischer Vorgang, weil der Interpret eine Frage an den Text stellt und dessen „Antwort“ zu erfassen sucht. Texte – hier verstanden im weitesten Sinne – erscheinen daher als immer schon auf Mitteilung angelegt, der es um eine Sache geht, die Gegenstand des auslegenden Dialogs ist. Danner zieht von hier aus Folgerungen für die Humanwissenschaften, deren Erkenntnis er insgesamt als „Ergebnis eines Dialoges“ beschreibt, weil „die erkannte ‚Wahrheit‘ nicht der Vernunftleistung des einzelnen Subjekts zuzuschreiben ist“. Erkenntnis beruht hier also nicht auf Distanzierung, sondern auf einer vorgängigen Beziehung zum Gegenstand, was Gadamer als „Teilhabe“ beschreibt. Von hier aus kann Danner dann wichtige Folgerungen für das Verstehen von Erziehung, interkultureller Bildung und Kunst ziehen, die für den Kontext dieses Bandes zentral sind.

Damit ist bereits der Übergang des Kapitels zur grundsätzlichen pädagogischen Bedeutung einer relationalen Anthropologie angedeutet, die die nachfolgenden Beiträge von Herzog und Seichter erörtern:

Walter Herzog setzt sich dazu zunächst kritisch mit älteren Erziehungsbegriffen auseinander, die Erziehung als einseitige Aktivität des Pädagogen verstehen, damit aber den Edukanden zum Objekt machen und nicht als Subjekt einer Interaktion verstehen. Hierzu gehört auch die bildungstheoretisch geläufige Formel der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“, die zwar die Selbsttätigkeit des Edukanden anregen will, aber dennoch den Erziehungsprozess noch nicht als sozialen erfasst. In Auseinandersetzung mit den entsprechenden philosophischen Paradigmen subjekt- oder objektbezogenen Denkens zeigt Herzog dann an Theorien der Entwicklungspsychologie, dass der Mensch tatsächlich von Beginn an in eine triadische Struktur von Ich-Subjektivität, Du-Subjektivität und Es-Objekt eingebunden ist. Die pädagogische Beziehung zeichnet sich damit zwar durch ein Gefälle an Kenntnis und Wissen aus, ist dabei aber durch eine Gleichheit der Subjektivität und durch wechselseitige Anerkennung dieser Subjektivität gekennzeichnet. Relationales Denken verbietet es demnach, Erziehung als einseitig gerichtete Handlung zu denken, denn „die pädagogische Asymmetrie ist an eine menschliche Symmetrie zurückgebunden“.

Sabine Seichter kann daher feststellen, dass ein *personal* verstandenes pädagogisches Handeln notwendig relational gedacht sein muss, woraus sich die weiterführende Frage ergibt, wie diese pädagogische Beziehung positiv gefasst werden kann und was

sie vermeiden muss. Erziehung kann demnach nur eine praktische Theorie haben, keine poetische, da die Person ihr Personsein in der Interaktion mit Anderen und Anderem selbst entwickelt. Erziehung ist somit immer als offenes Wagnis zu verstehen, weil sie die Person nicht durch quasi technologisches Handeln erzeugen kann. Auf der Einsicht des Erziehers in seine daraus resultierende prinzipielle Fehlbarkeit gründet ein humanes Verständnis von Erziehung. Personales pädagogisches Handeln hat es insofern nicht mit professionellen „Rollen“ zu tun, sondern mit dem, was die Tradition „pädagogische Liebe“ nennt. Dies verweist schließlich auf die ethischen Anforderungen eines so personal verstandenen pädagogischen Handelns.

Die dann folgenden Beiträge von Mikhail, Bernhard und Fortuna/Uhlig zeigen die Bedeutung der relationalen Perspektive für die Klärung pädagogischer Grundfragen:

Thomas Mikhail bestimmt in seinem Beitrag die bekannte pädagogische Antinomie von „Führen oder Wachsenlassen“ nicht allein als bloß negatives „Weder-noch“, sondern als immer zu reflektierendes Verhältnis der Aufforderung zur Prüfung von Geltungsansprüchen und der Durchsetzung sachlicher Geltungsansprüche. Tatsächlich pädagogisch zu nennen ist die Relation nur im ersten Sinne, wenn sie die Freiheit bzw. Bildsamkeit des Edukanden voraussetzend diesen als jemanden anspricht, der nicht glauben soll, was ein Lehrer sagt, sondern Geltungsansprüche der verhandelten Sache selbst prüfen kann, „damit er selbstbestimmt entscheiden lernt, um sein Leben eigenverantwortlich gestalten zu können.“ Dies gilt in sachlicher wie sittlicher Hinsicht. Somit ist die Relation von Erzieher und Zögling begründet in der Aufforderung zur Prüfung von Geltungsansprüchen, ohne damit auszublenden, dass in der schulischen Praxis ebenso situativ auch Geltungsansprüche durchgesetzt werden (müssen). „Aber gerade angesichts der unterschiedlichen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung ist es wichtig, dass die Spezifik der pädagogischen Relation im Gegensatz zu anderen ‚parapädagogischen‘ Beziehungen den Lehrpersonen bewusst ist, von ihnen selbst abgewogen und im Hinblick auf die eigene unterrichtliche Tätigkeit reflektiert wird“, so folgert Mikhail resümierend.

Armin Bernhard bestimmt dann aus der Sicht kritischer Erziehungswissenschaft die fundamentale Bedeutung von Sozialität für den emanzipatorischen Anspruch von Bildung und Erziehung. Gerade angesichts der realen Vereinzelungs- und Fragmentierungstendenzen des als Neoliberalismus radikalisierten Kapitalismus erweist sich die menschliche Sozialnatur als entscheidender Faktor in der Bestimmung der Stellung des Subjekts im „Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ sowie für die Idee einer „neuen, höheren Form gesellschaftlichen Zusammenlebens, in der Solidarität ein zentrales Strukturprinzip sein sollte“. Die Beziehung zur Welt und Anderen konstituiert sich in einer je bestimmten gesellschaftlichen Wirklichkeit mit ihren ökonomischen und Herrschaftsverhältnissen, denen pädagogische Theorien als Doppelcharakter von Fremdbestimmtheit und Selbstbestimmung Rechnung zu tragen haben, wollen sie nicht idealistisch bleiben. Selbsttätigkeit und Fremdformung von außen gehen daher in eine „trianguläre“ Komposition des Menschen ein und zeigen sich in adaptiven und kritisch-widerständigen Momenten im Prozess der Bildung. Dabei verweist die Relationalität von Sozialität und Emanzipation auf das Prinzip der Solidarität als notwendige pädagogische Antwort auf Wettbewerb, Technisierung und Entsolidarisierung: „Die *pädagogische Empathie*, die den Menschen

aus seiner Sozialisationsgeschichte begreift und ihm eine entsprechende inhaltliche und Beziehungsstruktur zur Verfügung stellt, wird zum unverzichtbaren Element einer emanzipatorischen Pädagogik.“

Florentine Fortuna und *Bettina Uhlig* leisten dann eine Bestimmung des überaus schwierigen und kontroversen Inklusionsbegriffs auf Basis einer relationalen Anthropologie am Beispiel der Kunstpädagogik. Dazu arbeiten sie in differenzierter Erörterung von Universalität und Diversität und einer entsprechenden „Pädagogik der Vielfalt“ die jeweiligen Unschärfen und Vereinseitigungen der darauf bezogenen Diskurse heraus, die entweder auf klassisch soziologische Dimensionen von Diversität blicken oder, erziehungswissenschaftlich und fachdidaktisch orientiert, eher auf Unterscheidungen von „behindert“ und „nicht behindert“ eingehen. Die Autorinnen schlagen daher am Beispiel des Kunstunterrichts Kategorien vor, die sowohl die klassischen Diversitätsdimensionen berücksichtigen als auch fachspezifische ausweisen und zudem auf personal-lebensweltbezogene eingehen. Diese bestimmen gemeinsam das „Vielfaltsprofil“ eines jeden Kindes. Die pädagogisch-didaktischen Folgerungen zielen dann aber nicht auf Formen von „Individualisierung“ als Isolierung des Subjekts in einzelnen Lernarrangements, weil dies faktisch nicht zu Inklusion sondern zu Exklusion führe. Vielmehr richte eine relationale Fachdidaktik ihre Aufmerksamkeit auf das *Zwischen*, also die Resonanzen der Vielfaltsprofile, um ein Miteinander-Lernen zu ermöglichen: „Zu favorisieren wäre also ein Inklusionsverständnis, das die Prämisse für inklusives Lehren und Lernen in der gemeinsam geteilten Bezugnahme auf etwas – unter der Grundbedingung des Verschieden-Seins und des Gleich-Seins zwischen Menschen – sieht“, schlussfolgern Fortuna und Uhlig daher.

Ein darin bereits anklingendes soziales und relationales Lernverständnis entfalten die nächsten drei Beiträge von Tomasello, Hoefele und Heiser auf anthropologischer und lerntheoretischer Ebene:

Michael Tomasello beschreibt Lernen auf Grundlage seiner umfangreichen Forschung zur evolutionären Anthropologie als grundlegend kulturell geprägt und gerichtet. Kinder erlernen durch Erziehung nicht nur nützliches Wissen und Können, sondern den Aufbau ihrer kulturellen Welt. Kultur wird somit tradiert und akkumuliert („Wagenhebereffekt“) und zugleich innoviert. In Zusammenarbeit mit anderen Mitgliedern ihrer kulturellen Gruppe erlernen Kinder zugleich normative Regeln und tragen selbst zur Bildung normativer Erwartungen bei. Die grundlegenden Formen menschlichen kulturellen Lernens beschreibt Tomasello als Imitationslernen, Lernen durch Instruktion und kooperatives Lernen. Alle Formen gründen in der menschlichen Sozialität und der Fähigkeit geteilter Intentionalität. Während Formen von Imitationslernen auch bei höheren Primaten beobachtbar sind, praktiziert nur der Mensch die gezielte, anleitende Unterweisung (Instruktion) und kooperatives Lernen als Prozess kultureller Neuschöpfung. Menschenkinder bringen daher heute Fertigkeiten und Motivationen für die verschiedenen Formen des Lernens in geteilter Intentionalität mit. Dieser *Prozess* gilt universal für alle Menschen, wengleich *das, was* jeweils an kulturellen Konventionen und Normen gelernt wird, sich in den jeweiligen Kulturen unterscheidet. Menschliches Lernen als kulturelles Lernen kann damit grundlegend als sozial und gemeinschaftlich charakterisiert werden.

Diese anthropologische Bestimmung greift *Joachim Hoefele* auf, um eine soziokulturelle Theorie des Lehrens und Lernens am Beispiel des sprachlichen Lernens zu konturieren. Gegen Theorien und Praktiken eines behavioristisch-kybernetischen Lernverständnisses, das Modelle „selbstgesteuerten“ Lernens gegen einen als „Frontalunterricht“ abgewerteten dialogischen Unterricht als „handlungsorientierte“ Alternative in Stellung bringt, betont Hoefele unter Bezug auf Tomasello und die soziokulturelle Lerntheorie Lew Wygotskis, dass Lernen als problemlösendes Handeln auf einer inneren, geistig-mentalenen Vorstellungsebene immer aktiv und schöpferisch ist. Es ist dies der Raum „geteilter Aufmerksamkeit“ in der triadischen Beziehung von Mensch-Mensch-(Sach-)Welt, in der sich über die Sprache Kultur vermittelt. Hoefele zieht daher neue Ergebnisse zu einem dialogischen Lehr-Lern-Verständnis heran, die den triadischen, sachbezogenen Lehr-Lern-„Dialog“ als wirkungsvolle Form ausweisen, um Denken, Argumentieren, Reflektieren und Problemlösen anzuregen und zu fördern. Ein solcher beziehungs- wie sprachgestützter Lehr-Lern-Dialog, „der fach- und realitätsbezogenen Bedeutung, Erkenntnis und Sinn stiftet“ macht damit „die humanspezifische Form des soziokulturellen Lernens“ aus.

Jan Christoph Heiser führt diese Überlegungen zu einem sozialen und relationalen, pädagogisch begründeten Lernbegriff weiter und bezieht diese im Speziellen auf das interkulturelle Lernen. Dabei zeigt er zunächst die pädagogische Unterbestimmtheit gängiger interkultureller Lerntheorien, die von technologischen Vorstellungen und Machbarkeitsillusionen geprägt seien, und diskutiert dann pädagogische Lerntheorien, die die Kontexte von Anthropologie, Bildsamkeit und Leiblichkeit, Ästhetik und Hermeneutik, Negativität und Urteilskraft einbeziehen. So kann Heiser zeigen, dass gerade ein interkulturell akzentuierter Lernbegriff als *relational* und *inter-subjektiv* zu charakterisieren ist. Er schlägt daraus folgend eine Definition interkulturellen Lernens vor, die für die Konturierung eines relationalen Lernbegriffs in diesem Band grundlegend ist: „Interkulturelles Lernen ist ein transitorischer, relationaler Vollzug im Zwischen, der sowohl von der kognitiv-logischen Begriffsbildung und dem verständig-urteilskräftigen Weg zur Erkenntnis und Einsicht als auch von der widerständigen Erfahrung und dem daraus folgenden Umlernen (negatives Lernen) abhängig ist. Es ist als ein leibliches, sozial-responsives und intersubjektives Antwortverhalten zu definieren, dem das Zusammenwirken von Urteilskraft und Einbildungskraft zu Grunde liegt und dadurch das menschliche Selbst-, Fremd-, und Weltverhältnis, die Urteile, Begriffe und das daraus folgende Handeln tangiert.“

Zwei Beiträge aus der Deutschdidaktik und der Didaktik der Grundschule zeigen dann exemplarisch, wie die entwickelten Grundlagen relationaler Anthropologie und Pädagogik zur Klärung didaktischer Fragen beitragen können:

So befragt *Ulf Abraham* kritisch die gängige Praxis, sprachliche „Kompetenz“ als Leistung eines einzelnen Schülers zu verstehen und als solche zu testen. Tatsächlich werde damit aber die grundlegende soziale und relationale, weil kommunikative Funktion der Sprache ausgeblendet. „Kompetenz“ erscheint als Leistung des isolierten Subjekts, was der Einsicht diametral widerspricht, dass Kommunikation, Perspektivenübernahme und die Konstruktion einer gemeinsamen Weltsicht, die gemeinsames Handeln ermöglicht, als relationale Fähigkeiten gerade auf sozialer Interaktion und kollektiver Intentionalität

beruhen. „Kompetenzorientiertes“ Lehren und Lernen zieht somit Vereinzelung und ein wettbewerbsorientiertes Denken nach dem Prinzip des „survival of the fittest“ nach sich. Doch kann man, so Abraham, einen kompetenten Umgang mit Sprache und Literatur grundsätzlich nicht als Einzelleistung verstehen, wenn man Menschen nicht auf eine Stufe mit Schimpansen stellen will, die nicht verstehen, wenn jemand Informationen mit ihnen teilen möchte: „Der Mensch lernt von anderen, in Gegenwart von und in Interaktion mit anderen, und das Gelernte wiederum bliebe ihm gleichgültig ohne die Möglichkeit, es mit anderen zu teilen.“

Edeltraud Röbe schlägt mit ihrem Beitrag den Bogen zurück zum Beginn der Einführung des Gesamtbandes: Wenn mit Eugen Fink dem Lehren und Lernen, dem Erziehen und Bilden das „Weltverhältnis des menschlichen Daseins“ in seiner Aufgabenhaftigkeit zugrunde liegt, dann spiegelt sich dies in den Aufgaben, die Unterricht Kindern stellt. Insofern versteht eine relationale Didaktik die „Aufgabe als Brücke zur Welt“. Röbe betont daher „die anthropologische Bedeutung von Aufgaben für die Persönlichkeitsentwicklung und die Sicherung menschlicher Existenz.“ Die Aufgabe hat jenen aktivisch-passivischen, eben relationalen Charakter, denn in ihr begegnen Schüler einem Stück Welt, das sie aktiv mit ihren Zielen und Sinnperspektiven verbinden können, aber gleichzeitig ergreift diese Welt in einem pathischen Moment den Menschen und wirkt auf ihn zurück. Aufgaben führen demnach einen sach- oder situationsbestimmten Anspruch mit sich, der nie glatt und widerspruchsfrei aufgeht und an dessen Ergebnis ein Qualitätsmaßstab angelegt wird. Röbe zeigt an Beispielen aus der Grundschuldidaktik, dass und wie „eine Aufgabekultur zu entwickeln [ist], die im Dienste kategorialer Bildung steht und *Aufgabe* als ‚anthropologisches Grunddatum‘ begreift.“ Damit ist für den weiteren Zusammenhang des Bandes ein entscheidender Grad an didaktischer Konkretisierung der pädagogisch-anthropologischen Grundlagen erreicht, der für die Kunstpädagogik von grundlegender Bedeutung ist, wird doch gerade dort oft ein Gegensatz zwischen „Aufgabe“ und (künstlerischer) „Freiheit“ konstruiert, der auf einem verkürzten Subjektverständnis beruht – ein Scheinwiderspruch, der sich erst in einem relationalen Verständnis löst.

