

Kann die heutige Verwertungs- und Spaßgesellschaft auf die Kategorie Sinn verzichten?

Volker Ladenthin

1. Einleitung

In der ersten PISA-Studie gab es eine Diagnose, die merkwürdigerweise öffentlich kaum Beachtung fand. Man las dort: "Auch die Freude am Lesen ist in Deutschland vergleichsweise gering ausgeprägt" (Artelt et al. 2002, 116). 42% der befragten Schüler geben an, nicht zum Vergnügen zu lesen. Erwartbar schlecht war dann die Lesekompetenz bei den getesteten Schülerinnen und vor allem Schülern entwickelt. Was tun? Die Lesekompetenz steigern, in dem man outputgesteuerte Unterrichtsverfahren entwickelt, Trainingsprogramme? Aber die Diagnose bezog sich ja gar nicht auf die kognitive Fähigkeit, sondern auf das Motiv, das Lesen als wichtig anzusehen. Müsste man also die Freude am Lesen wecken, so, wie ein Taschenbuchverlag jahrelang mit dem Slogan warb: „Lesen macht Spaß!“ Aber macht Lesen nur Spaß? Ist es nicht auch eine Anstrengung, die einen ermüdet? Was aber dann? Bekanntlich hat die Schulpolitik mit Leseförderprogrammen den ersten Weg, die Werbeindustrie den zweiten Weg gewählt. Aber kann man etwas langfristig lernen, dessen Sinn man nicht einsieht; und kann das Prinzip Spaß (oder „Freude“, wie es bei PISA heißt) langfristig zu den Anstrengungen motivieren, die das Lesen verlangt? Ich möchte im Folgenden ein Plädoyer für einen dritten Weg, für ein sinnorientiertes pädagogisches Handeln halten – weil nur dieses auf lange Sicht Bildung gewährleistet. Dazu gehe ich in zwei Schritten vor. Im ersten Schritt werde ich die „Ideen“ einer Gesellschaft vorstellen, die ihren Lebenssinn im „Spaß“ sieht, und einer Gesellschaft, die alle Bereiche, auch jene der „Daseinsvorsorge“ durch den „Output“, also den Verwertungszweck, zu steuern sucht. Im zweiten Teil werde ich eine Alternative zu den verkürzenden Wirklichkeitskonzepten von Spaßgesellschaft und Verwertungsgesellschaft vorstellen.

2. Spaßgesellschaft und Verwertungsgesellschaft mit ihren regulative Ideen *Intensität* und *Output*

Zappt man durchs Fernsehen, so gewinnt man den Eindruck, dass wir in einer Spaßgesellschaft leben, einer Gesellschaft, die dem Aufruf folgt, dass es „jeder selbst wissen“ müsse. Spaß sei die „Befindlichkeit“, nach der man entscheide, was man „selbst“ wolle.

Die Frage nach dem Sinn des Spaßes ist dabei ungehörig: Zum Spaß gehört, dass man nicht über ihn nachdenkt, sondern ihn *lebt*. Das „Hinterfragen“ – ein Modewort der 68er – ist völlig unpopulär geworden. Fragende gelten als „Bedenkenträger“ und sind nicht gern gesehen. „Spaß haben“ bedeutet, im Jetzt zu leben, den Lebensgewinn im Jetzt gefunden zu haben. Spaß meint den Traum von gegenwärtigem Leben, ewiger Jugend und erfülltem Augenblick. Wenn es so etwas wie eine Theorie der Spaßkultur geben kann, wurde sie – schon auf die pädagogische Praxis ausgelegt - bei Ellen Key (1900/1992) formuliert. Sie benennt die regulative „Idee“ der Spaßkultur. Es ist eben nicht nur das Lachen, sondern das Leben. Es ist die Intensität:

