

Klaus Prange

KANT beginnt die 2. Auflage der "Kritik der reinen Vernunft" von 1787 mit der Bemerkung: "Daß alle unsere Erkenntnis mit der Erfahrung anfangt, daran ist gar kein Zweifel" (B1). Es ist nun eine recht ergiebige Regel, gerade solche Sätze in Zweifel ziehen, die als ganz unzweifelhaft ausgegeben werden oder als trivial, wie die Mathematiker sagen. Oft genug enthalten sie genau die Probleme und Ungeklärtheiten, an denen sich eine weitergehende Erkenntnis entzünden kann. Was also bedeutet der Satz: "Alle unsere Erkenntnis beginnt mit der Erfahrung"? In der Tat nimmt KANT seinen Satz im Fortgang insoweit zurück, als er eine alte, auf ARISTOTELES zurückgehende Unterscheidung einführt. "Der Zeit nach" geht alle Erkenntnis darauf zurück, daß Gegenstände unsere Sinne affizieren und dadurch Vorstellungen bewirken. Dieser Anfang in der Zeit (*pros hēmas*) ist aber nicht auch der Anfang der Sache nach (*physei*). "Wenn aber gleich alle unsere Erkenntnis mit der Erfahrung anhebt, so entspringt sie darum doch nicht eben alle aus der Erfahrung" (ebd.). Diese Unterscheidung setzt schon den vollendeten Gang der Vernunftkritik als Kritik der Erfahrung voraus, wie sie KANT gegen LOCKE, der die mit uns anhebende Erfahrung mit der "Erkenntnis aus Erfahrung" gleichgesetzt hatte, vorgetragen hat.

Man sieht, daß der Ausdruck Erfahrung mindestens doppeldeutig ist. Er meint einerseits das, was uns betrifft, was wir sehen und empfinden, bei KANT: die Sinnesdaten, und er meint andererseits das, was für alle deshalb gilt, weil in der Erfahrung ein synthetisches Apriori wirksam ist, wodurch überhaupt Gegenstände gegeben sind, und zwar so, daß sie Gegenstände für jedermann sind. Auf der ersten beruht das, was wir für wahr halten und uns evident erscheint; auf der zweiten das, was für jedermann wahr ist, weil das gemeinsame Verfahren der Erzeugung von Erfahrung deren Einstimmigkeit verbürgt. Auf alle Folgerungen, etwa die Unterscheidung zwischen empirisch und transzendental, zwischen phänomenalem und noumenalem Subjekt soll nicht eingegangen und etwa noch eine weitere KANT-Exegese vorgelegt werden. Es genügt hier, den doppelten Gebrauch des Ausdrucks Erfahrung zu vergegenwärtigen: einmal meint er das, was uns unmittelbar gegeben ist, sozusagen das vollendete Werk des Prozesses, und dann den Prozeß selber als kontrollierten und kontrollierbaren.

In der Pädagogik, hier verstanden als pädagogische Semantik, spielen beide Begriffe eine Rolle. Es gibt die Berufung auf Erfahrung im ersten Sinne, es gibt aber auch die Erziehungswissenschaft als Erfahrungswissenschaft in dem Sinne, daß sie wie andere Disziplinen nach dem Modell der objektivierend verfahrenen Wissenschaften vorgeht und überprüfungsfähige Sätze über den Gegenstandsbereich Erziehung darstellt. Es dürfte für die Pädagogik bemerkenswert, vielleicht charakteristisch sein, daß die Verwendung des Topos der Erfahrung zumeist so erfolgt, daß die beiden Varianten ineinander übergehen. Die Berufung auf Erfahrung in pädagogischen Argumentationen oder wie man heute vornehmer sagt: im pädagogischen Diskurs enthält beide Begriffe, den der ersten Erfahrung für uns und den der Erfahrung als Inbegriff intersubjektiver Objektivität. Dabei sollen unter pädagogischen Argumentationen solche verstanden werden, die sich auf Ratschläge für das Erziehen, für einzelne Maßnahmen und Figuren, für Zwecke und Mittel, um es altertümlich zu sagen, beziehen. Wer sich da auf "Erfahrung" berufen kann, hat schon die halbe Miete gewonnen. Erfahrung gilt als Argument, das den Gegner zum Schweigen bringt. Wer eine These proponiert, z.B. die Hänschen-Weisheit (PASCHEN 1988) und dabei auf Erfahrung sich berufen kann, hat einen entscheidenden Vorteil gegenüber dem Opponenten, sei es, daß er sich auf allgemein menschliche Erfahrung beruft, das, was die Juristen in ihren Argumentationen als die nach allgemeiner Erfahrung übliche Auslegung verstehen, sei es auf die Ergebnisse vornehmlich amerikanischer Studien. In PASCHENS Diktion ist es indes die Praxis-Prämisse, die dabei die entscheidende Rolle spielt.