1.1

Robert Spaemann

Wirklichkeit als Anthropomorphismus

Als wir Kinder waren, gab es einen Augenblick, wo wir, wenn uns eine Geschichte erzählt wurde, die Frage stellten: „War das mal wirklich?“ Wir erwarteten auf diese Frage eine schlichte Antwort, also nicht eine Antwort, die den Umfang des Begriffs „wirklich“ so lange dehnte, bis auch Märchen und Träume darunter subsumiert werden konnten. Träume waren ja gerade das, was wir mit unserer kindlichen Frage ausschließen wollten. Wer nach Wirklichkeit fragt, will immer etwas ausschließen. Wirklichkeit ist ja nicht ein Merkmal, das zu dem, was es gibt, noch etwas hinzufügt. Das Wirkliche unterscheidet sich vom Unwirklichen, und wenn wir wissen wollen, was jemand meint, wenn er nach dem fragt, was wirklich ist, müssen wir wissen, was er als unwirklich ausschließen will. Das Ausgeschlossene kann viele Namen haben: Traum, Fiktion, Lüge, Schein, Einbildung, Konstrukt, virtuelle Realität und so weiter. Die Unterscheidung von Sein und Schein ist die erste und fundamentalste Unterscheidung, mit der die Philosophie begann. Allerdings erhob sich auch schon in den Anfängen der Philosophie Widerspruch gegen diese Unterscheidung, nämlich bei den sogenannten Eleaten. Ihr Argument war einfach: Das Nichtwirkliche, also das Nichtseiende ist nicht, *per definitionem*. Es gibt nicht das, was es nicht gibt. Der Traum ist ebenso eine Wirklichkeit wie das Wachen und das Geträumte als Geträumtes ebenso wie das im Wachen Erlebte. Was immer die virtuelle Realität von der nichtvirtuellen unterscheiden mag, sie heißt schließlich ebenso wie diese „Realität“.

Ja, haben wir denn überhaupt je etwas anderes als virtuelle Realität? Mit dieser Verblüffungsfrage werden wir heute immer häufiger konfrontiert. Wenn der Gegensatz von Schein und Sein verschwindet, ist es gleichgültig, ob wir sagen, alles sei wirklich oder alles sei Schein. „Esse est percipi“, sagte Berkeley. Und David Hume: „We never advance one step beyond ourselves“. Wenn wir etwas erleben, dann ist es eben etwas von uns Erlebtes. Es spielt sich in uns ab. Falls es irgendwie von außen verursacht ist, können wir das nicht wissen. Ja sogar der Gedanke eines Außen ist wiederum nur ein Gedanke, der seine Metaphorik uns bekannten räumlichen Verhältnissen entleiht. Und auch der Gedanke eines Anderen unserer selbst, der Gedanke von etwas, was jenseits unseres Denkens ist, bleibt doch unser Gedanke. Die Philosophie des 19. Jahrhunderts hat diese Reflexion bis zum Exzess durchgespielt.

Die Entwicklung der Technik am Ende des 20. Jahrhunderts vollzieht diese Reflexion in der Praxis nach. Technische Simulation verdrängt nicht mehr nur die Wirklichkeit, sie gibt vor, deren Wesen zu enthüllen. Die kybernetischen Konstrukte ahmen nicht mehr nur das Lebendige nach, sie beanspruchen uns zu erklären, was Leben *ist*. Es ist nichts als diese Simulation. Onanie, Cybersex ist nicht mehr bloß Ersatzbefriedigung. Es präsentiert sich als die Sache selbst. We never advance one step beyond ourselves. Zwar sind wir so konstruiert, dass wir den anderen zu unserem Glück brauchen. Aber wie für jede funktionale Interpretation, so gilt auch für diese: sie eröffnet den Spielraum für

funktionale Äquivalente. Eine Simulation des anderen tut es auch. Wenn sie perfekt ist, ist sie der andere.

Aber ist sie es wirklich? Gibt es kein Kriterium, um das Wirkliche vom Unwirklichen zu unterscheiden? Gibt es keinen Unterschied? Doch, natürlich gibt es einen Unterschied, und es ist sogar der wichtigste aller Unterschiede. Aber ein Kriterium? Nein, das gibt es nicht. Denn Wirklichkeit ist, wie gesagt, keine Eigenschaft. Max Scheler meinte, das Wirkliche mache sich für uns durch Widerständigkeit bemerkbar. Wirklichkeitserfahrung sei Widerstandserfahrung. Aber das stimmt nicht. Auch im Traum erfahren wir Widerstand, Bedrohung, Überwältigung. Und es gibt Träume, in denen wir das reflexive Bewusstsein haben, nicht zu träumen, ja wo wir uns durch empirische Experimente davon überzeugen, dass wir nicht träumen. Und dann wachen wir auf, und es war doch ein Traum. Manchmal ist sogar das Aufwachen geträumt. Wir träumen, dass wir geträumt haben und nun aufwachen. Kein Kriterium, sondern nur das nochmalige Aufwachen gibt uns die kriteriumslose Gewissheit, jetzt wirklich wach zu sein. Und daran ändert auch die Tatsache nichts, dass wir im Traum die gleiche Gewissheit hatten. Der Zweifel, den wir daraus ableiten, bleibt rein theoretisch. Das heißt, er ist gar kein Zweifel, sondern nur die Feststellung, dass unsere Gewissheit sich nicht auf ein Kriterium stützt.

Übrigens gibt es auch das Umgekehrte, nämlich den Zweifel an der Wirklichkeit des Geträumten im Traum selbst. Als Fünfjähriger wurde ich im Traum von einer Hexe verfolgt. Sie rannte auf einer Dorfstraße hinter mir her. Ich rannte um mein Leben. Der Abstand verringerte sich ständig. Plötzlich fiel mir ein: Meine Mutter hatte mir gesagt: Es gibt keine Hexen. Meine Mutter sagte immer die Wahrheit. So glaubte ich ihr mehr als dem Augenschein, und meine Schlussfolgerung war: Die Hexe muss geträumt sein. Es kann sich nun nur darum handeln aufzuwachen, ehe die Hexe, deren Atem ich schon spüre, mich packt. Im Vertrauen auf das Wort meiner Mutter warf ich mich auf die Straße, wälzte mich hin und her und wachte auf. Es war kein empirisches Kriterium, aufgrund dessen die Hexe unwirklich war. Es war ein Glaubensakt, der mich das Risiko eingehen ließ, sie für unwirklich zu halten.

Aber was heißt hier: wirklich? Wann ist etwas nicht geträumt? Heraklit sagte: „Im Traum hat jeder seine eigene Welt. Im Wachen haben wir eine einzige und gemeinsame Welt.“ Wenn ich mit einem Freund eine Bergwanderung mache und unterwegs bei einem Hüttenwirt einkehre, und es stellt sich später im Gespräch mit dem Freund heraus, dass er mit mir eine solche Wanderung nicht gemacht hat, und im Gespräch mit dem Hüttenwirt, dass bei ihm niemand eingekehrt ist, der mir oder meinem Freund ähnlich sah, dann muss ich die Wanderung wohl geträumt haben.

Die wirkliche Welt, sagte ich, ist die gemeinsame Welt. Das kann missverstanden werden. Es kann so verstanden werden, als sei nur dasjenige wirklich, was von allen als wirklich erlebt und anerkannt wird. Das kann nicht sein. Denn es gibt bekanntlich Menschen, die vor der Wirklichkeit ihre Augen verschließen. Und es gibt, zum Beispiel in der Astrophysik, kontroverse Auffassungen über das, was es gibt und nicht gibt. Irgendwann entsteht vielleicht aufgrund neuer Beweise ein Konsens. Aber wir würden doch nicht sagen, dass die Wirklichkeit erst mit dem Konsens über sie entsteht. Nicht faktischer Konsens, sondern universelle *Konsensfähigkeit* ist charakteristisch für wahre Aussa-

gen über das Wirkliche. Und wir halten etwas auch nicht deshalb für wahr, weil wir es für konsensfähig halten, sondern wir halten es für konsensfähig weil es wahr ist, also weil zum Beispiel ein Satz einer Wirklichkeit entspricht. Von neuem entgleitet uns also, was wir mit „wirklich“ meinen beziehungsweise was wir damit ausschließen wollen. Denn, wie ich schon sagte: Wir werden kaum eine positive Definition von Wirklichkeit geben können. Wir können nur sagen, was wir mit diesem Wort ausschließen wollen. Ausschließen wollen wir zunächst den Traum und die Einbildung, also jene Seinsweise einer Sache, die sich nur endogen, also als Idiosynkrasie dessen erklären lässt, der die Sache oder dem Sachverhalt vorstellt, also dasjenige, dessen Sein in seinem Objektsein aufgeht. Bloße Objekte sind nicht wirklich, auch dann, wenn über sie Konsens besteht. Das bitte ich festzuhalten.

Stellen wir uns einen Menschen vor, der auf dem Sterbebett liegt. Er ist unfähig, noch irgendwelche Äußerungen von sich zu geben, die auf das schließen lassen, was in ihm vorgeht. Um ihn herum steht ein Ärztekonsortium. Aufgrund medizinischer Messdaten sind sich die Ärzte in der Überzeugung einig, dass der Patient keine Schmerzen hat und dass er nicht mehr hört, was um ihn herum gesprochen wird. Der Patient hat indessen wohl Schmerzen und er hört auch, was die Ärzte über ihn sagen. Er weiß also, dass sie sich irren, aber er kann das nicht äußern, ehe er stirbt. Nehmen wir an, der Fall dieses Patienten beschäftigt weiterhin die medizinische Wissenschaft. Die Daten werden mehrfach neu analysiert, aber am Ende kommt die „scientific community“ zu dem Schluss, der Mensch sei tatsächlich nicht mehr imstande gewesen zu hören und Schmerzen zu empfinden zu dem Zeitpunkt, als das Konsortium sich mit ihm befasste. Unter den lebenden Menschen und insbesondere den Wissenschaftlern herrscht also einstimmiger Konsens. Aber es ist ein Konsens über das Falsche. Denn was wirklich stattfand, wusste allein derjenige, der jetzt nicht mehr lebt. Es gibt also die Wahrheit, aber niemand weiß sie mehr. Die Tatsache, dass nur ich meine eigenen Schmerzen erlebe, bedeutet nicht, dass es nur für mich wahr ist, dass ich Schmerzen habe. Wenn jemand sagen würde: „Ich erlebe dich anders, als du dich erlebst. Für mich hast du keine Schmerzen“, so würde ich ihm antworten: „Es kommt überhaupt nicht darauf an, wie du oder sonst jemand mich erlebt oder welche wissenschaftlichen Feststellungen jemand über mich trifft. Die Wahrheit über meine Schmerzen kann nur ich wissen. Aber diese Wahrheit ist deshalb nicht eine Wahrheit nur für mich, sondern für jeden. Man könnte einwenden, dass diese Situation, wo ein seiner selbst bewusstes Subjekt sich als Gegenstand des Wissens anderer weiß, ein Grenz- und Ausnahmefall ist, der nicht als Modell für unser Verhältnis zur Wirklichkeit dienen kann. Ich möchte hier die Gegenthese vertreten: Dieser Fall ist das Paradigma unseres Wirklichkeitsverhältnisses und unseres normalen Begriffs von Wahrheit. Das möchte ich erläutern.

Zunächst einmal müssen wir uns klarmachen, dass die Rede von Subjekten und Objekten als zwei prinzipiell entgegengesetzten Seinsbereichen an der Wirklichkeit vorbeigeht. Genauer gesagt: Diese Sicht bringt so etwas wie Wirklichkeit überhaupt zum Verschwinden. Objekte, die nur Objekte sind, haben nur subjektives Sein. Es macht keinen Unterschied, ob sie geträumt oder dem Wachbewusstsein gegeben sind, da sie ja nichts jenseits ihres Gegebenseins sind. Aber können wir umgekehrt so etwas wie reine Subjektivität „wirklich“ nennen? Das cartesische Cogito ist inhaltsleer, weil es nur

instantan ist. Die absolute Selbstgewissheit des Bewusstseins ist nur ein punktuelles, ausdehnungsloses „Ich denke jetzt“. Und schon dies kann nicht ausgesprochen werden, denn wenn es ausgesprochen wird, ist bereits Zeit vergangen. Ich müsste also sagen: „Ich habe gedacht.“ Aber diese Erinnerung ist nicht mehr unmittelbares Selbstbewusstsein, sondern bereits eine Selbstvergegenständlichung. Und diese Vergegenständlichung der eigenen Subjektivität in der Erinnerung ist die Voraussetzung dafür, dass Subjekte einander objektiv werden können, und zwar als Subjekte. Nicht das punktuelle, inhaltslose, instantane Cogito ist wirklich. Wirklich sind Subjekte nur als zeitübergreifende objektive Subjekte, das heißt als Personen, als Personen mit einer Biographie, die sich konstituiert sowohl aus der eigenen Erinnerung als auch aus der Erinnerung anderer. Personen sind nicht instantane Subjektivitätspunkte. Das instantane Selbstbewusstsein ist vielmehr erst das Resultat der Reflexion eines Subjektes, das Resultat einer Rückkehr aus den vielen erlebten Inhalten zu sich selbst. Primär ist, wie Gottfried Wilhelm Leibniz bemerkte, nicht das Cogito René Descartes', sondern primär ist das Erlebnis: „*varia a me cogitantur*“.

Noch aber steht die Begründung der These aus, die Gegebenheitshinweise von Personen füreinander sei das Paradigma für die Gegebenheit von Wirklichkeit überhaupt. Wie, so möchte ich zunächst fragen, kommen wir dazu, dem, worüber wir sprechen, ein Sein zuzusprechen, eine Wirklichkeit jenseits dessen, was das Begegnende für uns ist und als was wir es erfahren? Gibt es dafür noch einmal eine Basis in der Erfahrung selbst? Es gibt eine solche Basis, und das ist die Kommunikation von Personen. Personen geben einander zu verstehen, dass sie selbst noch etwas jenseits dessen sind, als was sie sich zeigen. Der Schmerz des anderen ist etwas anderes als sein für mich sichtbares Schmerzverhalten. Zu einer absoluten Gewissheit aber wird uns diese Differenz dort, wo wir selbst diejenigen sind, zu denen und über die gesprochen wird. Mir scheint, dass die Pluralität von Personen mindestens drei Personen erreichen muss, damit die Subjektivität objektiv, das heißt Person wird. Im Gespräch zu dritt kann jeder jederzeit überwechseln vom Partner zum Gegenstand des Gesprächs. Und er kann selbst wieder Stellung nehmen zu dem, was die beiden anderen über ihn gesagt haben. Jeder aber ist sich bewusst, dass er selbst etwas jenseits dessen ist, was die beiden anderen über ihn meinen. Ich mag mir einbilden, der andere sei nur mein Traum. Ich kann von mir nicht denken, ich sei nur der Traum eines anderen. Dieses Bewusstsein liegt jeder Anerkennung von Wirklichkeit jenseits der Gegenständlichkeit zugrunde. Es lag auch dem kantischen Begriff eines Dinges an sich zugrunde, der in der *Kritik der reinen Vernunft* zwar leer bleibt, in der *Kritik der praktischen Vernunft* aber einen konkreten Inhalt gewinnt, und der kann kein anderer sein als: personale Freiheit. Dieser Schritt von unserer Selbsterfahrung zur Wirklichkeitserfahrung überhaupt ist uns am unmittelbarsten verständlich, wo es sich um höher entwickelte Tiere mit zentralem Nervensystem handelt. Wir billigen diesen Tieren Subjektivität zu. Darum reden Menschen zu Tieren, und darum gibt es Tierschutzgesetze, die der rücksichtslosen Objektivierung von Tieren Grenzen setzen. Wir betrachten sie als „wirklich“, wir billigen ihnen „Sein“ jenseits ihres Objektseins zu. Wir beanspruchen nicht, wissen zu können, wie es ist, eine Fledermaus zu sein. Aber wir setzen voraus, dass es irgendwie ist, eine Fledermaus zu sein, während es nicht irgendwie ist, ein Auto zu sein. Das heißt, wir erkennen der Fledermaus „Sein“ zu. Dieses Sein, das sie mit uns gemeinsam

hat, heißt „Leben“. „Leben“, schreibt Aristoteles, „ist das Sein der Lebewesen.“ Leben, wie wir es selbst erfahren, ist nicht ein bestimmter komplexer Zustand von Materie. Ich erfahre mich nicht als Zustand von etwas, das nicht Mensch ist. Der Mensch ist, um mich wieder aristotelisch auszudrücken, lebendige Substanz, also eigentliche und primäre Wirklichkeit, von der vielerlei Zustände existieren können, die aber selbst nicht Zustand, sondern basaler Träger und Inbegriff von Zuständen ist. Und so auch, nehmen wir an, die Fledermaus. Wir billigen ihr Leben, also Selbstsein zu.