"Das edelmütige Alter der Jugend vermag dieses Gefühl gleichzeitig mit einer starken individuellen Kraftempfindung zu fühlen. Und manche bleiben in diesem Sinne immer jung, immer imstande, inspirierte Augenblicke zu durchleben, solche, wo eine große Tat, eine große Wahrheit, eine große Schönheit oder ein großes Glück unser Wesen erfüllt, Augenblicke, wo die Tränen strömen, die Arme sich ausstrecken, das Weltall zu umfassen, die Gedanken es durcheilen."(Key 1992, 240)

Groß und sinnvoll ist das Leben, wenn es intensiv ist. Das Leben ist keine Dauer, hat keine Geschichte, kein Ergebnis, kein Ziel: Es findet im Augenblick statt. Nur der intensive Augenblick ist wirklich gelebt, ist „echt“, „stark“, „geil“, „krass“. Die Ausdrücke betreffen Zustände. Ist diese Intensität im Handeln, Wissen, in der Erfahrung von Schönheit oder Glück erreicht, dann verbinden sich in diesem Augenblick Ich und Welt:

"Solche Augenblicke schließen die *intensive* Empfindung *unserer eigenen Persönlichkeit* ein, *zugleich* mit ihrem vollsten Aufgehen im Gemeingefühl mit dem ganzen Dasein." (ibid.)

Intensität ist maßlos; besser bedeutet immer *mehr*. Man kann Intensität nicht begründen. Man muss sich intensiven Augenblicken aussetzen, dem „echten“ Leben, um zu erfahren, was es in ihnen zu erfahren gibt. Immer ist es die intensive *Tat*, die die Frage nach Sinn, Wahrheit und Wert suspendieren soll, und noch in der These, dass die Philosophen die Welt nun lange genug interpretiert hätten, so es doch darauf ankäme, sie zu *verändern*, setzt die Tat vor den Gedanken. Die Botschaft des Rock'n'Roll, jenes: "Hope I die before I get old" (The Who), jenes "Do it!" (Jerry Rubin), jenes "We want it all and we want it now" (The Doors), die Auflösung des stark ritualisierten Gesellschaftstanzes (Walzer, Tango) in immer intensivere Bewegungen bis zu Pogo und "headbängen": Immer ist es die gleiche Grundhaltung, die Ellen Key so ausdrückt:

"Je rückhaltloser ein Individuum sich in den Kampf des Lebens stürzt, desto wahrscheinlicher ist es, dass es dort verwundet wird; je reicher entwickelt ein Individuum ist, desto mehr verwundbare Punkte gibt es, an denen es verbluten kann. Der große Schmerz sowohl wie die große Seligkeit ist für den großen Menschen ein Teil von des Lebens Fülle, und die Niederlagen einer Persönlichkeit sind oft bessere Bürgen dafür, dass sie über den Durchschnitt hinausragt, als ihre Siege." (ibid.)

Mit diesen Sätzen ist ein Lebensgefühl der letzten Jahre beschrieben: Das Herzstück der Spaßkultur.

Das, was wir seit Jahren als Spaßkultur erfahren, hat seinen Ursprung in der Vorstellung eines rein diesseitigen, also nur durch Intensität zu steigernden Lebens. Aber dies ist nur *eine* Beschreibung unserer Wirklichkeit. Längst leben wir auch in einer anderen Wirklichkeit, die ebenfalls die Voraussetzungen rationalen Handelns durch andere Entscheidungsprozesse abzulösen versucht.

Die Spaßgesellschaft ersetzt den Begriff des *Sinns* durch den der *Intensität*. Das Leben hat kein Ziel, sondern ist ein *Prozess* („Der Weg ist das Ziel.“) Dagegen setzt sich seit einiger Zeit eine Deutung durch, die sagt: Das Leben hat kein Ziel, sondern nur einen *Output*. Es ist das Modell der output-gesteuerten Systeme. Dieses Modell ist zwar aus der Betriebsorganisation entstanden (und hat dort seinen guten Sinn), es hat aber längst alle Bereiche der Wirklichkeit überzogen. Die Logik dieser Entwicklung soll kurz an einem nahe liegenden Beispiel aufgezeigt werden – am Umbau der Bildungs-, besonders der Schulverwaltung.