Bei diesem Gespräch zwischen Proponent und Opponent ist also davon auszugehen, daß sie über eine pädagogische Maßnahme entweder hinsichtlich der methodischen Angemessenheit oder hinsichtlich des Ziels oder hinsichtlich der angewendeten Mittel uneins sind. Ist die Behandlung von "Faust II" im Unterricht sinnvoll? Soll man die Lektüre von Trivialliteratur, von KONSALIK und HEDWIG COURTHS-MAHLER begünstigen oder nur dulden oder gar untersagen? Das schlagende, nicht zu widerlegende Argument lautet dazu: Ich mache das seit 10 Jahren und habe immer große Erfolge damit. Der Opponent, wenn er nicht gleich schweigt, kann dann noch den Sachverhalt bestreiten und sagen, das sei nicht erwiesen, aber der Proponent kann antworten, das wisse er schließlich besser. Das Erfahrungsargument bringt gewissermaßen die Wirklichkeit ins Spiel und vermittelt so den Übergang von bloßen Postulaten zu den, Tatbeständen der Erziehung. Es gilt eben nicht, wie früher, die Autorität eines Namens oder Zitats, kein Klassiker, der sich schließlich auch geirrt haben kann, es gilt auch nicht die Dignität des Gegenstandes, wenn man etwa sagt, "Faust" müsse gelesen werden, weil er so gehaltvoll und lehrreich sei, sondern es gilt die Logik des Sachverhalts

selber: es geht eben, und wenn man zugibt, daß es gehen soll, dann ist der Proponent erledigt und muß klein begeben. Auf Erfahrung als Argument gibt es keine konstruktive Fortsetzung des Gesprächs mehr. Es ist am Ende: die Diskutanten können sich von der Wirklichkeit vertreten lassen.

Bevor auf die Form eingegangen wird, in der diese zugegeben etwas plumpe Berufung auf Erfahrung vorgebracht werden kann und vorgebracht wird, sollen einige Beispiele für die Funktion dieses Arguments angegeben werden. Es ist nämlich viel weiter verbreitet, als man vermuten möchte. Das erste Beispiel ist HARTMUT VON HENTIGS autobiographischer Darstellung entnommen, die unter dem selbst schon aufschlußreichen Titel "Aufgeräumte Erfahrung" erschienen ist. Nun liegt in der Gattung der Autobiographie selber schon ein Eingeständnis, daß die pädagogische Theorie nicht von ihren Urhebern zu schweigen vermag, oder wie VON HENTIG sagt: "Wie ich Pädagoge geworden bin, ist nicht ablösbar davon, wie ich ich geworden bin. Will ich meine Pädagogik erklären, muß ich mich erklären" (VON HENTIG 1985, S. 69). Der Zusammenhang von Genese und Bedeutung, man könnte auch sagen: von pädagogischer Semantik und Lebensgeschichte wird nicht entkoppelt, sondern nachgerade programmatisch verbunden. Um eine Pädagogik zu verstehen, muß man den Pädagogen verstehen, ihn selbst; die *quaestio juris* wird zugleich als *quaestio facti* behandelt. Lebenserfahrung, ihre Entstehung und Entfaltung, ist nicht nur der faktische, sondern auch der rechtferdigende Grund für die theoretischen Positionen.

VON HENTIG hat diese begründende, Einwände ausschließende Funktion der Berufung auf Erfahrung durchaus auch taktisch genutzt, wie er mit Freimut einräumt:

"Wer will mich widerlegen, wenn ich sage: 'Unsere Laborschüler verhalten sich anders' und auf entsprechende Rückfragen antworte: 'Das sehe ich doch täglich?' Man mag, was ich schreibe, für Feuilleton halten oder schlicht für Märchen, aber was ich tue, kann man schlecht wegleugnen." (a.a.o., S. 202)

Etwas zugeschräfft läßt sich auch sagen: die Berufung auf Erfahrung, vielleicht genauer: auf das eigene Erleben, immunisiert gegenüber einer Kritik, die sich auf Gründe bezieht.