Es ist nicht von ungefähr, dass ich in diesem Zusammenhang von Zubilligen, Anerkennen spreche. Wir sahen ja schon: Sein im Sinne von Wirklichkeit ist nicht ein empirisches Datum. Es zwingt sich nicht auf. Es gibt kein zwingendes Kriterium für die Wirklichkeit von Subjektivität. Wohl gibt es gute Gründe dafür, solche anzunehmen, das heißt nicht uns allein für lebendig zu halten, und es gibt deshalb eine moralische Missbilligung derer, die die Anerkennung von Lebendigem als lebendig verweigern. Ontologie und Ethik sind nicht zu trennen. Liebe und Gerechtigkeit sind nicht möglich unter der Voraussetzung des Solipsismus, also unter der Annahme, dass die anderen Menschen und die anderen Lebewesen nur meine Träume sind. Menschlichkeit und Freude im Umgang mit Tieren sind nicht möglich, wenn Tiere nicht leben und erleben, das heißt wenn es nicht irgendwie ist, ein Tier dieser oder jener Art zu sein.

Der bekannte Einwand lautet, man dürfe außermenschliches Leben nicht anthropomorph betrachten. Meine Antwort darauf lautet: Wir müssen es anthropomorph betrachten, wenn wir ihm gerecht werden wollen. Nur im Ausgang von bewusstem Leben, das wir selbst sind, können wir adäquat sprechen von nichtbewusstem Leben, von außermenschlichem Leben. Wir haben zu diesem Leben keinen direkten Zugang. Wir können es nur wie bewusstes Leben abzüglich des Bewusstseins betrachten. Descartes meinte: Abzüglich des Bewusstseins ist Leben nichts. Die Cartesianer quälten Tiere und hielten deren Schmerzäußerungen für mechanische Reaktionen. Aber das entspricht nicht unserer Erfahrung. Wenn wir uns dessen bewusst werden, dass wir in heiterer Stimmung sind, dass wir Hunger oder leichte Kopfschmerzen haben, erleben wir diese Stimmung, diesen Hunger oder diese Kopfschmerzen als etwas, das wir schon hatten, ehe es uns zu Bewusstsein kam. Gefragt, was denn der Hunger war, ehe er uns bewusst wurde, können wir natürlich nicht antworten. Denn nur der bewusste Hunger ist uns bewusst. Und doch ist es Teil dieses Bewusstseins, dass der Hunger schon vorher da war und dass er durch das Bewusstwerden erst in ein neues Stadium eintritt. Vorher war er etwas Ähnliches wie der bewusste Hunger, also der bewusste Hunger abzüglich des Bewusstseins. Und so ist es richtig und die einzige Möglichkeit, über wirkliches, nicht menschliches, nicht bewusstes Leben anthropomorph zu sprechen und sich dieses Anthropomorphismus zugleich bewusst zu sein.

Die Alternative zu dem so geschmähten Anthropomorphismus in der Biologie ist der Anthropozentrismus. Die moderne Welt ist wie keine zuvor anthropozentrisch. Auch das neue Umweltbewusstsein ändert nichts daran. Im Gegenteil: Indem alles außermenschliche Seiende als Umwelt definiert wird, wird es radikal auf den Menschen bezogen. Artenschutz hat mit Umweltbewusstsein etwas zu tun, weil die natürlichen Arten zum Reichtum unserer Welt gehören. Tierschutz hat damit im Grunde nichts zu tun, weil es

in ihm um die Tiere selbst geht. Die moderne Wissenschaft ist anthropozentrisch. Sie fragt nicht nach dem, was wirklich ist und was deshalb den Charakter des Mitseins mit uns hat, sondern sie fragt danach, wie es uns als Objekt erscheint und wie es von uns manipulierbar ist. Eine Sache erkennen heißt, so schrieb schon einer der Väter des anthropozentrischen Denkens der neuzeitlichen Wissenschaft, Francis Bacon, „to know what we can do with it when we have it“. Um zu wissen, was ich mit einer Sache machen kann, muss ich nicht wissen, was sie wirklich als sie selbst ist. Ich kann deshalb auf den Anthropomorphismus zugunsten der Anthropozentrik verzichten. Die Dinge, insofern sie pure Objekte sind, stehen dem Subjekt gegenüber, sie haben nichts mit ihm gemeinsam. Die Wirklichkeit als sie selbst verstehen wollen heißt, sie unter dem Aspekt größerer oder geringerer Ähnlichkeit mit uns zu betrachten. Die objektivierende Wissenschaft kennt am besten das uns Entfernteste, das Verhalten der einfachsten Elemente der unbelebten Materie. Und sie versucht, das uns Nächste und uns selbst als komplexe Kombination aus diesen Elementen zu verstehen. Je komplexer, desto schwieriger ist dieses Verstehen. Wie aus einer solchen Kombination sich ein Streichquartett von Ludwig van Beethoven oder die Formeln der Relativitätstheorie ergeben haben sollen, liegt in undurchdringlichem Dunkel. Wenn wir nicht objektive Bestände aufnehmen, sondern Wirklichkeit verstehen wollen, liegt die Sache genau umgekehrt: Wir verstehen das Streichquartett oder die Relativitätstheorie besser, als wie es ist, ein Bakterium zu sein, falls es überhaupt irgendwie ist. Wenn nicht, dann können wir hier gar nichts mehr verstehen, sondern nur noch objektive Daten registrieren.

Denn auch für die uns ferne unbelebte materielle Welt gilt: Sie als wirklich betrachten, ihr so etwas wie Selbstsein zuerkennen heißt, sie unter dem Aspekt der Ähnlichkeit mit uns, also anthropomorph betrachten, nicht als Objekt, sondern als Mitsein. Der Versuch, darauf zu verzichten, hat eine lange Geschichte. Sie beginnt mit dem programmatischen Verzicht auf jede Teleologie in der Naturbetrachtung, also auf jeden Gedanken einer Zielgerichtetheit natürlicher Prozesse. Es war wieder Bacon, der erklärte, solche Betrachtungen seien unfruchtbar wie gottgeweihte Jungfrauen. Die Zeit, wo man gottgeweihte Jungfrauen schätzte, war für Bacon vorbei. Zielgerichtetheit setzt, so heißt es von Johannes Buridan bis zu Wolfgang Stegmüller, Bewusstsein voraus. Unbewusste Tendenzen soll es nicht geben können. Was übrig blieb, war ungerichtete Kausalität, Wirkursächlichkeit. Aber auch diese enthüllte sich als Anthropomorphismus. Was eine Ursache ist wissen wir primär aus der Erfahrung unseres eigenen Handelns. Wir bewegen unseren Arm, und die Kugel rollt. Bertrand Russell forderte deshalb, auch den Begriff der Ursache fallen zu lassen. Was es gibt, sind Bewegungsgesetze der Natur. Aber schließlich zeigte sich, dass auch Bewegung ein anthropomorpher Begriff ist. Der neuzeitlichen Physik ist es gelungen, Bewegung mit Hilfe der Infinitesimalrechnung zu vergegenständlichen. Aber das geschah um den Preis, dass sie als Bewegung verschwindet und aufgelöst wird in eine unendliche Folge stationärer Zustände. Leibniz, einer der beiden Erfinder der Infinitesimalrechnung, wusste das übrigens genau. Er wusste, dass die physikalische Vergegenständlichung der Bewegung nur ein Konstrukt zum Gegenstand hat. Wirkliche Bewegung kann nur verstanden werden, wenn wir ihr einen *conatus*, ein Streben zugrunde legen. Aber was

Streben heißt, wissen wir wieder nur aus unserer Selbsterfahrung. Wenn wir diese nicht ins Spiel bringen, kommen wir nicht bis zur Wirklichkeit der Bewegung.

Und dasselbe gilt schließlich für das Bewegte. Bewegt sind Körper, Dinge als mit sich über eine gewisse Zeit hin identische Einheiten. Friedrich Nietzsche war wohl der erste, der darauf hinwies, dass auch die Idee solcher Einheiten, also die Idee von Dingen, ein Anthropomorphismus ist. *Wir* sind es, die sich als Einheiten erleben, als Einheiten, die über die Zeit hinweg ihre Identität bewahren. Wir erleben uns als Subjekte des Wollens und Handelns, die für ihre Handlungen Verantwortung tragen. Kinder schlagen den Tisch, wenn sie sich an ihm gestoßen haben. Aber wir tun dies in gewisser Weise alle, solange wir überhaupt von Dingen reden. Der Gedanke des Seins von etwas ist unzertrennlich von dem Gedanken der Identität dessen, was ist. Und genau dieser Gedanke ist ein fundamentaler Anthropomorphismus. Wenn wir ihn allerdings einmal mit Bezug auf die Dinge verabschiedet haben, dann müssen wir ihn schließlich auch mit Bezug auf uns selbst verabschieden. Der Abschied vom Anthropomorphismus ist am Ende ein Abschied vom Menschen selbst, das heißt von der menschlichen Betrachtung des Menschen. Der Mensch wird sich selbst zum Anthropomorphismus. Er ist das letzte Ding, das sich auflöst. Das Resultat ist eine subjektlose, gleichgültige Welt von Gegenständen, die niemandes Gegenstände mehr sind. Der Gedanke der Wirklichkeit verschwindet. Nietzsche hat Humes Überzeugung zur Vollendung gebracht: *We never do one step beyond ourselves*. Nur zeigt sich, dass der Gedanke des Selbst seinerseits schon einen Schritt über das Selbst hinaus voraussetzt, also Selbsttranszendenz. Das hat übrigens Hume auch schon gesehen. Er erklärt offen, dass er sich nicht zu den Menschen rechnen könne, die sich eines Ich erfreuen. Und zwar deshalb nicht, weil Selbstsein kein Zustand, keine empirische Eigenschaft, sondern dasjenige ist, oder besser derjenige beziehungsweise diejenige, die sich in bestimmten empirischen Zuständen befinden. Für den Empirismus gibt es aber nur diese Zustände. Es ist deshalb auch kein Zufall, dass die Befürworter des Selbstmords, des assistierten Selbstmords und der Euthanasie in der Regel aus dem Bereich des Empirismus kommen. Für sie gibt es nur Zustände, wünschenswerte und nicht wünschenswerte. Die nicht wünschenswerten, also Zustände des Leidens, sind zu beseitigen, und wenn das nicht anders möglich ist, dann durch die Beseitigung dessen, der leidet. Denn der Leidende hat nicht eigentlich eine Wirklichkeit, ein Sein, das etwas anderes wäre als die Gesamtheit der Zustände, in denen er sich befindet. Er ist nicht eigentlich jemand, der leidet, sondern er ist Leiden, das dahin tendiert, nicht zu sein. Und der Zustandskomplex tendiert kategorisch dahin, wenn das Leiden nicht aufgewogen wird durch Annehmlichkeiten. In diesem Fall ist es sinnvoll, den ganzen Zustandskomplex zu beseitigen. Täuschen wir uns nicht. Die Konsequenzen dieser Auffassung mögen noch auf instinktive Abwehrreaktionen stoßen. Die Auffassung selbst findet inzwischen breite Akzeptanz. Aber wer sich selber nicht wirklich ist, dem ist nichts wirklich. Es gibt für ihn nur Zustände, nicht Sein. Dem entspricht eine Gesellschaft, wie sie der amerikanische Neopragmatist Richard Rorty propagiert, eine Gesellschaft, in der nichts wichtiger ist als Lust und Schmerz. Tatsächlich sind Lust und Schmerz Erscheinungsweisen der Wirklichkeit des Lebens, das sich verwirklicht und steigert oder das bedroht und gefährdet ist. In diesen Erscheinungsweisen erlebt sich Leben. Platon hat ausführlich die Dekadenz einer

Zivilisation analysiert, in der diese Erscheinungsweisen von dem abgekoppelt werden, was in ihnen zur Erscheinung kommt, also einer Erlebnisgesellschaft, in der es nur noch um die Herstellung von Erlebnissen geht und nicht um das, was erlebt wird, nicht um Wirklichkeit. Eine solche Zivilisation tendiert zur Selbstzerstörung. Sie bringt nämlich die Person zum Verschwinden und lässt nur abstrakte Erlebnissubjekte übrig, Subjekte ohne zeitliche Dimension, ohne biographische Identität.

Die Fixierung auf den eigenen angenehmen Zustand, auf das eigene Gefühl verkennt nicht nur den funktionalen Sinn dieser Zustände, sie verkennt vor allem den intentionalen Charakter der Gefühle, also die Wirklichkeit, die sich im Gefühl offenbart. Das Wohlbehagen, die Lust dessen, dem es nur um das angenehme Gefühl geht und nicht um irgendetwas, an dem man seine Freude hat, illustriert Sokrates einmal mit dem Vergnügen dessen, der die Krätze hat und sich infolgedessen immer kratzen kann. Direkt intendieren können wir überhaupt nur körperliche Lustzustände, die insofern die niedrigsten sind, als sie mit Traurigkeit, Niedergeschlagenheit und Depression durchaus zusammengehen. Auch mit dem, was man Spaß nennt, kann man sich von Gefühlen innerer Leere ablenken. Es ist kein gutes Zeichen, dass das Wort „Spaß“ derartig im Vordringen ist, dass sogar Gottesdienste damit empfohlen werden, dass sie Spaß machen. Freude ist etwas anderes als Spaß. Freude hat einen Inhalt und variiert mit ihren Inhalten. Die Freude über einen Frühlingmorgen ist nicht dieselbe wie die Freude an einer Bach-Partita und diese nicht dieselbe wie die Freude an einer anderen Bach-Partita. Freude ist immer Öffnung für Wirklichkeit.

Diejenige Öffnung für Wirklichkeit, die der Wirklichkeit vollständig adäquat ist, nennen wir Liebe. Liebe ist das Wirklichwerden des anderen für mich. In jener Liebe, die in der Sprache der Tradition *amor benevolentiae* hieß, hört der andere auf, Umwelt für mich zu sein, also ein vielleicht wichtiger Gegenstand, an dem ich hänge und der für mich große Bedeutung hat. In der Liebe realisieren wir, dass der andere ebenso wirklich ist wie wir selbst, und wir lernen uns selbst als Teil der Welt des anderen sehen, so wie er Teil unserer Welt ist.

In diesem letzten Sinne wirklich können uns nur Personen werden. Aber ich habe darauf hingewiesen, dass das Sein, die Wirklichkeit von Personen nicht Bewusstsein, sondern Leben ist und dass uns deshalb nicht nur alles Bewusste, sondern alles Lebendige als wirklich gelten muss. Die cartesische Zweiteilung der Welt in Bewusstsein und durch Ausdehnung definierte Materie hat zur Entwirklichung der Wirklichkeit geführt, weil in ihr das Zwischenglied verschwunden ist, das seit Platon das Reden über Wirklichkeit bestimmte: Leben. Sein, Leben, Denken war die klassische Trichotomie. Leben aber war das eigentliche Paradigma des Seins. Bewusstsein galt als Steigerung von Leben. „Wer nicht erkennt“, schreibt Thomas von Aquin, „der lebt nicht vollkommen, sondern hat nur ein halbes Leben.“ Bewusstes Leben ist volles Leben, also volle Wirklichkeit. Unbewusstes Leben behält ein Moment von Unbestimmtheit so wie unbewusste Gefühle, von denen es Sinn hat zu sagen, sie seien weniger wirklich als deutlich bewusste und sogar ausgesprochene. Es gibt Grade der Wirklichkeit.