Die Institutionen des Bildungswesens wie Universitäten oder Schulen sollen nicht mehr dadurch gesteuert werden, dass ihr Sinn bestimmt und daraus ihre Gestaltung abgeleitet werden. Das wäre Input-Steuerung. Vielmehr sollen nur noch der Output festgelegt werden, auf den bezogen sich die Institutionen selbst organisieren sollen.

Mit diesem Grundsatz wird der Umbau des Bildungssystems in bisher unbekanntem Ausmaß betrieben. Der Zusammenhang von pädagogischer Theorie und Verwaltung wird grundsätzlich verändert. Es wird von einer Output-orientierten Administration nämlich nicht mehr Vernunft und Einsicht bei den beteiligten Personen (Professoren, Univerwaltung, Lehrern, Schulleitung) vorausgesetzt oder angesprochen, sondern es wird die Erfüllung von quantifizierbaren Vorgaben durch systemkonformes Verhalten erwartet (Dalin 1999, 163ff).

Das Administrationssystem "Schulverwaltung" legt operationalisierbare Ziele fest und überprüft, ob die Ziele erreicht werden (nicht, ob sie *als vernünftig akzeptiert* werden). Nicht mehr das berufsständige Wissen einer Schule (pädagogische Grundsätze für das Handeln, Richtlinien, Lehrpläne, Methoden) wird argumentativ bestimmt, sondern durch Kontrolle des Outputs (Erreichung von Vorgaben) wird ein systementsprechendes Verhalten erzwungen. Nicht mehr, ob pädagogisches *Handeln* in personalen Bezügen gelingt, wird gefragt, sondern systemkonformes *Verhalten* im System Schule wird eingefordert und von „Controllern“ kontrolliert („Qualitätssicherung“). "Handeln" wird auf Anpassung an Zielvorgaben ohne Beachtung der Motive und Gründe reduziert. Pädagogisch verantwortetes Handeln wird durch die Einforderung systemischen Verhaltens ersetzt.

Warum und *wozu* jemand im System "Schule" so handelt, wie er handelt, ist künftig so lange unwichtig, wie dieser "jemand" sich dem System angemessen verhält. Nicht seine Motivation und seine Vernunftgründe werden angesprochen, sondern es wird lediglich ein effizientes Verhalten in Bezug auf die Evaluationskriterien erwartet. Eine Begründung von Zielen und Maßnahmen wird durch die *Messung beobachtbaren Verhaltens* ersetzt. (Vgl. Munin 2001).

So verabschiedet sich eine evaluationsgesteuerte Bildungsadministration vom Gedanken der Selbstverantwortung. Der Einzelne wird zum funktionierenden Teil eines Allgemeinen, an dem er nie mitbestimmt hat. Die „intelligente“ Steuerung verlangt nicht mehr Verantwortungsautonomie, sondern nur noch Kompetenz in der Auswahl der Mittel angesichts von Zielvorgaben.

Wirklich grundlegend ist, dass der Beruf der Lehrenden (an Universität und Schule) sich von der individuell motivierten und bildungstheoretisch argumentierenden *Person* zum systemisch agierenden, verhaltensangepassten *Arrangeur* beim Auslösen von Qualifikationsvorgängen wandelt. Die Handlungsqualität der Tätigkeit "Lehren" wird am *messbaren Lernerfolg* der Schüler und Studenten gemessen: Der Lehrberuf wird – auch an der Hochschule – entpersonalisiert.