Diese Form, wenn auch aus prominentem Munde, mag noch nahe an dem sein, was HERBERT in seiner bekanntesten Wendung gegen die Berufung auf Erfahrung vorgetragen hat, auf den "neunzigjährigen Schlendrian", was ja nicht ohne weiteres pejorativ gemeint ist, sondern nur die theoretische Position gegenüber Gewohnheit und Brauch geltend macht. Es gibt nun zu der eher lebensgeschichtlichen Form der Berufung auf Erfahrung eine erweiterte Gestalt: die Berufung auf das Erlebnis der Generation. Sie hat ebenfalls diesen Charakter des Unleugbaren. Wer dabei war und eine Zeit miterlebt hat, beansprucht einen Erkenntnisvorsprung, allen Bedenken gegenüber der

Nähe zum Trotz. Im Dialog der Generationen spielt dies fraglos eine Rolle. Die persönlich biographische Form wird anonymisiert, an die Stelle des individuell vertretenen singularis tritt der pluralis: "wir" wissen; "wir" haben gesehen und erlebt. Als Beispiel sei ein etwas bejahrtes Dokument angeführt, das die systematische Funktion des Erfahrungsarguments deutlicher machen kann.

HERMAN NOHL beginnt 1933 seine Einleitung zur "pädagogischen Bewegung in Deutschland" im "Handbuch der Pädagogik" (Bd. I) mit einer Überlegung und Rechtfertigung seines Verfahrens:

"Es soll hier die pädagogische Wirklichkeit dargestellt werden, in der wir mitten inne stehen, ihr Aufbau, ihre Tendenzen und die Form, auf die wir sie sich entwickeln sehen, und es soll versucht werden, das so objektiv zu leisten wir möglich." (Nohl 1935/1982)

Das sieht zunächst ganz harmlos aus, das übliche Geschäft am Beginn einer Abhandlung; der Gegenstand wird definiert und die Ebenen der Erfassung (Aufbau, Tendenzen, Formen) angegeben, dann der gute Wille zur Objektivität beteuert; das klärt und beruhigt. Eine Schwierigkeit wird benannt: der Gegenstand liegt nicht sternweit entfernt wie die Objekte der Astronomie, sondern wir gehören dazu, "stehen mitten inne"; aber es kommt etwas hinzu, was gar nicht selbstverständlich, aber für pädagogische Texte eben doch üblich ist: aus dem, was ist, soll entnommen werden, was zu tun ist. NOHL sagt: "Aber alle historische Arbeit ist im Grunde Vergegenwärtigung, und an dieser Vergegenwärtigung ist die eigene Person unentrinnbar und entscheidend beteiligt" (ebd.). Die Prämisse, die nun unter der Hand eingeführt und als Voraussetzung für die Darstellung der pädagogischen Wirklichkeit benutzt wird, ist: Die Darstellung ergibt, woraufhin sich der Strom bewegt, in dem wir mitten inne stehen. Wir können der verstehenden Analyse entnehmen, was die leitende, entscheidende Tendenz des Zeitalters ist; nämlich "indem man so das verborgene System dieses Lebens, heraushebt", kann man "seinen tiefsten Willen ... klären" (ebd.).

Es soll hier noch nicht auf den Mischcharakter von Deskription und Norm eingegangen werden, auf den Unterschied von regelmäßig und regelgerecht, sondern die Funktion des Arguments betrachtet und erläutert werden. Es wird die Erfahrung der Epoche, ja dann im Fortgang der gesamten jüngeren Geschichte Deutschlands unter dem Stichwort "Deutsche Bewegung", formuliert, als deren Teil das eigene Urteilen und Handeln zu begreifen ist. Wie die einzelnen Bewegungen alle heißen, kann hier auf sich beruhen bleiben; worin das Übereinstimmende liegt oder liegen soll, desgleichen. Für die argumentative Struktur ist entscheidend zu sehen, daß die Normen für das eigene Handeln, die richtige Pädagogik gewissermaßen, sich aus einem historischen Verständnis zu ergeben scheinen, aus dem "Leben", das, richtig erfaßt und