Wie aber verhält es sich mit Sein unterhalb des Lebens? Solches Sein kommt zunächst innerhalb des Lebenszusammenhangs vor, als Umwelt, als Nahrung, als Teil unserer Nahrung, als Material für die Herstellung einer Welt des „Zuhandenen“, wie Martin Heidegger

es genannt hat. Und es kommt vor als Gegenstand der Physik und Chemie. Hat es Sinn, von einer Wirklichkeit dieser unbelebten Materie jenseits dessen zu sprechen, als was sie sich uns zeigt, also jenseits ihrer Gegenständlichkeit? Heideggers *Sein und Zeit* kennt dieses Jenseits nur als defiziente Form von Zuhandenheit. Was aus allen Lebensbezügen herausgefallen ist, ist das „nur noch Vorhandene“. Die Kategorie des Mitseins scheidet hier aus. Aber ist das berechtigt? Das archaische Denken betrachtet die unbelebte Welt immer auch anthropomorph, also nach Analogie der belebten. Wasser und Feuer werden in den Psalmen zum Lob des Schöpfers aufgefordert, der heilige Franziskus spricht von Brüdern und Schwestern, wenn er die Elemente anspricht. Übrigens geht es immer um Elemente, um natürliche Dinge, nicht um Artefakte. Artefakte sind Objekte, nicht Mitgeschöpfe. Es ist nicht irgendwie ein Auto zu sein, darum kann das Auto Gott nicht loben. Der Mensch kann höchstens dafür danken. In der Liturgie der katholischen Kirche wird in der Osternacht bei der Weihe des Taufwassers eine lange Rede gesungen, in der das Wasser angeredet wird. Ist das ein infantiles Relikt? Es ist ein solches Relikt, wenn wir uns entschließen, die unbelebte Materie für unwirklich zu halten, also für etwas, das darin aufgeht, für Lebewesen zuhanden oder aber Gegenstand der Wissenschaft zu sein. Wenn wir dem materiellen Sein Wirklichkeit in dem hier entfalteteten Sinn zusprechen, dann sprechen wir ihm Mitsein zu und müssen auch ihm gegenüber neben der anthropozentrischen Rede die anthropomorphe als die wesentlichere zulassen.

Der wohl bedeutendste Metaphysiker unseres zu Ende gehenden Jahrhunderts, der englische Mathematiker und Physiker Alfred North Whitehead, hat auf höchstem Abstraktionsniveau eine solche anthropomorphe Redeweise entwickelt. Er begnügte sich nicht mit den unbewussten und unfreiwilligen Anthropomorphismen, die wir jederzeit anwenden wenn wir von Dingen, von Identität, von Ursachen, von Möglichkeit, von Bewegung oder von Trägheit sprechen, das heißt also wenn wir überhaupt sprechen. Er wusste, dass wir nur *per analogiam* sprechen können, wenn es sich um außermenschliche Entitäten handelt, sei es um Tiere, sei es um Quanten. Je weiter von uns weg, umso weniger können wir sagen, was das andere Glied der Analogie an sich selbst ist. Aber schon die Tatsache, dass wir von einem „an sich selbst“ sprechen, ist ein Beispiel für analoges Reden. Wir wissen schon nicht, wie es ist, eine Fledermaus zu sein. Wie es ist, ein Elementarteilchen zu sein, wissen wir noch weniger. Aber Whitehead geht davon aus, dass es irgendwie sein muss, falls wir berechtigt sind, von Wirklichkeit zu sprechen. Wirklichkeit ist nie nur Objektivität für Subjekte und nie bloß inhaltslose Subjektivität. Wirklich nennen wir etwas nur, wenn es eine wenn auch noch so rudimentäre Art von Subjektivität hat und wenn diese Subjektivität einen objektiven Gehalt hat, wenn sie etwas „erlebt“. Ausdrücke wie „Tendenz“, „Erfüllung“, ja sogar „Freude“ mit Bezug auf die elementaren wirklichen Entitäten oder Ereignisse, die „actual entities“, wie Whitehead sagt, müssen natürlich so verstanden werden, dass alles im engeren Sinne Psychologische aus ihnen ferngehalten wird, alles, was wir mit bildhaften Vorstellungen füllen können. In einem ähnlich abstrakten und formalisierten Sinne hatte aber schon Leibniz den Monaden der untersten Art „Perzeptionen“ zugesprochen und diese unterschieden von bewussten Apperzeptionen. Was heißt das? Apperzeptionen sind erlebte Einwirkungen. Aber was überhaupt Einwirkungen von etwas auf etwas sind, können wir nur denken, wenn wir von

erlebten Eindrücken ausgehen und dann das Erleben abziehen. Wenn wir unbelebtem Seienden Wirklichkeit zusprechen wollen, dann können wir das nur, indem wir das Sein dieses Seienden als etwas dem Leben Ähnliches bestimmen, von dem wir bestimmte für Leben charakteristische Phänomene wie den Stoffwechsel abziehen, so wie wir Leben verstehen müssen als bewusstes Leben, von dem wir das Bewusstsein abziehen. Wirkliches Sein ist Mitsein oder es nicht wirklich.

Darin liegt nun ein Paradox. Bisher schien es so, dass das *ontos on*, wie die Griechen sagten, also das wirklich Seiende, dasjenige ist, was etwas als es selbst und für sich selbst ist, also jenseits seiner Gegenständlichkeit für anderes. Das Paradigma für solche Jenseitigkeit war unsere Selbsterfahrung. Nun hat es schon hiermit einen Haken. Es ist nämlich nicht so, dass wir selbst immer am besten wissen, wer wir sind. Andere können und müssen uns häufig über uns selbst aufklären, angefangen damit, dass sie uns von unserer Geburt erzählen, dass sie uns an Ereignisse erinnern, die wir selbst erlebt, aber vergessen haben, bis hin zu Deutungen unseres Verhaltens, in denen wir nicht umhin können, uns wiederzuerkennen, obwohl es uns vielleicht unangenehm ist. Vor allem aber: Jenes Selbstbewusstsein, das es uns erlaubt, uns von allem zu distanzieren, als was wir anderen erscheinen, ist selbst nicht denkbar ohne eben jene anderen. Erst durch andere Personen lernen wir unser eigenes Personsein aktualisieren. Erst mit Hilfe der Sprache entsteht Selbstbewusstsein, und erst durch die Anerkennung als „jemand“ durch andere „jemande“ gewinnen wir elementare Selbstachtung beziehungsweise jene natürliche und fundamentale Selbstliebe, ohne die es keine Liebe geben kann. Das heißt, nur durch den Blick anderer werden wir uns selbst sichtbar und wirklich. Das Wirkliche ist also nicht das Beziehungslose, es ist nicht das aus jeder Beziehung herausgelöste, isolierte Glied einer Beziehung. Das Wirkliche gibt es nur in dieser Beziehung selbst. Die Beziehung ist das eigentlich Wirkliche. Alle wirklichen Entitäten stehen in Wechselwirkung. Sie rezipieren und werden rezipiert. „Alles, was rezipiert wird, wird auf die Weise des Rezipierenden rezipiert“, sagt ein scholastisches Adagium. Das heißt aber nicht, dass das Rezipierte in der Rezeption „verändert“ wird. Das Wort „verändern“ suggeriert, eine Sache sähe schon vor ihrem Wahrgenommenwerden anders aus als in der Auffassung des Wahrnehmenden. Das aber setzt voraus, die Sache sähe vor aller Wahrnehmung und unabhängig von ihr überhaupt irgendwie aus. Aussehen ist aber wesentlich auf Sehen bezogen. So hätte es keinen Sinn, von Gestalten, von Körpern, von Mustern zu sprechen, wenn es nicht so etwas wie Gestaltwahrnehmung gäbe. Gestalten, aber auch die Muster auf der Oberfläche von Reptilien, Fischen und Vögeln, denen Adolf Portmann solche Aufmerksamkeit schenkte, sind daseinsrelativ auf mögliche Wahrnehmung. Es hat keinen Sinn zu sagen, es gäbe sie auch jenseits und unabhängig davon. Umgekehrt ist aber auch die Sinnesorganisation von Lebewesen darauf hingeordnet, etwas als Gestalt wahrzunehmen.

Es wäre nun ganz falsch, diese Daseinsrelativität relativistisch zu interpretieren, also so, als ob Gestalten etwas, wie man sagt, „nur Subjektives“ seien, etwas vom Wahrnehmenden Konstruiertes. Was es gibt, sind Gestalten *und* deren Wahrnehmung, Farben *und* deren Wahrnehmung, Zahlen *und* deren Gedachtwerden, Werte *und* deren Gefühltwerden. Beide Seiten aber haben ihre Wirklichkeit jeweils nur in dieser Beziehung aufeinander. Es hat deshalb ebenso wenig Sinn zu sagen, die Gesetze der Mathematik und der Logik

seien Produkte der menschlichen Psyche, wie es Sinn hat zu sagen, diese Gesetze würden auch dann existieren, wenn es überhaupt kein Denken gäbe. Wirklich ist jeweils das Ganze dieser polaren Struktur. Wirklich sind Farben und Töne, weil Sehen und Hören wirklich sind, aber Sehen und Hören sind nur wirklich, weil Farben und Töne wirklich sind. Wirklich ist jedes noch so ephemere Ereignis der *oikeiosis*, der Aneignung eines objektiven Gehalts durch einen subjektiven Pol. Das verkennt der Reduktionismus. Er reduziert die eine Seite der polaren Struktur auf die andere. Er ist monistisch. So glaubt er zum Beispiel, eine evolutionstheoretische Erklärung könne uns sagen, was Bewusstsein und Erkenntnis sind. Aber solche Erklärungen sind immer zirkulär. Sie setzen Gestalten voraus, zum Beispiel die des tierischen und des menschlichen Gehirns, sie setzen Kausalität voraus. Mutation und Selektion sind ja kausale Prozesse. Und dann nehmen sie diese Kategorien in Anspruch, um mit ihrer Hilfe Gestaltwahrnehmung und das Entstehen der Kategorie der Kausalität zu erklären. Aus der Wirklichkeit einer Beziehungsstruktur von Gestalt, von Bild und Wahrnehmung wird ein reduktionistisches Verfahren, indem die eine Seite dieser Beziehung zum Epiphänomen und die andere allein als wirklich erklärt wird. Aber der Preis für diesen Reduktionismus ist die Zirkularität, die stillschweigende, unbewusste Voraussetzung dessen, was man beweisen wollte. Die Glieder dieser Beziehung sind relativ aufeinander. Aber die Beziehung selbst ist das Wirkliche. Und sie als das Wirkliche, also Wirklichkeit als Wirklichkeit auffassen zu können, ist das Eigentümliche des Menschen. Es ist die höchste Form von geistiger Aktivität, Selbsttranszendenz. Es ist ein ganz falscher Gedanke, etwas werde umso adäquater erkannt, je passiver der Erkennende sich verhält. Wir wissen das doch aus dem gegenseitigen Verhältnis von Menschen. Ich kann nicht hoffen, dem Wesen eines anderen Menschen näherzukommen, wenn ich von mir selbst nichts investiere. Ich bleibe dann ganz an der Oberfläche. Wenn ich aber etwas investiere, wenn ich mich selbst in diese Beziehung einlasse, dann trägt die Erkenntnis natürlich die Spuren des Erkennenden, sie ist eine sehr persönliche. Aber anders ist Erkenntnis von Wirklichkeit nicht zu haben.

Dieser Sachverhalt wird uns heute besonders deutlich, weil wir durch die moderne bildende Kunst darauf aufmerksam gemacht werden. Erlauben Sie, dass ich an diesem Ort, in der Bayrischen Akademie der schönen Künste, mit dem Ausblick auf die bildende Kunst schließe und deren Rolle in einer Epoche sich zurückziehender Wirklichkeit. Jahrhundertlang, genauer gesagt seit dem 16. Jahrhundert, war die europäische Kunst Illusionskunst. Entscheidend war die Einführung der Zentralperspektive in der Malerei. Das gleiche gilt aber auch für die Architektur und die Bildhauerei. Die Säulen unserer Barockkirchen sind in der Regel nicht aus Marmor, sondern sie sollen aussehen, als wären sie aus Marmor. Und die Skulpturen, die so lebendig wirken, sind oft hohl und haben keine Rückseite. Die Kunst war es, die den Weg zur Virtualisierung der Realität gebahnt hat. Aber die Kunst ist es nun auch, die als erste auf diesem Weg Verlorene, die Wirklichkeit zu erinnern beginnt. In einer immer virtueller werdenden Welt übernimmt sie es, die Kostbarkeit des Seins darzustellen. Was bedeutet es, wenn in der Zeit der Reproduzierbarkeit des Kunstwerks, wo das Original von der Simulation immer weniger unterscheidbar ist, die Authentizität des Originals eine geradezu magische Bedeutung gewinnt, eine Bedeutung, die nur mit der „Gültigkeit“ von Sakramenten vergleichbar ist? Diese Gültigkeit beruht ja

auf der sinnlichen Realität einer Berührung, die auf der lückenlosen Folge von Handauflegungen bis hin zum Stifter beruht. Die Authentizität des Kunstwerks beruht auf der originalen Berührung dieses Stückes Leinwand durch diesen Künstler. Bei der zu einem Osterhasen umgeschmolzenen Kaiserkrone von Joseph Beuys hängt alles daran, dass sich diese Geschichte wirklich zugetragen hat. Denn ansehen kann man sich den Hasen nicht. In einer den Schein kultivierenden Welt übernimmt die Kunst in Umkehrung des traditionellen Verhältnisses die Rolle der Repräsentation der Wirklichkeit, des Seins, das sich in die Unsichtbarkeit zurückgezogen hat. Oder denken Sie an den verchromten Stab von rund 1000 Meter Länge, den Walter de Maria anlässlich einer Kasseler „documenta“ in die Erde versenkt hat. Was man sieht ist die Schnittfläche des Stabes, eine kleine silberne Scheibe auf dem Boden. Nicht, was man sieht, ist das Wesentliche, sondern worauf es ankommt, ist, von der Wirklichkeit des versenkten Stabes zu wissen, die durch diese kleine Scheibe nur repräsentiert wird. Worauf es ankommt, ist die Aktivität des Betrachters, der sich das, was er nicht sieht, ausdrücklich zu Bewusstsein bringt. Auch hier übernimmt die Kunst eine quasi sakramentale Funktion. Sie macht etwas unsichtbar, damit es als wirklich erinnert wird. In einer Fassadenwelt übernimmt sie es, die verlorene Wirklichkeit als unsichtbare zu vergegenwärtigen. Sich auf die Wirklichkeit einlassen heißt, sich auf das Unsichtbare einlassen.

Es handelt sich bei diesem Text um einen Vortrag, den Prof. Dr. Robert Spaemann am 8. Februar 2000 vor der Bayerischen Akademie der schönen Künste gehalten hat. Er wurde zuerst veröffentlicht in: Bayerischen Akademie der schönen Künste (Hrsg.): Was heißt „wirklich“? Unsere Erkenntnis zwischen Wahrnehmung und Wissenschaft. Waakirchen-Schaftlach 2000, S. 13-34. Der Wiederabdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Autors.

1.2

Matthias Burchardt

Relationalität und Bildung

Versuch einer anthropologischen Vergewisserung

1 Anlass und Möglichkeit pädagogischer Besinnung

Pädagogische Praxis spielt in konkreten kontextuell-bedingenden Sozial- und Realbeziehungen. Erziehung und Bildung sind notwendigerweise sozial und real, weil Menschen durch *generative Beziehungen* zur Welt kommen, ohne dass sie durch diese Herkunft schon in ihrem Mensch-Sein oder ihrem In-der-Welt-Sein angekommen wären. Erst durch den pädagogischen Umgang mit anderen Personen und durch Bildung in Auseinandersetzung mit Sachen werden Menschen im emphatischen Sinne zu Menschen. Diese Grundbedingungen dürften unbestritten sein. Umstritten ist eher die theoretische Deutung und praktische Ausgestaltung: Was verstehen wir unter Bildung, Erziehung oder Unterricht? In welchem Verhältnis etwa stehen Sozial-, Realbezug und Selbstbildung? Was macht den Menschen aus, woraufhin soll er sein Mensch-Sein entwerfen? Welche Disziplin hat Vorrang bei der anthropologischen Selbsterkenntnis? Wie legitimieren sich die Normen, an denen Pädagogik sich orientiert?