Schule wie Universität wandeln sich von Institutionen für adressatenspezifische Gestaltung von Bildungsprozessen zu Einrichtungen für die personenneutrale Messung des Kompetenzerwerbs. Nur noch der Output und seine messbaren Aspekte interessieren. Schule und Universität werden nun auch von der "McDonaldisierung" der Gesellschaft (Ritzer 1993, 196ff) eingeholt und nach den „Qualitätskriterien“ Effizienz, Berechenbarkeit, Vorhersagbarkeit, Kontrollierbarkeit durchorganisiert.

*

Obwohl gegensätzlich, greifen die dargestellten Prinzipien ineinander. Die losgelassene Beliebigkeit (Intensität) und die herrschaftsheischende Outputorientierung ergänzen sich zu einem sinnlosen Ganzen. Die Kategorie des *Sinns* ist suspendiert! Beide Lebensformen mögen in begrenzten Handlungsfeldern

(die Intensität in der Kunst; die Output-Orientierung in der Wirtschaft) ihre Berechtigung haben. Verallgemeinert man jedoch das eine oder das andere Lebensmodell für alle Bereiche menschlichen Handelns, wird es inhuman, weil jedes der beiden Modelle gerade das ignoriert, worum es im menschlichen Leben geht – nämlich um Sinn. Sie suspendieren beide, um der Steigerung, d.h. um der Intensivierung bzw. Effizienzsteigerung willen, genau das, um dessentwillen etwas gesteigert werden soll. Es findet keine Diskussion mehr über Ziele statt.

Beide Konzepte sind Modelle verkürzter Rationalität. Sie setzen nämlich als beliebig oder bereits geklärt voraus, was sie eigentlich zur Disposition, d.h. zum klärenden Gespräch anbieten müssten: Nämlich den Sinn menschlichen Tuns. Sie setzen die Frage nach dem Sinn menschlichen Tuns entweder als „nicht zu beantworten“ oder als „bereits beantwortet“ voraus.

Was aber ist damit gemeint, wenn ich sage: Beide Modelle haben die Kategorie „Sinn“ suspendiert? Was ist Sinn? Warum ist Output kein Sinn? Warum machen Zielvereinbarungen keinen Sinn? Lässt sich Sinn intersubjektiv bestimmen? Lässt sich Sinn gar lehren? Und lässt sich in einer demokratischen Gesellschaft überhaupt Sinn verhandeln? Ist es nicht gerade der Vorzug der beiden Modelle, auf Sinn überhaupt zu verzichten bzw. Sinn ins private Belieben zu versenken – solange jedenfalls, wie der Einzelne funktioniert?

3. Die Bildungsgesellschaft und ihre regulative Idee Sinn

Die vorstehenden Ausführungen zur Spaßgesellschaft und zur Outputsteuerung zeigen, dass beide Handlungssysteme nicht zu „sinnvollem Handeln“ führen – führen *können*. Die Beteiligten können für sich selbst und für die Allgemeinheit nicht das Gute zu wählen. Das aber ist Ziel jedes menschlichen Handelns.

3.1 Die Zweck- und Zielhaftigkeit allen Handelns

Jedes Handeln hat ein Ziel: Man wird vermutlich in dieser Formulierung die Nähe zu jener apodiktischen Feststellung hören, mit der Aristoteles die Nikomachische Ethik

einleitet: „Jede Kunst und jede Lehre, ebenso jede Handlung und jeder Entschluss scheint irgendein Gut anzustreben.“ (Aristoteles 1975, 55) Aristoteles formuliert hier die Voraussetzung, dass Menschen, in *allem*, was sie tun, durch ihre Handlung irgendein Gut zu erstreben suchen. Nun unterscheidet Aristoteles bekanntlich zwei Arten von „Gut“: Es gibt ein Gut, das zu etwas gut ist, und es gibt ein Gut, das selbst gut ist. Im ersten Fall ist das Gut ein Mittel zum Erreichen eines Zwecks, im zweiten Fall ist das Gut selbst der Zweck.