gedeutet, uns auch sagt, wie es weitergeht. Das setzt eine verbindliche Erfahrung des Gegebenen voraus, nämlich als das Nichtnegierbare; es wird wechselweise Not, Zeitlage, Krise oder sonstwie genannt. Und diese Erfahrung ist beglaubigt durch das Dabeisein oder Verstricktsein in die "Bewegungen": Zugehörigkeit definiert den Geltungsanspruch. Nun ändert sich aber fortwährend das, was Inhalt der Erfahrung im lebens- oder epochalgeschichtlichen Sinne ist, zumeist unmerklich, wenn man das Glück hat, in ruhigen Zeiten zu leben, gelegentlich aber rasant und unvorhergesehen. Und wie man ja weiß, hat es NOHL dann 1933 - salopp gesprochen - auch erwischt. Wie ordnet er das nun in seine theoretische Argumentation ein, die ja gegenüber dem historischen Gehalt der Erfahrung nicht kontingent sein soll? Im Vorwort zur Buchfassung aus dem Jahre 1935 heißt es dazu: "Es gibt zwei Wege, ein Volk zu gestalten: die Politik und die Pädagogik" (a.a.O., S. 228). Die Pädagogik arbeitet, vereinfacht gesprochen, für die Zukunft, die Politik für die Gegenwart. Was die Pädagogen angestrebt und erhofft hätten, sei von der Politik bewerkstelligt worden. Man kann auch sagen: die Politik ist der Pädagogik zuvorgekommen. "Damit ist der große Sinn dieser Bewegung (NOHL meint die pädagogische Bewegung) und ihr echter Wille nicht vergebens gewesen" (ebd.). Die Absichten und "Einsichten der pädagogischen Bewegung (werden) in irgendeiner Gestalt doch in diese Arbeit (nämlich die politische der diktatorischen Massenführung) eingehen müssen" (ebd.). Das ist etwas merkwürdig. Schlichter gesprochen könnte man sagen: die pädagogische Einsicht hat sich geirrt, sie glaubte voranzugehen und muß nun nachkommen und kann bestenfalls das etablierte politische System nachbessern und seelisch unterfüttern; aber die Analyse der deutschen Bewegung hat eben doch nicht geleistet, was sie sollte. Insofern ist sie durch eben die Erfahrung widerlegt, auf die sie sich berief. Aber das bleibt bei NOHL im Ungewissen. Nach 1945 nun war die Lage wieder anders. Jetzt hatte sich die historische Erfahrung noch einmal geändert: "Die Springflut des Nationalsozialismus" (Nachwort zur 3. Auflage, 1948, a.a.O., S. 229) erscheint als Gegenstück, nicht als Prolog zur richtigen Erziehung. Und jetzt kann erneut das, was während der Hitlerjahre rückblickend als "Flaschenpost" dargestellt wird, wieder zur alten Funktion zurückkehren, aus der Erfahrung der Zeit eine Richtschnur für das richtige pädagogische Handeln zu gewinnen. Die alte Konstellation scheint wiederhergestellt, bis eben neue Überraschungen kommen.

Es ist unabweisbar, daß Erfahrung, sei sie lebensgeschichtlich, sei sie epochalgeschichtlich intoniert, immer nur ein Argument auf Zeit und ad hoc bereitstellt. KARL-OTTO APEL hat das im Blick auf DILTHEY und GADAMER mit dem schönen wohlklingenden Titel "Hermeneutizismus" versehen (APEL 1990). Er besteht darin, entweder sich selbst oder die kollektive Erfahrung

der Epoche oder gleich der ganzen Geschichte zum Kronzeugen für das eigene Verhalten aufzurufen. Geschichte nicht als Exempel, sondern als Korrektiv und Normativ: man muß tun, was an der Zeit ist, was "die" Bewegung oder früher sagte man: was der Zeitgeist verlangt.

Was nun bei NOHL in einer mehr eingehüllten Form erscheint, so als ob es ganz selbstverständlich sei, daß die systematische Besinnung sich nur historisch intonieren ließe, findet sich mit der ihm eigenen Zuschärfung und Unwidersprechlichkeit bei ADORNO. Das ist mein drittes Beispiel. Bekannt ist der Aufsatz "Erziehung nach Auschwitz" und dessen postulatorischer Anfang:

"Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen. (...) Sie zu begründen hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug. Daß man aber die Forderung und was sie an Fragen aufwirft, so wenig sich bewußt macht, zeugt, daß das Ungeheuerliche nicht in die Menschen eingedrungen ist." (Adorno 1973, S. 88)