So folgt aus überschaubaren anthropologischen Verhältnissen ein unüberschaubares Feld wirklicher und möglicher kultureller Praxen sowie multidisziplinärer Theorien. Hinzu kommt, dass sowohl Praktiker wie Theoretiker mit der Eigentümlichkeit umgehen müssen, unauflöslich in die anthropologische Frage verstrickt zu sein. Menschen behandeln, bedenken oder erforschen *als Menschen* diese anthropologischen Fragen, sind involviert, interessiert und einer drängenden Wirklichkeit ausgeliefert, die pädagogische Praxis unmittelbar erforderlich macht. Wie aber kann auf dieser brüchigen Grundlage erzogen und unterrichtet werden? Die Kinder von heute können weder warten, bis morgen alle pädagogischen Fragen wissenschaftlich geklärt sind, noch kann man es ihnen zumuten, dass sie ausschließlich vor dem Hintergrund von ungeklärten Grundlagen erzogen oder unterrichtet werden. Die theoretische Frage führt damit zwangsläufig zu ethischen Fragen.

Glücklicherweise stößt der Anspruch einer wissenschaftlichen Klärung, also die Fassung der pädagogischen Frage in Form einer Theorie, den pädagogisch praktischen Phänomenen nicht durch kulturelle oder historische Kontingenz erst ‚von außen‘ zu. Pädagogische Praxis, darauf weist schon Schleiermacher nachdrücklich hin, ist je schon eine besonnene. Die Theorie verhält sich zu dieser Besonnenheit lediglich in einem Komparativ, sie macht aus der Praxis eine „bewußtere“¹. Dadurch wird einerseits die Dignität der Praxis festgeschrieben und andererseits auch Druck von der Theorie genommen. Diese arbeitet sich als explizite methodische Besinnung an der Sache ab, sofern sie etwa pragmatische, praktische, theoretische Unstimmigkeiten registriert. Sei es, dass die pädagogische

1 Schleiermacher (2000), S. 11.

Wirklichkeit unangemessen aufgefasst wird, dass die Praxen nicht im Einklang mit den Zielen stehen, oder dass die Ziele in einen Sinnkonflikt mit den Voraussetzungen geraten usf. Zeichnen sich solche Unstimmigkeiten krisenhaft ab, dann wird auch eine Re-Vision der pädagogischen Grund-Begriffe erforderlich. Pädagogische Selbstvergewisserung geht deshalb seit der Antike oft mit Zeitkritik einher und stellt mitunter einen riskanten, wenn auch nicht aussichtsarmen Versuch dar, ihr Thema auf dem Wege der kategorialen Prüfung dem bloßen Spiel von Machtkräften zu entreißen. Den Anlass dieser Besinnung bildet die gegenwärtige Krise des Pädagogischen, die sich nicht allein in schlechten Schülerleistungen oder unzureichenden Absolventenquoten niederschlägt, sondern auch als ein Versuch der Transformation kultureller Grundüberzeugungen beschrieben werden kann. Unter den Schlagworten von Selbststeuerung oder Individualisierung des Lernens, werden jahrtausende alte Einsichten bezüglich der Beziehungsdimension der pädagogischen Situation unterboten und bewährte pädagogische Praxen wie z. B. Unterricht marginalisiert. Dieser Beitrag untersucht deshalb die anthropologischen Voraussetzungen unter denen Erziehung, Bildung und Lernen gelingen können.

Den heuristischen Ausgangspunkt dieser anthropologischen Überlegungen bildet die phänomenologische Struktur der Intentionalität. In dieser sind Bewusstsein und Bewusstseinsgehalt in unauflöslicher Verbindung zusammengespannt. Das ‚Bewusstsein‘ – so die leitende Auffassung – ist ‚Bewusstsein-von-Etwas‘ und das ‚Etwas‘ immer das ‚Etwas-eines-Bewusstseins‘. In dieser Formel sind Mensch und Ding aufeinander verwiesen, werden Denken und Sein einander gewidmet und sei es im Modus einer sich verfehlenden Beziehung, denn bei aller Verwiesenheit geht das Denken ebenso wenig im Sein auf wie das Sein im Denken. Das Etwas der Intentionalität, also das Thema des Bewusstseins, erscheint als *cogitatum* des *cogito*, und das denkende Bewusst-Sein wird umgekehrt als existent/gegeben erlebt, wenn auch das Etwas dem Bewusstsein in anderer Weise gegeben ist, als dieses sich selbst gegeben ist. So verführerisch die Auflösung der wechselseitigen Zueignung von Denken und Sein auch sein mag, bleibt die onto-logische Provokation dieses rätselhaften Urpols der Intentionalität in der einseitigen Naturalisierung/Materialisierung oder Idealisierung/Kognitivierung unterbestimmt. Dies mag für denjenigen unbefriedigend sein, dem es um Eindeutigkeiten geht, im Zusammenhang mit der anstehenden Frage nach der Relationalität dagegen vermag das mehrdeutige onto-logische Oszillieren produktive spekulative Analogien freizusetzen, die ansonsten entweder als Ontomorphismen oder Logomorphismen abzuweisen wären. Mit anderen Worten: Intentionalität fungiert als Ausgangspunkt, um die Frage nach dem Menschen als denkendem Sein und seiendem Denken in Beziehung zum Anderen in einer geteilten Welt zu beantworten, weil sie die Verschränkung von Denken und Sein modelliert. Es geht also weniger um Erkenntnistheorie oder wissenschaftliche Methodologie als vielmehr um eine denkende Auslegung des In-der-Welt-Seins unter Zuhilfenahme dieser Struktur. Allerdings muss dieser Ausgangspunkt verlassen werden, denn Relationalität kann am Modell der Intentionalität nicht radikal genug gedacht werden, sondern dieses Modell soll selbst im Lichte der Relationalität überschritten werden.

Die intentionale Verspannung von Bewusstsein und Etwas, von *cogito* und *cogitatum*, von dem, was es gibt und demjenigen, dem es gegeben ist, stellt uns ins Verhältnis, dem wir – wie oben angedeutet wurde – nicht entkommen können: Das Bewusstsein hat immer ein Thema und Themen gibt es nur für das Bewusstsein. Gleichwohl erschließen sich durch die Intentionalität auch Spielräume, denn das Etwas ist in seiner Erscheinung nicht auf eine Sinngestalt festgelegt, sondern ist offen für Variationen und Modifikationen des Erscheinens, die wir durch akthafes Verhalten herbeiführen können. Das Etwas der Intentionalität erscheint also immer *als* Etwas, je nach der Weise, in der es die Intentionalität zur Erscheinung bringt und wie es sich jeweils zeigt. Der Baum des Biologen erscheint anders als der Baum des Malers oder des Forstwirtes, ein malender Biologe mit einem Beruf in der Forstwirtschaft vermag ein und demselben Baum in allen drei Perspektiven zu begegnen. Einmal erscheint der Baum *als* Thema der wissenschaftlichen Erkenntnis, einmal *als* Thema der künstlerischen Imagination und einmal *als* Thema der zweckrationalen Bewirtschaftung. Die Möglichkeitsräume der Variation umspielen aber nicht nur das Etwas. Sie umfassen die gesamte Relation von Ich und Ding als einen offenen *Horizont möglicher Perspektiven*, die wir akthaft einnehmen können, und ebenso als *Spielräume des Sich-Darbietens* einer Sache. So verwandelt das Begehren beispielsweise das Ding in ein Begehrtes und das Ich in ein Begehrendes, in Abhebung von einer möglichen Beziehung des Erkennens, gemäß der das Ding als Erkanntes erschien und das Ich als Erkennendes.

Intentionalität ist eingebettet in Horizontalität. Woher kommen diese Möglichkeiten? Werden sie vom Willen des Subjektes geschaffen oder vom Objekt selbst angeboten? Oder greift die Subjekt-Objekt-Struktur zu kurz? Sind nicht beide eingelassen in einen umgreifenderen Horizont der Welt? Die Frage nach dem „Ursprung“ oder dem „Prinzip“ des Horizontes wäre eigens zu diskutieren. Im Rahmen der relationalen Anthropologie soll sie zunächst nur als Leitfaden einer Vertiefung genutzt werden, mit der Annahme, dass weder das Subjekt mit seinen Vermögen noch das Objekt im Sinne eines naiven Naturalismus oder Materialismus aus sich selbst den Horizont hervorzubringen vermögen. Die intentionale Verspanntheit von Bewusstsein und Thema erwächst vielmehr aus einer horizontumfassenden Relationalität, die Subjekt und Objekt vorausliegt, die einen Erscheinungsraum stiftet, beide Seiten und ihre Begegnung austrägt. Die Prägnanz der Relate verweist damit auf deren verborgene Rückseite (a) und ihre gemeinsame Weltlichkeit als Horizont aller Horizonte (b).²

a) *Das Selbst als Rückseite des Ich. Die Person als Verhältnis von Ich und Selbst.*

Im Rücken des aktmächtigen Ich spielt das disponierte und disponierende Selbst, das geschichtliche *a priori*, von dem Pestalozzi sagt, es sei Werk der Natur, Werk der Gesellschaft und Werk seiner selbst. Das Selbst geschieht im Geschlecht, im Lebensalter, in der Kindschaft, Geschwisterschaft oder Elternschaft, im Schicksal dieses je-meinen unabweisbaren Körperleibes, in der Sprache, in der Zeitgenossenschaft, im Habitus meines Umfeldes, in den sedimentierten Widerfahrungen oder gezielten Erfahrungen

² Vgl. Fink (1958), S. 130.

des Ich. Das Selbst grundiert das Ich, dessen Akte im Horizont des Selbst ermöglicht und begrenzt sind. Das Ich bildet im Ensemble mit Natur und Gesellschaft das Selbst. Doch erst in der Verschränkung mit dem bedingten Selbst wird das unbedingte Ich zur Person.

b) *Das Ding als Rückseite des Gegenstands. Die Sache als Verhältnis von Gegenstand und Ding. In-der-Welt-Sein als tertium der Beziehung.*

Entsprechend ist das Objekt als gegenständliches Korrelat des Ich zurückgebunden an eine selbstständige Dingheit, die einer weltlichen Gegend entwächst, perspektivisch zugänglich und letztlich doch uneinholbar für das Ich; zugänglich durch das gemeinsame In-der-Welt-Sein, verborgen durch seine Selbständigkeit.³

3 Mit-Verhältnis, Ko-Intentionalität

Über den Hinweis auf die Horizontbedingtheit von Ich und Ding wurde die Grundstruktur der Intentionalität erweitert und vertieft, allerdings blieb – in Folge des Ausgangspunktes – ein bestimmendes Moment der relationalen Struktur ausgeblendet. Selbstverhältnis (Ich-Selbst) und Weltverhältnis bleiben unterbestimmt ohne das Mit-Verhältnis. Die Frage lautet: Wie kommen der Andere und die Gemeinschaft ins Spiel? Die Antwort der enggeführten Intentionalität müsste lauten: Als Thema der Intentionalität, d. h. als Etwas eines Bewusstseins. Das Verhältnis oder die Beziehung wären indifferent, ob mir ein Gegenstand oder eine Person erschiene.

Die relationale Anthropologie setzt anders an. Die Beziehung ist keine Folge der intentionalen Thematisierung, keine willentliche Zuwendung zum Du oder Wir, die bloß episodisch und jederzeit aufkündbar wäre. Das Mitverhältnis ist keine Folge des Selbstverhältnisses, denn der Andere erscheint nicht erst oder zuvorderst als Thema der akthaften Intentionalität, sondern je schon als mitvollziehendes Du im Rahmen der Ko-Intentionalität. Diese kann sich in Form von geteilter Aufmerksamkeit aktualisieren, etwa beim Zeigen-von-Etwas. Aus einer elementaren Gemeinschaft des Wir begegnet dem Ich der Andere als Du, die eine Person der anderen als Mit-Person, die ebenso von Ichheit wie Selbstheit bestimmt ist. Gemeinsam-in-der-Welt, gemeinsam-zur-Sache werden Ich und Du überwölbt durch das Wir und getragen durch ein UNS, das analog zum personalen Selbst die Rückseite des aktmächtigen Wir bildet. UNS verbindet Freundschaft, Familiarität usf., also die *conditio humana* in ihrer Gemeinschaftlichkeit, die nicht aktuell vom Willen des einzelnen Ich oder des kumulierten WIR hervorgebracht wird, die nicht explizites Thema, sondern Horizont des handelnden und sprechenden WIR ist. Für das UNS gilt wie für das Selbst die dreifache Bestimmtheit durch Natur, Gesellschaft und die Freiheit des WIR. Das UNS wird bestimmt und bestimmend durch Momente der natürlichen Bedingtheit, sei es familiäre oder ethnische Verwandtschaft, Brauchtum oder Sitte als historisch geronnene überpersonale Sinndeutung und schließlich durch Sedimente des Gemeinwillens des WIR,

³ Vgl. Fink (1992), S. 114 ff.

die aus dem thematischen Aktraum hinabgesunken sind zum Horizont des UNS. Gewichtungen zwischen den drei Bezugsmomenten Natur, Gesellschaft und WIR sind sicher möglich, dürfen aber nicht dazu führen, dass die heuristische Spannung zwischen ihnen aufgelöst wird, so dass eines auf das andere reduziert werden könnte.

Die explikative Kraft dieser Dopplung des Personalen wie des Sozialen im SELBST und UNS zeigt sich an der Möglichkeit, widerstreitende Ansätze zu integrieren, ohne dabei ihre Problemspannungen einzubüßen. Etwa in Bezug auf das geschlechtliche Selbst der Person kann man den unfruchtbaren Alternativen von Naturalisierung, Soziologisierung oder Subjektivierung entkommen. Weder ist das Geschlecht ausschließlich biologisch determiniert, noch sozial-diskursiv konstruiert noch individual-dezisionistisch definiert. Vielmehr stiftet es eine Weise des leiblichen Zur-Welt-, des Zum-Anderen- und des Zum-Selbst-Seins, die gleichermaßen auslegt, auslegend und auslegbar ist. Das Ich ist einerseits rückgebunden an das eingeschriebene Geschlecht und andererseits bedingter Autor möglicher Geschichten dieses Selbst.

Entsprechend kann die Dopplung von WIR und UNS dazu herangezogen werden, politische Modelle anthropologisch zu erschließen bzw. auch zu kritisieren. Als WIR realisieren sich Sozialformen, wenn sie auf dem Willen beruhen, wie etwa der verfasste, demokratische Staat ein WIR seiner Bürger realisieren sollte. Der bundesrepublikanische Staat etwa wird im Grundgesetz auf etwas zurückverwiesen, das ihm systematisch vorausliegt, das er selbst auch nicht zustande bringen kann: Das Volk, von dem etwa laut deutschem Grundgesetz alle Staatsgewalt ausgeht, ist eine Sozialform des UNS und fungiert als vorpolitisches *a priori* der Politik. Aus guten ethischen und politischen Gründen hat sich ein kritischer Gebrauch dieser Vokabel eingebürgert, der allerdings anthropologisch differenzierungsbedürftig ist, um weder in die Fallen einer naiv identitären Weltanschauung noch in die neoliberal a-soziale Atomisierung des politischen Raumes zu geraten. Zum einen muss herausgestellt werden, dass die Nationalsozialisten gerade nicht an der elementaren Dimension von Gemeinschaft interessiert waren, da sie diese aus dem horizonthaften UNS zum technischen Projekt des politischen WIR einer Machtclique machen wollten. ‚Volk‘ ist in dieser Perspektive Thema des Machens und Herstellens: Propaganda, Umerziehung, Eugenik, Euthanasie und Rassenlehre projizieren Ideologie in das UNS und zielen damit nicht nur auf vermeintliche ethnische Homogenität ab, sondern auch auf Optimierung durch Zuchtwahl und Vernichtung von Abweichungen. Dieser biopolitische Ansatz ist ebenso totalitär wie anthropologisch blind, er unterliegt einem sozialtechnologischen Kontrollphantasma eines hypostasierten WIR, welches das UNS in seine Gewalt bringen und bedingungslos steuern will.