3.2 Handeln als Werten

Etwas wird also für uns zu einem Gut, wenn wir es angesichts eines möglichen Zwecks betrachten. Das heißt aber auch: Unterschiedliche Zwecke lassen die gleichen Dinge als Gut oder als Schaden betrachten. Wenn wir im Sommer die Blumen gießen wollen, ist der Besitz von Wasser ein hohes Gut. Wenn wir im Winter einen trockenen Kellerraum haben wollen, ist Wasser etwas, was wir nicht brauchen können. Das Gute haftet den Dingen selbst (hier dem Wasser) nicht an. Vielmehr entscheiden wir im Hinblick auf einen Zweck, ob etwas ein Gut ist oder nicht:

"Das Gute ist demnach nicht ein Prädikat, das eine objektive Eigenschaft eines Seienden beschreibt, sondern ein Relationsbegriff, in dem die *wertende Einstellung* eines Subjekts zum Ausdruck kommt." (Lexikon der Ethik 1977, 96)

Wir sprechen heute - wie das Zitat aus Otfried Höffes "Lexikon der Ethik" zeigt - demzufolge auch weniger vom "Gut" als eher vom „Wert“ einer Sache. Damit deuten wir an, dass ein Maßstab vorausgesetzt wird, angesichts dessen etwas zu einem Wert wird. Gut und Wert sind in diesem Sinne synonym. Wir sprechen dem Faktischen (z. B. dem Besitz von Wasser) erst angesichts eines *Maßstabes* einen "Wert" zu. Dieser Maßstab ist *zuerst einmal* ein ganz bestimmter *Zweck*.

Man bohrt nach Wasser, um Felder zu bewässern.

Man baut Dämme, um den Einbruch des Wassers auf die Felder zu verhindern.

Aber nun kann man *weiter* fragen: Wozu diesen Zweck anstreben?

Warum will man die Felder bewässern oder vor Wasser sichern?

Um die Felder bebauen zu können. Aber wozu....?

Wir könnten auf diese Art weiterfragen, aber dieses Fragen ginge (mit Aristoteles gesprochen) "ins Unbegrenzte, und das Streben wäre leer und sinnlos" (Aristoteles 1975, 55). Die Frage nach dem Wozu wäre sinnlos, wenn wir nicht ein Letztes voraussetzten, ein letztes Gut, einen letzten Wert, das oder der nicht wieder „zu etwas“ gut ist, sondern selbst das Gute ist. Und zwar das absolut Gute, das letzte Gut, um dessentwillen *alles* geschieht.

Was könnte also der Maßstab für *alle* Wertungen sein? Was kann dieses „Letzte“ sein? Es kann kein Wert sein, weil ein Wert schließlich des Maßstabes bedarf, um zu einem zu werden. Was aber dann kann das Letzte sein? Das letzte Gut?

Ich will die Antwort skizzieren: Die Voraussetzung für eine Bewertung ist, dass wir etwas *erkannt* haben, und es nun im Hinblick auf einen Zweck gewichten, also *bewerten*. In diesem Urteil geht es um ein sachangemessenes, am Regulativ der Wahrheit ausgerichtetes Urteil:

Wasser dient zum Bewässern.

Wasser stellt eine Gefahr dar.

Die notwendigen Kenntnisse hierüber erwirbt man letztlich durch Wissenschaft. Beides – Erkenntnisakt und Wertung – sind Erkenntnisakte im Hinblick auf *Wahrheit*. Die Methode des Wissenserwerbs ist die der jeweiligen Wissenschaft. Unter dem Anspruch von Wissenschaft sind alle methodisch abgesicherten Erkenntnisurteile gleichwertig. Sie sind gleich gültig. Sie sind damit aber auch beliebig.

Eine Eingrenzung der Beliebigkeit wissenschaftlichen Wissens ergibt sich, wenn man nach den Zwecken der erkannten Dinge fragt; wenn man das Wissen auf Handlungen bezieht. Im Hinblick auf Handlungen fragen wir nach dem Zweck der Dinge:

Man staut Wasser, um es regulieren zu können.