Hier ist die argumentative Struktur des *argumentum ad historiam* klar zu fassen; allein darauf wird hier Bezug genommen, nicht auf "Auschwitz". Es wird ein Tabu verordnet; die Rückfrage wird abgeschnitten und das Ereignis selber als Norm eingeführt, aus dem sich ergibt, wozu und wie zu erziehen sei. Das Motiv dazu ist leicht zu sehen: Begründungen können fehlgehen, unzulänglich sein und so den Sinn eines Ereignisses in Frage stellen. Es verhält sich hier ähnlich wie mit Gottesbeweisen in der Theologie. Gerade diejenigen Theologen, die in der Tradition versucht haben, solche Beweise zu führen und eine rationale Gotteslehre zu artikulieren, sahen sich regelmäßig dem Verdacht gegenüber, eben in der Annahme der Beweisbedürftigkeit ein Zeugnis ihres Unglaubens zu liefern; denn wenn sie wahrhaft glaubten, brauchten sie keine Beweise, ganz unabhängig von der Frage, ob sie durchführbar sind oder nicht. Das hat die alte Kirche gegen ORIGINES, LANFRANK gegen ANSELM, BERNHARD gegen ABAELARD, LUTHER gegen THOMAS eingewandt. Das Motiv dürfte sein: Der Grund für Ableitungen und Folgerungen, für Forderungen und Anschlußargumente soll vom Begründen freigehalten werden; anders ist ein absoluter Anfang, der zugleich theoretische und praktische Evidenz besitzt oder zu besitzen scheint, nicht zu sichern. Man kann sich fragen, ob der praktische Diskurs, wie er allgemein, aber in Sonderheit auch in der Pädagogik geführt wird, solche Tabuzonen braucht, Selbstverständlichkeiten - oder wie es neuerdings heißt "Üblichkeiten" -, etwas das sich von selbst versteht, weil man es aus Erfahrung weiß. Etwas schlichter also Alltagsintuitionen oder wie FRIEDRICH THEODOR VISCHER noch gesagt hat: "Das Moralische versteht sich von selbst." In der tatsächlichen Erziehung benutzen wir das ja auch, wenn wir Kindern sagen: "Das tut man nicht! - Warum nicht? - Weil man es nicht tut!"

Es ist der Sinai-Habitus, in dem eine Anweisung oder Erwartung mit einem historischen Datum fest verbunden wird. Etwas theoretischer gesprochen: der propositionale Gehalt einer Norm, ohne den sie nicht auf Situationen anwendbar wäre, dient zugleich dazu, ihre Geltung auszuweisen oder vielmehr: zu behaupten.

Die Herkunft dieser Denkfigur aus der Tradition der historischen Schule ist bekannt, insbesondere die Schlüsselformel, die sich bei SCHLEIERMACHER findet, nämlich die Formel von der "Dignität der Praxis". Sie findet sich in den pädagogischen Vorlesungen und kann geradezu als Kern einer wiederkehrenden Argumentfigur angesehen werden: die sinngemäße Analyse dessen, was sich geschichtlich ausgewiesen hat und durch die nachgehende Erfahrung bestätigt wird, hat ein Recht auf Anerkennung. Es kommt nicht durch ein anderes, nicht-historisches Fundament zustande. Nun wird oft nicht beachtet, in welchem Maße diese Formel SCHLEIERMACHERS seiner Theologie verpflichtet ist, d.h. einem Erkenntnis- und Begründungsproblem besonderer Art. Die Erfahrung des Glaubens, das mochte schon der Hinweis auf die Gottesbeweise andeuten, bezieht sich für SCHLEIERMACHER zuletzt auf die im Erlebnis unmittelbar gegebene Schlechthinnigkeit der göttlichen Erfahrung. Das heißt aber praktisch, nämlich für die anderen, nichts anderes, als daß die Wahrheit des Glaubens auf der Glaubwürdigkeit der Gewährsleute beruht, d.h. auf der Traditionskette der Überlieferung eben dieser Zeugenschaft, auf dem, was die katholische Tradition als die unversehrte, beständige und allseits bewährte Lehre ansieht. Der Rückzug auf diese Unmittelbarkeit des schlechthin gegebenen Erlebnisfaktums hat für SCHLEIERMACHER seinen Grund darin, daß andere Wege, die religiöse Erfahrung als allgemein auszuweisen und auch demjenigen wenigstens als achtungswürdig zuzumuten, der noch nicht glaubt, gescheitert sind. Dann bleibt eben nur die Berufung auf ein Faktum, und ein schlechthin unleugbares Faktum ist die subjektive Gewißheit. Sie gilt aber nur für den, der sie teilt, und sie vermag sich auch nicht anders zu artikulieren, als daß sie im Ton der Bestimmtheit spricht. Sie stellt etwas hin und verbindet damit aber auch einen Achtungsanspruch, weil der Inhalt der Gewißheit allgemein sein soll. Kulturgeschichtlich, aber auch in der politischen Argumentation gibt es viele solcher Gewißheiten, man kann sagen Tabus, die auszusprechen schon Sakrileg ist. Daß sie nicht begründen, sondern diktieren, liegt auf der Hand. Aber auch ein vereinbartes, akzeptiertes Diktat bleibt dies, und der große Vorteil der SCHLEIERMACHERSchen Rede von der schlechthinigen Gegebenheit des religiösen Bewußtseins ist, daß sie das so klar zur Sprache bringt. Wie steht es nun mit der formalen Struktur der Berufung auf Erfahrung? Dazu muß noch etwas gesagt werden. Es ist seit den strengen Bräuchen des Wiener Kreises und der logischen Analyse der Sprach- und Redeformen üblich geworden, den verborgenen, impliziten