Der Neoliberalismus dagegen deutet die elementare Gemeinschaft des UNS als ‚Bevölkerung‘ und strebt damit nicht minder totalitär Kontrolle an, indem er das UNS auf dem Wege der Dekonstruktion von Universalien der kreativen Zerstörung zuführt und damit auch dem politischen Raum der Demokratie die Grundlage und das gemeinschaftliche Leben entzieht. Politik als Machtraum der Interessen und des Willens verlöre die Grundorientierung auf das Gemeinwohl oder den Minderheitenschutz gegen Majorisierungen aus den Augen, wenn ihre Akteure nicht auf eine vorinstitutionelle Dimension von Gemeinschaft verwiesen wären, deren anthropologischer Name in einem ausdrücklich nicht-

völkischen Sinne ‚Volk‘ wäre. Dieses volkhafte UNS ist – wie oben beschrieben – zwar auch bestimmt von einer naturhaften Verwandtschaft, aber ebenso von horizontalt geteilten kulturellen Orientierungen und einer gemeinsamen politischen Geschichte. Daraus formt sich eine historische Kenntlichkeit für die weder ethnische oder sprachliche Homogenität erforderlich sind. Strenggenommen handelt es sich bei dieser kollektiven Kenntlichkeit nicht um eine Identität, also eine invariante Selbigkeit, sondern um eine Analogie, eine Ähnlichkeit, die Varianten und Variationen zulässt und zugleich integriert, ohne diese weder gewaltsam zu homogenisieren noch einer radikalen Fragmentierung auszusetzen.

4 Zwischenfazit

Der bisherige Gedankengang lässt sich wie folgt zusammenfassen (vgl. Abb. 1): Intentionalität wird als Ausgangsstruktur angenommen und zugleich vertieft. Der akthaften Seite des autonomen Ich lässt sich – ganz im Sinne von Bernhard Waldenfels⁴ – das pathische Moment beigesellen, eine Brechung des intentionalen ALS seitens des HETERONS, des Anderen, das das Ich in Mitleidenschaft zieht, indem es sich der Rolle des bloßen Akt-themas entzieht und damit das Subjekt als ein Responsives zu Erscheinung bringt. Der intentionale Akt ist rückgebunden an Horizonte des Selbst, des Uns und der Welt, die einerseits strukturell vertikale und horizontale Relationen bilden.

Die Person ist in sich verhältnishaft gebrochen in und sinnhaft verwiesen auf das aktmächtige ICH und das horizonthafte SELBST. Die Gemeinschaft konstituiert sich als WIR im Lichte des UNS und die Sache erscheint aus dem Horizont ihrer dinglichen

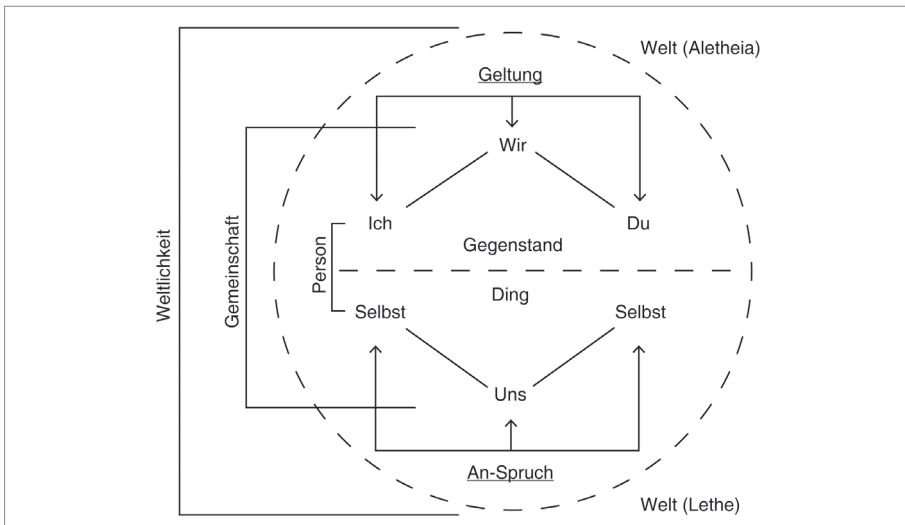


Abb. 1

4 Vgl. Waldenfels (2012), S. 34 ff.

Weltzugehörigkeit als Gegenstand für die individuellen oder kollektiven Subjekte. Die vertikale Verweisung ist horizontal zu ergänzen durch eine Umfassungsrelation: Das Selbstverhältnis ist eingebettet in das Mitverhältnis und beide wiederum in das Weltverhältnis. Dabei ist die Relation kategorial der Substanz der Relate vorgeordnet, d.h. Gemeinschaften und Sachbezüge gibt es nicht als Folge einer personalen Entscheidung. Personalität, Gemeinschaftlichkeit und Weltlichkeit sind allen aktuellen Bezugnahmen oder Verhältnisabbrüchen zu konkreten Personen oder Sachen vorgelagert.

5 An-Spruch und Geltung

Die skizzierte relationale Grundstruktur versucht eine Antwort auf die Frage nach dem Menschen, die sowohl den substanzontologischen Spuren der Metaphysik wie der Unverbindlichkeit der Postmoderne entkommt. Sie behauptet in diesem Sinne allerdings nicht nur eine ‚Seinsweise‘ des Menschen im Sinne eines dynamisch infiniten Wesens, sondern auch die Notwendigkeit des Normativen; wohlgemerkt nicht die Notwendigkeit dieser oder jener Norm. Aus der verhältnishaften Unverborgenheit und opaken Nichtfestgestellttheit von Person, Gemeinschaft, Sache und Welt ineins, ergibt sich zwangsläufig *die Frage und das Fragen* nach der Wahrheit, nach dem Guten, nach der Gerechtigkeit usf. In analoger Brechung zu Ich und Selbst, Wir und Uns, Gegenstand und Ding ist dieses Fragen seinerseits zwiefältig aufgeschlossen und bedingt. Sofern das akthafte Ich sich dieser Aufgabe annimmt, ist es auf *Geltung* bezogen, stiftet und organisiert somit das Spielfeld für intersubjektive Diskurse von Wissenschaft und Ethik. Zugleich aber geschieht die Aufgabe auch als konkreter An-Spruch, der die ganze Person in Beschlag nimmt und als handelnde oder denkende zur Ver-antwort-ung zieht. Geltung ist die Denknotwendigkeit *des* Normativen; An-Spruch ist dessen Seinsnotwendigkeit. Normativität erscheint damit sowohl thematisch wie horizonthaft, denn wir denken und handeln im Rahmen von dem, was gilt, dort, wo wir uns etwa auf die Wahrheit wissenschaftlicher Erkenntnisse, die Gerechtigkeit des Gesetzes, die Güte der Handlungsmaxime verlassen. Ebenso existieren wir oft fraglos im Raum gegebener Antworten auf ergangene An-Sprüche, wenn wir uns dem Brauchtum oder der Sitte anvertrauen. Mitunter aber kommen uns Zweifel. Wir unterziehen das Wissen und die Normen einer Prüfung, wir verwerfen alte und stiften neue Bräuche, unterziehen unsere Kriterien einer Revision, vermessen Reichweite und Grenzen unserer Vernunft. Normativität erschüttert das Selbstverständliche und wirft unverwandt die Frage nach Geltung auf oder setzt uns An-Sprüchen neu aus.

6 Bildung

Der Hinweis auf die Unausweichlichkeit von Normativität führt unmittelbar zum Problem des Pädagogischen. Die dynamische Existenz des Menschen, in der Verwiesenheit von verhältnishafter Gegebenheit und normativer Aufgegebenheit, wird sinnhaft vermittelt in der Praxis der Bildung. Bildung, das ergibt sich aus dem relationalen Ansatz, ist immer

personal, sozial wie real bzw. kosmologisch. Die Bildung des Einzelnen ist umschlossen und prädisponiert von der Gemeinschaft in einer geteilten und einenden Welt, weil Existenz immer Koexistenz und Mundanität bedeutet. Vor diesem Hintergrund ermöglicht der relationale Ansatz die Deutung einer Vielzahl von Phänomenen der Bildung, der Erziehung, von Lernen und Lehren. Naheliegend wäre beispielsweise die Konturierung eines absichtsvollen, akthaften Lernens: Ich lerne etwas, das einer mit anderen gemeinschaftlich geteilten Welt angehört. Ebenso kann das Lernen als ein Umlernen anlässlich einer sozialen oder realen Irritation beschrieben werden.⁵ Hier geraten Ich und Selbst in eine Dissonanz, so dass die horizonthaft sedimentierte Selbstverständlichkeit dem akthaften Ich zum Thema wird. Nicht zuletzt ergibt sich auch eine Grundlage für die vielen Varianten des Lehrens,⁶ insofern die interpersonale Beziehung vor dem Hintergrund der Welt in geteilter Aufmerksamkeit im Zeigen auf die Sache verweisen kann, die Lehrer und Schüler gleichermaßen in Anspruch nimmt. Ebenso sind die subjektiven wie intersubjektiven Geltungsprüfungen in Übung und Praxis von Urteilskraft durch die relationale Struktur erschlossen. Dies wäre sicher im Detail auszuführen, zu vertiefen und zu modifizieren.

7 Etwas-Können und Jemand-Sein/-Werden

Abschließend soll auf einen systematischen Aspekt eingegangen werden, der zur Bestimmung von Bildung bedeutsam ist und durch die Überlegungen vorbereitet werden sollte. Es geht um den Hinweis, dass oder wie eigentlich die aktuelle, intentionale Tätigkeit des Lernens eben nicht nur zum Erwerb von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten führen kann, sondern zur Bildung der Person: Wie hängen Etwas-Können und Jemand-Sein bzw. -Werden zusammen? Gerade akkumulative Vorstellungen von Lernen betrachten den ‚Lerner‘ als Container von Wissen oder als Arsenal von Kompetenzen. Sicher spielt hier eine Raummetaphorik des Gedächtnisses oder Analogien zum Computerspeicher oder der Modulartechnik eine Rolle dafür, dass vor allem Aspekte von Aneignung und Abrufbarkeit von Wissen oder Fertigkeiten betont werden. Diese Engführung des Lernens auf einen – durchaus nicht unwichtigen – Aspekt entkoppelt allerdings Lernen-von-Etwas und Bildung-eines-Jemand, mit erheblichen Konsequenzen für die bildungspolitische Rhetorik: Man wirft der traditionellen Pädagogik vor, sie habe bloßes, d.h. lebensfernes mithin unnützes Faktenwissen gelehrt, verweist auf die Wirkungslosigkeit der Schule, weil dem Erwachsenen schließlich das meiste Schulwissen nicht mehr präsent sei; und schließlich plädiert man für eine Auslagerung des Wissens in medial-dingliche Träger (‚Es reicht, wenn man weiß, wo es steht.‘).

So einleuchtend diese Behauptungen klingen, so falsch bzw. manipulativ sind sie aufgrund der unausgewiesenen Voraussetzungen, die in ihnen am Werke sind. Zunächst sei darauf verwiesen, dass das viel gescholtene Faktenwissen ein Remedium in den Zeiten einer post-faktischen Politik und einer Glaubwürdigkeitskrise der Qualitätsmedien sein

⁵ Vgl. Meyer-Drawe [2008], S. 13 f.

⁶ Vgl. Gruschka [2014].

sollte. Weiterhin wird übersehen, dass *in der Schule* nicht die isolierte Information, sondern kontextualisiertes Wissen erschlossen wird. Diese Kontexte bestehen im Zusammenhang mit anderen Wissensgehalten, aber auch und insbesondere im Zusammenhang mit dem Fach, das für einen gegenständlich-thematischen Weltausschnitt steht, aber auch und zugleich für einen welterschließenden Thematisierungsstil. Über den konkreten Gehalt des Wissen hinaus wird der Fachkontext implizit oder explizit mitgewusst, d.h. Wissen in diesem emphatischen Sinn verweist immer auch auf die Ermöglichung und Begrenztheit seiner Gewinnung im Horizont von An-Spruch und Geltung, es ist damit eingetaucht in die formalen und materialen mundanen und sozialen Relationen. Und gerade aus der relationalen Verschränkung vollzieht sich der Umschlag von Etwas-Lernen zu Jemand-Sein/-Werden. Das Etwas des Lernens erscheint eben nicht nur thematisch in reale und soziale Horizonte eingebettet, sondern es begegnet uns im Horizont des Selbstverhältnisses und kann dieses und die gesamte Person verwandeln. Wenn jemand *das Lesen* thematisch lernt, kann es ihm geschehen, dass er nicht nur punktuell oder episodisch zum aktuell *Lesenden*, sondern habituell zum *Leser* wird, wenn sich nämlich das Lesen von einer bloß zufälligen Tätigkeit des Ich zu einem Grundstil des Selbst sedimentiert. Die beispielhaft angeführte Bildungsfigur des Lesers darf jedoch nicht individualisiert werden, so als sei die Relationalität zwar der Ausgangspunkt für die Bildung der Person, aber dann in dieser abgeschlossen, aufgehoben oder überwunden. Das Ein-Leser-Sein des Selbst verweist wiederum zurück auf das soziale Mit-Sein und die mitweltlichen Dinge, denn diese begegnen fortan im Horizont der Leserschaft und des Gelesenen.

Ähnliches gilt nun auch für die Gemeinschaftsbildung: Miteinander-Spielen oder -Werken beispielsweise muss und kann gelernt werden, es ist Thema und Aufgabe. Aus dem aktuell werkenden oder spielenden Wir kann durch Habitualisierung und Sedimentierung das Uns einer Werk- oder Spielgemeinschaft werden, die sich wiederum gemeinsam in die Welt und Sozialität hineinspielt oder –werkt.

Unbefriedigend ist möglicherweise die vage Bestimmung des Übergangs oder Umschlags des Thematischen oder Akthaften ins Horizonthafte in den Begriffen der ‚möglichchen‘, ‚Sedimentierung‘ oder ‚Habitualisierung‘. Diese Unschärfe ist zum einen ein Abweis an alle sozialtechnologischen Steuerungsphantasien, die sich etwa im ‚nationbuilding‘ oder ‚teambuilding‘ niedergeschlagen. Weder lässt sich ein Uns unter Ausnutzung der Zweck-Mittel-Kategorie technisch aus Individuen beliebig konstruieren, noch kann der Charakter einer Gemeinschaft programmiert werden: Dies ist episodisch möglich in zweckrationalen Figuren des Wir, etwa in der Gruppe oder beim Team. Ob sich jedoch aus dem synthetischen und zweckrationalen Sozialaggregat eine Gemeinschaft bildet, kann nicht in einer Perspektive von Macht und Technik verfügt werden. Von anrührend hilflos über tragisch angestrengt bis zu zynisch professionell wirken in diesem Zusammenhang die Bemühungen von Coaches und Animatoren auf Klassenfahrten oder während Projektwochen. Eine Klassengemeinschaft lässt sich nicht herstellen, sie kann nur entstehen in der oben beschriebenen Weise.

Damit wäre die Unschärfe allerdings nicht ausgeräumt, sondern nur ethisch und phänomenal eingesetzt. Zur systematischen Deutung sei hier auf ein Denkhindernis in den Voraussetzungen hingewiesen, das tatsächlich aus einer mangelnden Klarheit der

bisherigen Überlegungen resultieren könnte, in denen Akt, Thema und Horizont, Ich und Selbst, Wir und Uns, Ding und Sache eher analytisch auseinandergetrieben wurden. Nun ist es erforderlich, wieder auf die relationale und systematische Verwobenheit dieser Momente zurückzuverweisen. Habitualisierung und Sedimentierung sind möglich, weil die Akte des Ich und die Thematisierung von Gegenständen stets im Horizont des Selbstverhältnisses, d.h. personal, und relational im Mit- und Weltverhältnis vollzogen werden.

Erziehung, Bildung und Unterricht erscheinen vor dem Hintergrund der skizzierten relationalen Anthropologie als personale, gemeinschaftliche und weltliche Phänomene. Denken und Sein, Faktizität und Normativität, Individualität und Gemeinschaft sind anthropologisch und pädagogisch weder aufeinander zurückzuführen, noch voneinander abzulösen. Die pädagogische Aufgabe vollzieht sich in diesen Konstellationen und verhält sich zu ihnen. Ihr Handlungsmodus und ihre Zielsetzungen sind frei, aber nicht beliebig, geschichtlich, aber nicht kontingent. Bildung aktualisiert und stiftet Horizonte. Ihre kosmologische Rückbindung schützt sie letztlich vor allen Herrschaftszugriffen, führt sie immer wieder in Krisen und gewährt ebenso deren Überwindung.

Anmerkung: Der Dank des Verfassers gebührt Madeline Ferretti-Theilig für die Transkription seines Vortrags beim Colloquium „Relationale Anthropologie“ vom 17.08.2016, der als Grundlage des Artikel herangezogen wurde.