Man lernt lesen, weil man sich dann Wissen selbst gesteuert aneignen kann.

Man erwirbt chemisches Wissen, weil man dann in die Chemie des Körpers eingreifen kann.

Alle Dinge lassen sich bewerten, indem nach den *möglichen* Zwecken der Dinge gefragt wird. Die Erkenntnis des Verwendungszweckes entscheidet nun aber nicht darüber, ob man mit der Sache auch (1) sittlich oder unsittlich, (2) sinnvoll oder sinnlos umgeht. Die Kenntnisse um Biologie und Sport kann man ebenso zum anklagenden Nachweis wie zur kriminellen Applikation von Dopingmitteln verwenden. Eine effizientere Verwaltung kann einen totalitären Staat stabilisieren und so zum Unrecht beitragen. Die Kenntnisse selbst haben nur einen *außermoralischen Zweck*.

Ob man mit einem Zweck moralisch umgeht oder nicht, hängt also weder schon vom Erkenntnisakt noch schon vom Bewertungsakt ab. Es ist ein eigener, dritter Akt, nämlich ein *moralisches Urteil*. Werte haben also unmittelbar nichts mit Moral zu tun. Aber das Bevorzugen und Vernachlässigen von Werten (und also von Zwecken) hat eine *ethische Relevanz*. Man kann anlässlich von zweckrationalem Handeln sich und andere körperlich und seelisch schädigen, man kann Menschen in ihrer Würde verletzen. Die moralische Frage ist die Frage, ob der im Handeln bevorzugte Wert die eigene Würde oder die Würde des anderen Menschen verletzt. Moralisch Handeln folgt also nicht aus Werten, setzt aber Werte voraus. Um moralisch handeln zu können, muss nun zweierlei vorausgesetzt werden: Erstens muss vorausgesetzt werden, dass der Mensch Würde hat. Und zweitens muss vorausgesetzt werden, dass es Werte gibt, die diese Würde aufbauen oder verletzen.

Die Werte selbst jedoch geben die moralische Entscheidung nicht vor. Sie sind gewissermaßen das Material, das man braucht, um moralisch entscheiden zu können. Zur moralischen Entscheidung gehört ein eigenes Verfahren, nämlich – das ist im Detail sicher strittig, aber ebenso sicher nicht *ganz* von der Hand zu weisen – in der Regel ein *Universalisierungsgrundsatz*. Diese Verallgemeinerungsregel ist allerdings nur formaler Natur. Das ist ein Problem. Denn der kognitive Vorgang einer Verallgemeinerung selbst kann nicht zu moralischen oder unmoralischen

Handlungen führen, weil er lediglich ein Abstraktionsprozess ist. Ein falsches Urteil wird ja nicht dadurch richtig, dass man es verallgemeinert. Erst wenn das Ergebnis der formalen Verallgemeinerung gegen ein material als gültig Vorausgesetztes verstößt, hilft die Verallgemeinerung, die wertrealisierende Einzelhandlung auf ihre moralische Qualität hin zu beurteilen.

Weder also leiten Werte schon zum moralischen Handeln an, noch vermag ein formales Urteilsverfahren wie der Universalisierungsgrundsatz allein Handlungsnormen zu bestimmen. Ich möchte dies in einer leicht abgewandelten Formulierung Frankenas ausdrücken: 'Prinzipien ohne Werte sind unvernünftig, Werte ohne Prinzipien sind blind.' (vgl. Frankena 1981)

Fassen wir zusammen: Erkenntnisse und Werturteile *haben* nicht schon sittliche Qualität, sondern *verlangen* nach Sittlichkeit. Für den Unterricht an Schulen oder Universitäten heißt dies, nebenbei bemerkt: Das Werten von Tatsachen im Hinblick auf außermoralische Zwecke ist streng wissenschaftsbezogen, lehrbar, rational, diskursiv, hat Bedeutung für sittliche Entscheidungen, ohne schon umgekehrt diese sittlichen Entscheidungen selbst mit quasi wissenschaftlicher Autorität auszustatten.