Syllogismus von Argumentationen aufzudecken oder zu rekonstruieren, wie man heute sagt. Der Gedanke ist, daß es sich um unvollständige Argumentationen handelt, der man mit einer logisch-formalen Explikation des Schlußverfahrens auf die Beine helfen kann.

Aber die Berufung auf Erfahrung (Erfahrung im ersten Sinn) ist kein Schluß, und deshalb auch kein Fehlschluß, wie man vielleicht vermuten möchte, demnach auch nicht der allseits bekannte naturalistische Fehlschluß von einem Tatbestand auf eine Norm. Es werden ohnehin in unserem Fach, aber auch in der Philosophie, Theologie, Soziologie wenig Schlüsse in dem formal strengen Sinne gezogen, daß neue Sätze allein auf dem Grund der Form aus vorausgesetzten Sätzen erzeugt werden. Auch wo von Folgerung, Ableitung, Herleitung und dergleichen die Rede ist, handelt es sich vornehmlich um phänomenologisches Beschreiben, und die einzelnen Momente werden nicht logisch formal verbunden, sondern durch Hinblick auf die jeweilige Sache. Aber natürlich wird in den genannten Disziplinen gedacht, auch in der Pädagogik, selbst wenn es kaum formale Beweise gibt, weder explizite noch solche, die erst hinein- oder herauskonstruiert werden. Eine grundlegende Form des Denkens, vermutlich sogar die grundlegende Form ist das Bestimmen eines Gegenstandes durch Prädikate oder mindestens ein Prädikat; fremdwörtlich gesprochen: das Identifizieren; etwas als etwas bestimmen. HEIDEGGER nennt es das apophantische Als der Aussage. Im allgemeinen benutzen wir dazu die Kopula "ist". Um solche Identifizierungen handelt es sich bei der Berufung auf Erfahrung: Auschwitz ist ungeheuerlich, die deutsche Bewegung hat die und die Tendenz; "Faust" ist eine geeignete bildungsintensive Lektüre usw. Es handelt sich um Existenzialurteile. Behauptet wird: es gibt ein X, das hat die und die Eigenschaft. Nun kann man diese einfachen Sätze nach zwei Richtungen betrachten, erstens rückwärts: wie kommen sie zustande, und zweitens vorwärts: wie begründen sie Forderungen? Zunächst das Zustandekommen: Der Satz "Auschwitz ist ungeheuerlich" verdankt sich keinem Schluß, auch wenn zwei Elemente zusammengebracht erscheinen, eine Tatsachenfeststellung und eine Wertung. In der Tat erhält der Satz seinen Sinn dadurch, daß eine Norm als gültig unterstellt wird, nämlich das Tötungsverbot, um es hier vielleicht etwas zu allgemein zu benennen. Aber man kann nicht sagen, daß von dem Tötungsverbot auf die Ungeheuerlichkeit des Ereignisses, der Tatbestände, "geschlossen" wird. Es ist überhaupt kein Schluß: Vielmehr handelt es sich um eine Einsetzung, d.h. es wird bestimmt, man kann vielleicht auch sagen, es wird entschieden: die Ereignisse in Auschwitz erfüllen den im Tötungsverbot gemeinten Fall. Die Juristen nennen das bekanntlich "Subsumtion", die sie gelegentlich auch als Schlußform mißverstehen. Bei bestimmten Tatbestandsmerkmalen ist eine Handlung "Mord"; wenn z.B.