Literatur

- Fink, Eugen (1958): Sein, Wahrheit, Welt. Vor-Fragen zum Problem des Phänomen-Begriffs. Phaenomenologica. Collection publiée sous le patronage des centres d'archives-Husserl. Den Haag.
- Fink, Eugen (1992): Natur, Freiheit, Welt. Hrsg. von Franz-A. Schwarz. Würzburg.
- Gruschka, Andreas (2014): Lehren. Stuttgart.
- Meyer-Drawe, Käthe (2008): Diskurse des Lernens. München.
- Schleiermacher, Friedrich (2000): Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). In: ders.: Texte zur Pädagogik. Bd. 2. Hrsg. von Michael Winkler und Jens Brachmann. Frankfurt a. M.
- Waldenfels, Bernhard (2012): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. 4. Aufl. Frankfurt a. M.

1.3

Tobias Künkler

Die Relationalität menschlicher Existenz

Versuch einer (kategorialen) Systematisierung

„Wir brauchen generative Diskurse, d.h. Formen des Sprechens und Schreibens (und anderer Darstellungen), die etablierte Traditionen des Verstehens in Frage stellen und gleichzeitig neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen.“

Kenneth J. Gergen¹

1 Einleitung

Es ist wohl kaum zu bestreiten, dass der „Leitbegriff der ‚Relationalität‘ [...] bislang innerhalb der pädagogischen Fachdiskussion noch verhältnismäßig wenig im Gebrauch“² ist. Dennoch kann in der Thematisierung der Relationalität eine Art Theorieentwicklungsrichtung gesehen werden, in die sich aktuell gänzlich unterschiedliche Theoriediskurse entwickeln – sowohl innerhalb der Erziehungswissenschaft als auch außerhalb davon.³ Auch dieser Band fragt nach der Bedeutung einer relational verstandenen Anthropologie für Pädagogik⁴. Wie aber sieht eine Anthropologie aus, die kategorial dazu in der Lage ist, die Relationalität menschlicher Existenz zu erfassen? Im vorliegenden Aufsatz möchte ich dieser Frage nachgehen, indem ich versuche diverse relationale Ansätze und Theorien aus verschiedenen Disziplinen zu bündeln und ein mögliches Verständnis von Relationalität und relationaler Subjektivität vorzustellen.⁵

In einem ersten Schritt möchte ich zunächst einen genaueren Blick auf das werfen, wovon sich relationale Ansätze überhaupt versuchen abzugrenzen bzw. was sie überwinden wollen: das, was ich ein individualtheoretisches Verständnis nennen werde. Ein nötiger zweiter Schritt besteht in der interdisziplinären Rekonstruktion einiger relationaler Ansätze. Die Darstellung dieser Konzeption ist der wesentliche dritte Schritt dieses Aufsatzes. Dieser wiederum teilt sich in drei Schritte auf: Skizziert wird zunächst ein allgemeines Denken-in-Relationen, sodann die Konzeption einer relationalen Subjektivität und zuletzt deren wesentliche Dimensionen: Verwobenheit und Bezogenheit.

1 Gergen (2002a), S. 69.

2 Dierbach (2016), S. 5.

3 Einen sehr guten Überblick über relationale Ansätze inner- wie außerhalb der Erziehungswissenschaft bietet Prengel (2013). Eindrucksvoll ist zudem die Literatursammlung zu relationalen Ansätzen von Schaeffter (2013).

4 Vgl. die Einleitung in diesem Band.

5 Dabei greife ich wesentlich auf die Ergebnisse meiner Arbeit in Künkler (2011) zurück.

2 Individualtheoretische Konzeptionen. Oder: Von einem tief in die Kultur eingelassenen Missverständnis

Alle relational zu nennende Ansätze, Theorien und Diskurse haben in aller Unterschiedlichkeit gemeinsam, dass sie eine individualtheoretische Deutung des Subjekts zu überwinden versuchen. Was verstehe ich unter einer individualtheoretischen Deutung des Subjekts? Ein individualtheoretisches, monadisches oder auch atomistisches Verständnis des Subjekts betrachtet das einzelne Subjekt als eine geschlossene Entität, d.h. zwischen ihm und seiner Umwelt, zur der relativ unterschiedslos auch andere Menschen gehören, befindet sich eine – letztlich unüberwindbare – Kluft. Beziehungen – zur dinglichen Umwelt wie zu anderen Menschen – sind sekundär bzw. nachträglich und dem Subjekt äußerlich. Anders gesagt: Sein Wesen, seine Identität besteht zunächst außerhalb und unabhängig seiner Beziehungen zur Umwelt wie zu anderen Menschen. Ich will im Folgenden kurz an drei relationalen Ansätzen zeigen, wie und warum diese sich von individualtheoretischen Ansätzen wegbewegen wollen. Diese sind: Norbert Elias' Figurationssoziologie, Kenneth J. Gergens Sozialkonstruktivismus und Tzvetan Todorovs Anerkennungstheorie.

Bereits der soziologische Klassiker Norbert Elias konzipiert seine Figurationssoziologie als Gegenentwurf zu einem im Denkmuster und Selbstverständnis des modernen Menschen tief verwurzelten *homo clausus*-Denken. Dieses zeichnet sich laut Elias vor allem darin aus, dass der *homo clausus* sich selbst zuallererst und vor allem als einzelnes, in sich geschlossenes, von allen anderen (ab)getrenntes Wesen versteht. Der *homo clausus* sei das Bild eines einzelnen Menschen, einer geschlossenen Persönlichkeit, die eine kleine Welt für sich bilde, also 'innerlich' ganz auf sich selbst gestellt sei und im Wesentlichen unabhängig von der 'äußeren' sie umgebenden Welt existiere.⁶ Auch beschreibt Elias wie sehr die Figur des *homo clausus* durch die Raummetapher des 'Innen' und 'Außen' bestimmt ist: Im 'Inneren' des Menschen existiere demnach ein 'Kern(selbst)', ein 'eigentliches Selbst', das von der 'Außenwelt' wie von einer Mauer umschlossen und abgetrennt sei. Der menschliche Leib werde dabei als das 'Gefäß', bzw. die menschliche Haut als die Grenze des abgeschlossenen Selbst angesehen.⁷ Sich somit als ein fundamental von der 'Außenwelt' und von anderen Menschen abgetrenntes Wesen wahrnehmend, wähne der *homo clausus* sich als ein an sich völlig freies, völlig unabhängiges, autonomes Wesen.⁸

Das *homo clausus*-Denken sei zudem verwoben mit einem *verdinglichten Denken*, das zutiefst in die westlichen Sprachen eingeeignet sei. Nach Elias sind „unsere Sprach- und Denkmittel [...] in hohem Maße so geformt, als ob alles außerhalb des Einzelmenschen den Charakter von 'Objekten' und überdies gewöhnlich von ruhenden Objekten habe“⁹. Durch „diesen verdinglichende[n] Charakter der herkömmlichen Sprachmittel“¹⁰ verlören die 'Objekte' ihren Prozess-, Beziehungs- und Funktionscharakter. So zwingt uns die Sprache immer wieder dazu, sich „die Eigenheiten von beweglichen Beziehungen

6 Vgl. Elias (1995), XLVII, IL.

7 Vgl. ebd., L.

8 Vgl. ebd., XLVII.

9 Elias (1986), S. 9.

10 Ebd.

als ruhende Substanzen vorzustellen“¹¹. Als Beispiel dient Elias der Begriff des Windes: „Wir sagen: Der Wind weht, als ob der Wind ein zunächst ruhendes Etwas wäre, das sich zu einem bestimmten Zeitpunkt in Bewegung setzt und zu wehen beginnt – als ob der Wind etwas anderes wäre als das Wehen, als ob es auch einen Wind geben könnte, der nicht weht.“¹² Durch unsere Sprache bezeichneten wir somit 'Dinge', die erst durch und in Beziehungen sind, so, als ob sie beziehungslose Objekte seien, die erst sekundär in Relationen stünden. Somit nötige die Sprache gewissermaßen dazu, Beziehungen zwischen einzelnen Elementen als etwas Nachträgliches zu denken. Dabei wäre es „angemessener, wenn man von den Beziehungen her auf das Bezogene hin denkt“¹³. Elias plädiert daher dafür, „angemessenere Sprech- und Denkinstrumente zu entwickeln“¹⁴. Letztlich ist sein ganzes Werk ein Versuch hierzu einen Beitrag zu leisten.

Auch der Sozialpsychologe Kenneth J. Gergen, führender Vertreter sowie Begründer und Namensgeber des Sozialkonstruktivismus, zeigt, wie das Konzept des „rationalen, selbstbestimmten Individuum[s]“, das „als abgegrenzt, autonom, integriert und sich seiner selbst bewusst“ betrachtet wird, tief in unsere kulturelle Matrix eingebrannt ist. Dies zeige sich nicht nur in unseren Annahmen über uns selbst (als rationale Einzelwesen), die Wissenschaft und die Wahrheit, sondern auch in unseren zentralen „Institutionen der Gesellschaft, einschließlich unseren Moralvorstellungen, unserem Erziehungs- und Bildungswesen und unserer Demokratie“¹⁵. Doch so tief das Konzept des autonomen Selbst auch in unsere kulturelle Matrix eingebrannt sei, so sei es doch ein historisch und kulturell kontingentes Konstrukt.¹⁶

Gergen hält individualtheoretische Konzeptionen nicht deswegen für problematisch, weil sie nicht der Realität entsprechen, sondern vielmehr aufgrund ihrer Effekte. Er fragt und analysiert: „[W]as gewinnen wir und was verlieren wir, wenn wir die Tradition des persönlichen, individuellen Selbst als den Urheber unserer Handlungen beibehalten?“¹⁷ Zwar sieht er auch Vorteile dieser Tradition, insgesamt überwiegen aus seiner Sicht aber die Nachteile.¹⁸

11 Elias (1986), S. 77 f.

12 Ebd., S. 119.

13 Elias (1986), S. 124.

14 Ebd., S. 17. Dabei ist Elias sich der Schwierigkeit dieser Aufgabe bewusst. Er betont immer wieder, dass die Entwicklung einer ‚neuen Sprache‘ eine Aufgabe ist, die mehrere Generationen umfasst, da bei einer zu schnellen Umbildung der Sprache die Gefahr droht, dass sie kein Verständnis erreichen wird (Elias 1986, S. 18).

15 Gergen (2002a), S. 16 f.

16 Vgl. Gergen (2002b), S. 177.

17 Gergen (2002a), S. 150.

18 Zwar könne man nicht verneinen, „dass diese Konzeption der westlichen Kultur viele Vorteile gebracht hat“ (ebd.) – Gergen verweist hier insbesondere auf die Demokratie und die Förderung von öffentlicher Bildung und unabhängigem Denken –, jedoch hält er die „Ideologie des Selbst als eine in sich geschlossene Einheit [für] überaus problematisch“ (ebd., S. 151). Auf theoretisch-konzeptioneller Seite sieht Gergen die Probleme der Ideologie des Selbst unter anderem in dem ungelösten ‚Zwei-Welten-Problem‘, also der ungelösten Frage, „welcher kausale Zusammenhang zwischen einer mentalen und einer physischen Welt bestehen könnte“ (ebd., S. 20), sowie in der daraus resultierenden epistemologischen Problematik des Wissens, nämlich der ungelösten Frage, „wie individuelles Bewusstsein zu Wissen über die externe Welt gelangt“ (ebd., S. 21). Viel bedenklicher als die ungelösten Probleme und Paradoxien des Denkens sind laut Gergen jedoch die praktischen, sozio-politischen Implikationen der Ideologie des Selbst. Die

Den Weg zur Lösung dieser Problematik sieht er ebenfalls im Bereich der Sprache liegend. So stellt er sich die Frage: „Wie können wir unser Verständnis vom Selbst durch Sprache transformieren?“¹⁹ und antwortet: „Es gilt, die traditionelle Vorstellung eines individuellen Selbst durch die Sicht eines in Beziehungen eingebundenen Selbst zu ersetzen.“²⁰ Mit anderen Worten versucht Gergen sich an einer *relationalen Reinterpretation des individuellen Selbst*. „Es wird der Versuch unternommen, das individuelle Selbst als ein in vielfältige Beziehungen eingebundenes Wesen zu sehen.“²¹ „Beziehungen statt Individuen“²² sollen die zentrale Bezugseinheit des Sozialkonstruktivismus sein. Doch: „Dies ist keine leichte Aufgabe, da die Sprache, die wir übernommen haben, stark am Individualismus orientiert ist. Im Englischen gibt es mehr als 2000 Begriffe, die sich auf individuelle geistige Zustände beziehen (und diesen dadurch 'Realität verleihen'), doch nur sehr wenige, die Beziehungen beschreiben.“²³ Wie also kann eine generative Theorie des relationalen Selbst entwickelt werden, „ohne über das entsprechende Vokabular zu verfügen?“²⁴ Der einzig gangbare Weg hierzu ist, sich auf die Suche nach Konzepten in der Vergangenheit zu begeben, die ein solch relationales Verständnis des Selbst zumindest in Ansätzen entwickelt haben – auch aus Gründen der Anschlussfähigkeit. Aufbauend auf diesen versucht Gergen, ein alternatives, generatives Konzept zu entwickeln, das er als 'relationales Selbst' bezeichnet. Generativ bedeutet hierbei: Das konventionelle Sprechen, Schreiben und Denken soll um neue Interpretationen, Deutungen, Sichtweisen, Sinnkonstruktionen erweitert werden, sodass insgesamt die Grenzen der Intelligibilität ein Stück weit verschoben werden können.

Schlussendlich basieren die anerkennungstheoretischen Untersuchungen des russischen Literaturwissenschaftlers Tzvetan Todorov, die dieser in seiner Monographie *Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie* zusammenträgt, auf der These, dass das europäische Denken der letzten Jahrhunderte von 'asozialen Denkströmungen' beherrscht wurde. Bei aller Gegensätzlichkeit eint sie als kleinster gemeinsamer Nenner die zumeist unausgesprochene Annahme, dass „die soziale Dimension, das Faktum des Zusammenlebens, [...] nicht als für den Menschen notwendig

Aufwertung des geschlossenen, individuellen Selbst führe zugleich „zur Abwertung von allem, was nicht zum ‚Selbst‘ gehört“ (ebd., S. 32). Dies [ver]führe nicht nur dazu, gegenüber anderen und anderem eine rein instrumentelle Haltung einzunehmen und diese als bloße Mittel zum Zweck des eigenen Wohlergehens anzusehen, auch die angenommene Isolation der Individuen voneinander [ver]führe zu „Isolation, Misstrauen, Narzissmus und Konkurrenzkampf, während Beziehungen auf unwesentliche Kunstgriffe reduziert werden, die nur unsere Freiheit bedrohen“ (ebd., S. 155). „Wenn wir glauben, dass das Selbst die elementare Einheit bildet und dass die Gesellschaft sich aus individuellen Akteuren zusammensetzt, dann müssen Beziehungen aufgebaut, geschaffen oder repariert werden. Das Selbst wird damit zur vorrangigen Realität, während Beziehungen als künstlich und vorübergehend angesehen werden. Außerdem gelten Beziehungen nur dann als wünschenswert, wenn man nicht so gut allein zurechtkommt.“ (Ebd., S. 152 f)

19 Ebd., S. 149.

20 Ebd.

21 Gergen (2002a), S. 16.

22 Ebd., S. 156.

23 Ebd.

24 Ebd.

angesehen²⁵ wurde. Vorherrschend war damit eine „Bestimmung des Menschen als solitäres, nicht gesellschaftliches Wesen“²⁶. Dabei unterscheidet Todorov zwischen zwei unterschiedlichen Versionen dieser *asozialen Denkströmungen*: Einerseits 'moralische' Versionen, die konstatierten, der Mensch lasse sich nur aus Schwäche auf den anderen Menschen ein²⁷, sowie andererseits 'amoralische' Versionen, die konstatierten, der Mensch lasse sich nur zum Schein, z. B. aus Machtinteresse, auf andere Menschen ein.²⁸ Beide gemeinsam betrachten den Menschen jedoch als ein im Grunde solitäres Wesen, das anderer Menschen nicht notwendig bedarf und dessen Begehren nach Ruhm und Ehre als fakultativ betrachtet wird, d.h. „als etwas, auf das man genauso gut verzichten könnte“²⁹. Genau diese These will Todorov herausfordern und widerlegen. Dazu sucht er in der Geistesgeschichte nach alternativen Konzepten des Humanen und versucht sich an einer Konzeption vom Menschen als einem Wesen, das vor- und durchgängig sozial und nicht solitär ist, das daher notwendig und konstitutiv anderer Menschen bedarf und unhintergebar von einem Begehren nach Beachtung und Wertschätzung durchzogen ist.

Bei allen drei zeigt sich bei aller Unterschiedlichkeit in Semantik und inhaltlichen Nebenaspekten die gleiche Diagnose (die eines tief in Kultur und Denken eingelassenen individualtheoretischen Verständnisses) sowie der gleiche Lösungsweg (das Suchen nach relationalen Ansätzen und deren Weiterentwicklung).

3 Relationale Ansätze. Oder: Generative Diskurse der Relationalität

An dieser Stelle müsste nun ebenfalls die ausführliche Rekonstruktion und Erörterung der vielen intersubjektivitätstheoretischen bzw. relationalen Ansätze erfolgen, mit dem Ziel dabei Sprach- und Denkmuster zu gewinnen, die die Formulierung und Konzipierung eines relationalen Verständnisses des Subjekts ermöglichen. Wie bereits angedeutet, kann dies hier unmöglich erfolgen, wurde von mir aber bereits an anderer Stelle ausführlich getan.³⁰

Beleuchtet wurden dort a) das relationale Denken des Soziologen Norbert Elias³¹ und sein Entwurf einer Figurationssoziologie, b) verschiedene entwicklungstheoretische Konzipierungen einer intersubjektiven Genese des Selbst (George H. Mead, Lew S. Wygotzki, die moderne Säuglings- und Bindungsforschung, Michael Tomasello und Peter Hobson), c) das Konzept eines relationalen Selbst im Sozialkonstruktivismus von Kenneth J. Gergen, d) Martin Bubers Explikation des 'Zwischen' in seiner dialogischen Philosophie, e) die relationale Wende in der Psychoanalyse und f) der sozialphilosophische Diskurs um Anerkennung (mit besonderem Augenmerk auf die Theorien von Axel Honneth, Tzvetan Todorov, Judith Butler und Alexander García Düttmann). Gemeinsam ist dabei allen Ansätzen der Versuch der Über- bzw. Verwindung eines individualtheoretischen Verständnisses, indem

25 Todorov (1998), S. 13.

26 Ebd.

27 Vgl. ebd., S. 13 f.

28 Vgl. ebd., S. 15 ff.

29 Ebd., S. 21.

30 Vgl. Künkler (2011).

sie die konstitutive Bedeutung der – vor allem zwischenmenschlichen – Beziehungen für das Subjekt aufzuzeigen und auszuformulieren versuchen. Hingegen unterscheiden sich die Ansätze vor allem darin, was sie unter Beziehungen verstehen, welchen 'ontologischen' Status sie diesen zuschreiben und vor allem, welche Bedeutung sie den Beziehungen zu den anderen, d.h. den zwischenmenschlichen Beziehungen, und damit verbunden, welche unterschiedliche Bedeutung sie den anderen geben.

Bevor nun aber die relationale Konzeption vorgestellt werden soll, die sich an die oben genannten Ansätze anschließt, soll zuvor noch kurz der Frage nachgegangen werden, warum ein individualtheoretisches Verständnis des Subjekts sich so lange durchsetzen konnte und kann.

Erstens ist dieses Verständnis in das Selbstverständnis und damit auch die Selbsterfahrung, also das konkrete Selbsterleben, des modernen Menschen eingelassen. Als Bestandteil des selbstverständlichen Erfahrungshorizontes ist es nicht nur schwierig zu erschüttern und zu irritieren, sondern bestätigt und reproduziert sich in der lebensweltlichen Erfahrung ständig. *Zweitens* vermag gerade die fundamentale Bedeutung der Relationalität für unsere Existenz, deren Sichtbar- und Wahrnehmbarkeit erschweren. Ähnlich wie man laut einer asiatischen Redensart den Fisch nicht fragen sollte, wenn man wissen wolle, was Wasser ist, ist die relationale Dimension unserer Existenz scheinbar so umfassend und so durchdringend, dass es schwerfällt, sie überhaupt wahrzunehmen. *Drittens* ist anzunehmen, dass ein Analogieschluss von unserer sichtbaren physischen Existenz auf unsere psychische Existenz die Annahme eines individuellen Geistes leicht macht. Analog zu unserem Körper deuten wir dann auch unseren Geist als von einer festen Grenze umschlossen und verorten ihn zudem in unserem Körper bzw. in unserem Kopf. Beziehungen unterliegen zudem nicht der gleichen Sichtbarkeit wie die abgegrenzten Körper. *Viertens* kann aus psychoanalytischer Sicht darin eine 'schützende' und narzisstische Verleugnung unserer Abhängigkeit, Angewiesenheit und damit auch unserer Verletzbarkeit gesehen werden.³¹ Auch Todorov verweist auf die Eigenliebe und Eitelkeit der Denker, Gelehrten und Philosophen, die den Menschen als heroisches Einzelwesen beschrieben, das anderen „nichts verdankt und schuldet und das ganz allein die Wahrheit sucht“³². Weil das Ideal eines unabhängigen und souveränen Subjekts für die männliche Geschlechternorm eine umso bedeutendere Rolle spielt, ist es wohl *fünftens* auch von Belang, dass es, worauf Todorov verweist, zumeist Männer waren, die die bedeutsamen 'asozialen' Sichtweisen der menschlichen Existenz theoretisch formulierten und die Tatsache der Natalität und der Entwicklung unbeachtet ließen.³³

4 Relationalität und relationale Subjektivität

Der Verweis auf Diskurse um Relationalität in unterschiedlichsten disziplinären Zusammenhängen dürfte deutlich gemacht haben, dass Relationalität nicht bloß eine modische

31 Vgl. Altmeyer/Thomä (2006), S. 8.

32 Todorov (1998), S. 60.

33 Vgl. ebd., S. 58.

Chiffre ist, unter der gänzlich Verschiedenes subsumiert wird, sondern dass es – bei allen Unterschieden des theoretischen und disziplinären Hintergrundes, der damit getroffenen Vorannahmen und ausgeübten Herangehensweisen sowie allen Unterschieden im spezifischen Verständnis von Relationalität – zentrale Gemeinsamkeiten gibt. Ohne zu leugnen, dass zwischen den untersuchten Ansätzen Unterschiede und Widersprüche bestehen, stellen sich viele Differenzen zumindest dann als unproblematisch heraus, wenn man beachtet, dass diese häufig der Fokussierung unterschiedlicher Aspekte von Relationalität und relationaler Subjektivität entstammen. Im Folgenden wird versucht, die m.E. wichtigsten, unterschiedlichen Aspekte von Relationalität und relationaler Subjektivität in eine kohärente Ordnung zu bringen.

Erläutert werden soll dazu zunächst die allgemeinste Rahmung einer relationalen Theorie: Ein grundsätzliches Denken-in-Relationen. Damit ist der Hintergrund konturiert, vor dem hier eine Konzeption relationaler Subjektivität entfaltet wird. In dieser wird von einem Primat der Anderenbeziehung ausgegangen: in intersubjektiver Genese wie ganz grundsätzlich, d.h. auch über die Genese hinaus. Erläutert werden darauf folgend zwei grundlegende Dimensionen relationaler Subjektivität – die der Eingebundenheit bzw. Verflochtenheit und die der Bezogenheit.

4.1 Denken in Beziehungen

Wichtigste Rahmung einer relationalen Anthropologie ist ein allgemeines *Denken-in-Relationen*, das als Gegenentwurf oder Alternative zu einem Denken-in-Substanzen bzw. einem verdinglichten oder substantialistischen Denken entstanden ist. Dem 'Relationalen' wird hier gewissermaßen ein ontologisches Primat eingeräumt, d.h. Relationen werden nicht als nachträgliche Verbindungen zwischen bereits bestehenden Entitäten oder Instanzen betrachtet, sondern gegenteilig wird davon ausgegangen, dass diese Entitäten in ihrer spezifischen Form erst durch die ihnen vorausgehenden Relationen entstehen bzw. existieren. Kurz gesagt: Relationen gehen den Relata voraus. Ein solches radikales Denken-in-Relationen wird dementsprechend auch als vielversprechende Möglichkeit betrachtet, den Dualismus von Subjekt und Objekt, Geist und Materie bzw. Psyche und Körper zu überwinden. Von einem solchen Denken her werden Subjekt und Objekt nicht mehr als zwei bereits unabhängig voneinander bestehende Entitäten gedacht, die dann in irgendeiner Weise miteinander in Relation treten – was zum scheinbar unlösbaren Vermittlungsproblem in Epistemologie wie auch Lehr-Lern-Theorien führt – sondern gegenteilig entstehen die jeweiligen spezifischen Manifestationen der Entitäten Subjekt und Objekt erst aus bzw. durch Relationen und existieren somit nicht unabhängig von den spezifischen Relationen.

Relationalität in diesem allgemeinen aber grundsätzlichen Sinne kann nicht nur, wie gezeigt wurde, als eine 'Theorieentwicklungsrichtung' in vielen Geistes- und Sozialwissenschaften betrachtet werden, sondern man kann, wie Ernst Cassirer in seinem Werk *Sub-*

stanzbegriff und Funktionsbegriff³⁴ gezeigt hat, die Entwicklung der modernen (Natur-) Wissenschaft selbst anhand der Ablösung von Substanzbegriffen durch Funktions- bzw. Relationsbegriffe nachzeichnen. Emirbayer verweist darauf, dass relationales Denken erstmals zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch neuere Entwicklungen vor allem in Physik und Mathematik einflussreich wurde.³⁵ Shults, der gar von einem *relational turn* spricht, nennt als Beispiel das Aufkommen der Quantenphysik: In der sogenannten Teilchenphysik würden seither nicht mehr 'Teilchen' – im Sinne letzter Bausteine der Materie – erforscht, sondern Relationen als sich wechselseitig konstituierende Energiefelder.³⁶ Auch verweist er darauf, dass es im westlichen Denken, durch die bereits bei Platon auftauchende, von Aristoteles jedoch in seiner Kategorienlehre erstmals systematisch ausgearbeitete Unterscheidung von Substanz und Akzidenz, zu einem Primat der Substanz gegenüber der Relation gekommen sei. Seitdem Aristoteles der Kategorie der Relation den Status der Akzidenz zugewiesen hätte, würden in der westlichen Philosophie Relationen nicht als etwas für eine Entität Essentielles, sondern bloß Akzidentelles betrachtet.³⁷ Außerhalb westlicher Traditionen hingegen spielt die Kategorie des Zwischen bzw. der Relation teils eine andere Rolle, beispielsweise im asiatischen Denken durch die Kategorie Ki bzw. Chi.³⁸

Wichtig zu betonen ist ferner, dass das Denken-in-Relationen hier vor dem Hintergrund eines allgemeineren *differenztheoretischen Denkens* geschieht, das auf die Überwindung fundierenden Denkens zielt, dazu die eingewöhnten Dualismen dekonstruiert sowie gegenüber der Einheitlichkeit die Gespaltenheit, gegenüber der Identität die Differenz, gegenüber der Fundierung die Kontingenz, gegenüber der Universalität die Relativität sowie gegenüber Vernunft und Transparenz die Alterität und Alienität betont. Auch Relationalität darf nicht als ein neu fundierendes Prinzip missverstanden werden. Insofern ist es durchaus prekär, den Relationen – wie oben geschehen – ein ontologisches Primat zuzusprechen. Damit einher geht die Gefahr, nun das 'Relationale' verdinglicht bzw. substantialistisch zu verstehen, indem das 'Relationale' nun als die allem zugrunde liegende 'Substanz' angesehen wird. Dem Relationalen ein ontologisches Primat zuzuschreiben ist m.E. aber dennoch nötig: Nicht um eine neues ontologisches Fundament zu proklamieren, sondern als ein *strategischer Zwischenschritt*, um das verdinglichte Denken aufzubrechen. Da unser Denken an Sprache gebunden und nicht einfach umgestellt werden kann, muss ein erster Schritt darin bestehen, das Zwischen zu 'substantialisieren', d.h. ontologisch zu verstehen, um an das gewohnte Denken zugleich anzuschließen wie dieses zu irritieren. Unbedingt nötig ist es dann jedoch, in einem weiteren Schritt ein solches Verständnis wiederum zu dekonstruieren.

Zu dem differenztheoretischen Hintergrund des Denkens-in-Relationen gehört auch ein *radikales Prozessdenken*, das ebenfalls auf die Überwindung eines substantialistischen und fundierenden Denkens zielt. Anstatt von ruhenden und statischen Entitäten auszugehen, wird dabei versucht, von der Bewegung her den Prozess und die Dynamik

34 Cassirer [2000 [1910]].

35 Vgl. Emirbayer [1997], S. 287.

36 Vgl. Shults [2003], S. 18.

37 Vgl. ebd., S. 13 ff.

38 Vgl. Kaibara [2007], Kimura [1995], Woo [2007] und den Beitrag von Obert in diesem Band.

zu denken, kurz gesagt: dem Prozess das Primat vor der (ruhenden) Substanz zu geben. Auf den Menschen angewandt bedeutet das, wie Elias gezeigt hat, von einer radikalen Wandelbarkeit des Menschen auszugehen, sodass der Mensch nicht einen Veränderungsprozess durchläuft, sondern ein Prozess der Veränderung *ist*. Auch ein in Kybernetik und Systemtheorie entwickeltes *systemisches Denken*, das eine lineare Kausalitätsvorstellung durchbricht und stattdessen von einer zyklischen Kausalität ausgeht, sodass jede Wirkung auf die Ursache zurückwirkt, kann in den allgemeineren Theoriehintergrund eingereiht werden, von dem aus hier ein Denken-in-Relationen kultiviert werden soll.

4.2 Ein relationales Verständnis des Subjekts

Wendet man nun ein solches allgemeines Denken-in-Relationen, das nicht spezifisch auf zwischenmenschliche Beziehungen, sondern auf alle Formen von Relationen bezogen ist, auf das *Verständnis des Subjekts* selbst an, so bedeutet dies vor allem: Subjektivität oder das Selbst nicht als eine Art Substanz oder Entität zu betrachten, sondern strikt relational, als relationale Subjektivität zu verstehen.³⁹ Als Hilfskonstrukt soll *relationale Subjektivität* als ein sich durch das Ineinander und somit im Zwischen von Selbst-, Welt- und Anderenbezügen eröffnender und in ständiger Veränderung befindlicher *Raum* betrachtet werden. Relationale Subjektivität mit Ricken als einen Raum zu verstehen ist jedoch nichts weiter als ein Hilfskonstrukt und ein Zugeständnis an unser gewohntes Denken, das die Gefahr beinhaltet, relationale Subjektivität tendenziell wieder zu substantialisieren und nach Logik von Innen und Außen zu betrachten.⁴⁰

Dabei werden die Selbst-, Welt- und Anderenbezüge als leibliche Vollzüge betrachtet, wobei im Leib kein (punktuell)es Selbst verankert ist, das als eine Instanz die Vollzüge vollzieht und steuert – auch ist der Leib selbst kein neues zentrisches Prinzip. Der 'Raum' der relationalen Subjektivität ist somit einerseits an den Leib 'gekoppelt', wird andererseits jedoch nicht vom Körper begrenzt, d.h. er ist kein mentaler, geistiger oder psychischer Innenraum, der im Körper bzw. im Kopf verortet werden kann. Auch wenn im Raum der relationalen Subjektivität durch die ständige Selbstbezüglichkeit etwas entsteht, das klassischerweise Bewusstsein genannt und durch das die relationale Subjektivität (in unserer Kultur) als Mitte erlebt wird, so ist der 'Raum' relationaler Subjektivität keines-

39 Dass dabei die Rede von relationaler Subjektivität und nicht von einem relationalen Subjekt bzw. einem relationalen Selbst ist, entstammt dem Versuch, deutlich zu machen, dass erstens das Subjekt nicht mehr als eine Instanz verstanden wird und zweitens, dass das hier entwickelte Verständnis von relationaler Subjektivität eng an Rickens Verständnis relationaler Subjektivität (Ricken 1999) anschließt. Gleichzeitig steht die Rede von einer relationalen Subjektivität in der Gefahr, diese als eine Innerlichkeit misszuverstehen. Im Folgenden ist daher nie auch nur von relationaler Subjektivität die Rede, sondern diese wird vereinfachend teils auch umschrieben mit den Termini Subjekt (relationales Subjekt) und Selbst (relationales Selbst).

40 Dies scheint jedoch ein grundsätzliches Problem relationaler Theoriebildung zu sein: „Even studies of ‚processes-in-relation‘, [...] too often privilege spatiality (or topological location) over temporality and narrative unfolding.“ (Emirbayer 1997, S.305) Emirbayer (ebd.) sieht mit einem solchen räumlichen Denken vor allem das Problem verbunden, das dynamische Moment des Relationalen nicht angemessen konzipieren zu können.