Heimtücke vorliegt, wenn nicht, dann eventuell Totschlag. Ob indes dieses bestimmte Phänomen Heimtücke oder nicht, oder, um ein weniger verfängliches Beispiel aus dem Fußballsport zu nehmen, ob dieses beobachtbare Handspiel Absicht ist oder nicht, ist eine Entscheidung, durch die ein Ereignis einer Prädikatklasse zugeschrieben wird. Und das ist kein Schließen, sondern primäres Bestimmen.

Das bedeutet: in den Sätzen, in denen wir uns auf die erste eigene, tatbeständliche Erfahrung berufen, erscheint eine Forderung in der Form der Beschreibung, sozusagen als eindeutiger Fall. Die implizite Norm wird als geltend unterstellt und durch die Nichtnegierbarkeit der Beschreibung selber zwingend gemacht. Es wird diese Eigenschaft des Ereignisses, des unbestreitbaren Geschehenseins, - des Faktums, daß jemand glaubt, um noch einmal SCHLEIERMACHER aufzunehmen - auf die Ansprüche übertragen, die mit der eingeschlossenen, vorausgesetzten Regel verbunden sind. Wer will schließlich leugnen, daß HARTMUT VON HENTIG in der Laborschule unterrichtet und mit Kindern zu tun hat. Es ist dieser Mischcharakter der einfachen Feststellungen, ihre deskriptiv-direktive Doppelnatur, die ihre Durchschlagskraft ausmacht und dafür sorgt, daß die Berufung auf Erfahrung eine gängige Argumentationsfigur ist.

Damit sind wir schon bei dem zweiten Gesichtspunkt, nämlich dem appellativen Charakter der Berufung auf Erfahrung. Es liegt darin vor allem auch ein solches "Gehet hin und tuet desgleichen". Dazu wird sie verwendet, um etwas plausibel und dringlich machen. Genau genommen handelt es sich um eine Doppelstrategie: einerseits wird der Proponent zum Schweigen gebracht, zumindest dazu, seine Rückfragen gefälligst zu unterlassen, das zeigt das ADORNO-Beispiel drastisch. Aber auch sonst begegnet uns das: wer kann schon gegen Betroffenheit argumentieren; das ist die eine Seite, die andere: es ergeben sich Anforderungen, Ansprüche an andere, wenigstens Impulse.

Daraus wird deutlich, welches die Funktion der Berufung auf Erfahrung ist: sie will mit Hilfe eines sachlogischen Arguments in Wahrheit motivieren. Ihr Sitz im Leben, um eine hermeneutische Figur aus der theologischen Interpretation aufzunehmen, die HERMANN GUNDEL eingeführt hat, ihr Sitz im Leben ist die appellierende Rede, das genus deliberativum, nicht die apodiktische oder die beweisende Rede. Genauer auf die Pädagogik bezogen: es ist die erzieherische Rede nach ihrer motivierenden, die Haltungen und Einstellungen bestimmenden Seite. In der Tat verhält es sich ja auch so, um etwas Bekanntes in Erinnerung zu rufen, daß die sog. geisteswissenschaftliche Pädagogik sich selber als erzieherisch versteht. Sie will Erziehung nicht nur beobachten und beschreiben, sondern so beschreiben, daß davon ein Impuls für das erzieherische Verhalten ausgeht. Die Reflexion vom Standort der Verantwortung, wie FLITNER das genannt hat, die "reflexion engage", ist

selber erzieherisch motiviert und will motivieren. Es scheint nun hilfreich, eine weitere Unterscheidung einzuführen, die gleichfalls der theologischen Hermeneutik entnommen ist, nämlich die zwischen Sitz im Leben und Sitz in der Rede. Es handelt sich um folgendes: eine Ermahnung oder eine Belehrung, eine Trauerrede oder eine kultische Handlung haben ihren Sitz im Leben dann, wenn wirklich Kinder ermahnt oder belehrt werden, wenn, jemand gestorben ist und beerdigt wird. Die zugehörigen Redeformen werden aus diesen Anlässen und existenziellen Kontexten verständlich. Aber ihr Gebrauch in einem Text, der ansonsten eine Lehrgeschichte erzählt, so wie z.B. in der Hiob-Geschichte die Redeformen des Gerichtsprozesses verwendet werden, hat einen Sitz nur in der Rede, aber die ist keine Gerichtsverhandlung (vgl. FOHRER 1979). Es geht um einen spielerischen Gebrauch, eine Übertragung der Redefigur einer Gattung in eine andere.

Kurz gefaßt: Argumentationen haben zwar ihren Sitz im Leben, z.B. auch im Leben der akademischen Zirkel; aber Argumente - soweit sie allein auf Grund ihrer rationalen, logischen Verfaßtheit überzeugen sollen, kraft des zwanglosen Zwangs des guten Arguments (HABERMAS), haben ihren Sitz allein in der Rede. Der Trick besteht darin, sich in der Rede direkt und umstandslos auf den Sitz im Leben zu berufen und damit eben die Nachprüfung des Arguments selbst abzuwehren. Das erfolgt unter Hinweis auf das Erlebte, auf die erste Erfahrung, auf das Leben, auf die Betroffenheit, auf den Alltag, auf Lebenswelt und Praxis, oder wie auch immer die Figuren lauten mögen. Doch Lebenslagen und faktische Verhaltensweisen mit Appellcharakter, existentielle Beispiele und selbst die großen beschwörenden Beschreibungen von Bewegungen und Tendenzen der Epochen und schließlich der ganzen Geschichte verlangen nicht Einsicht als Grundlage des Handelns, sondern Anerkennung. Im Akt der Anerkennung wird ein Satz wahr, und der ist durch kein Rasonnement zu ersetzen, bestenfalls nahezu legen. Zwischen erster und zweiter Erfahrung, nämlich dem, was uns betrifft und dem was wir als wahr für jedermann erkennen, bleibt ein unaufhebbarer Hiatus.

In der Sprache der Rhetorik heißt das: die Redegattungen können nicht einfach verleugnet werden. Die appellierende Rede, die auf den Willen und auf Haltungen, auf Motive und Einstellungen zielt, bleibt von der beweisenden Rede unterschieden, auch wenn man in den Appell, der einen bestimmten Sitz im Leben hat, Elemente einbaut, die ihren Sitz zuerst in der Rede haben. Logisch betrachtet handelt es sich um eine *metabasis eis allo genos*; rhetorisch gesehen um den Versuch, durch argumentative Interpolation der Aufforderung den Schein sachlogischer Unabwendbarkeit zu geben. Diese Metabase ist illegitim, soweit sie Ansprüche auf unbestreitbare Geltung erhebt; sie hat zugleich ihren Sinn darin, daß ein Akt der Anerkennung verlangt wird, den man auch verweigern kann. Das ist aber kein Argument,

sondern eine Handlung. Negativ läßt sich festhalten, daß die Rede nicht das Handeln, sozusagen den Sprung zu dem anderen der Rede ersetzen kann; positiv läßt sich sagen: die Dignität des Handelns ergibt sich aus der Insuffizienz des Redens und Argumentierens. So gesehen bleibt die Berufung auf unmittelbare Erfahrung doppeldeutig. Sie bekundet ein Ethos, das nicht Wahrheit begründet, sondern zum Mittun und Nachahmen auffordert. Solange die Erziehungswissenschaft auch pädagogisch im direkt erzieherischen Sinne bleibt und bleiben will, wird sich deshalb auch nicht vermeiden lassen, daß diese Mischform ihren Platz in der pädagogischen Semantik behauptet.

## Literaturverzeichnis

- ADORNO, TH.W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M. 1973  
 APEL, K.O.: Diskurs und Verantwortung. Frankfurt 1990  
 FOHRER, G.: Einleitung in das Alte Testament. Heidelberg 1979 (12) (begr. von E. Sellin)  
 HENTIG, H. VON : Aufgeräumte Erfahrung. Frankfurt/M. & Berlin 1985  
 KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft (1781) Riga 1787 (2. Aufl.) (=B)  
 NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. (1935) Frankfurt/M. 1982 (9. Aufl.)  
 PASCHEN, H.: Das Hänschen-Argument. Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens. Köln 1988