3.3 Der (innerweltlicher) Zweck aller Zwecke: *Conditio Humana*

Bisher wurde geklärt, dass Fakten nach Zwecken bewertet werden müssen, um Wert, um Bedeutung zu bekommen: Nicht aber wurde geklärt, *wonach* entschieden wird. Wie wird z. B. entschieden, wenn Werte in Konkurrenz zueinander stehen? Zum Beispiel: „Wasser für die Bewässerung *fließen lassen*?“ versus „Wasser zur Stromgewinnung *aufstauen*?“

Zur Beantwortung möchte ich erneut auf Aristoteles zurückgreifen. Er hatte gesagt, dass im Handeln etwas einen Wert im Hinblick auf einen Zweck bekommt. Aber es ist dann noch zu fragen, ob alle Zwecke einen gemeinsamen und ob sie einen letzten Zweck haben, der die Einzelzwecke ordnet. Gibt es einen „Zweck der Zwecke“? Handlungslogisch betrachtet muss man diese Frage bejahen. Denn alles, was wir zweckhaft tun, dient zu etwas. Alle Zwecke lassen sich auf einen Zweck beziehen,

nämlich den, ein gutes Leben zu leben. Wir wollen mit unseren Handlungen Bedingungen schaffen, unter denen wir als Menschen leben können.

Man kann sich sicher darüber streiten, was ein gutes Leben ist – man kann sich aber nicht darüber streiten, dass man ein gutes Leben will. Niemand will unmenschliche Lebensbedingungen. Die Idee des guten Lebens, also eines den Bedingungen des Menschen angemessenen Lebens, ist die regulative Idee für die Ordnung von Zwecken, und damit von Werten. Weil wir eine einzige Idee vom guten Leben haben, streiten wir mit Argumenten um die Anerkennung, um die Inhalte dieser Ideen.

So weit die Antwort auf die Frage, ob alle Zwecke einen gemeinsamen Zweck haben. Sie haben einen Zweck, nämlich dazu beizutragen, dass wir durch unser Handeln an einer lebenswerten Welt arbeiten. Aber – *warum* sollen wir denn ein gutes Leben anstreben? Warum sollen wir daran arbeiten? Warum soll die Welt menschlich sein? Es entsteht die Frage, ob es ein Gut ist, das "gute Leben" anzustreben. Gibt es einen Zweck auch noch dieses Zwecks? Wir berühren hier wieder die Sinn-Frage. Anders formuliert: Lässt sich der Zweck der Zweckrationalitäten in einen Gesamtsinn überführen? Formal lässt sich dieser "Zweck der Zweckrationalitäten" zweifach bestimmen.

Erstens: Der "Zweck der Zwecke" kann selber nicht wieder einen Zweck haben. Man darf diesen Zweck nicht anstreben wollen, nur weil das Erreichen *dieses* Zweckes wieder zu etwas anderem gut wäre. Dann ergäbe sich der von Aristoteles gefürchtete Regress ins Unendliche. Damit steht in Frage, ob dieser letzte Zweck überhaupt evident gemacht werden kann. Die Frage: "Wozu soll ich einen Endzweck haben?" ist unsinnig, da sie die Frage nach dem Zweck eines Endzwecks stellt. Es ist also notwendig, einen Endzweck zu bestimmen, der selbst nicht zweckhaft begründet werden kann, auf den hin sich aber alle anderen Zwecke begründen lassen. Geht das?

Zweitens: Der Endzweck kann nicht einfach die Abstraktion aller Teilzwecke sein, weil ansonsten partielle Zwecksetzungen das Telos in sich gehabt haben müssen. Wir hatten aber die Zwecke, aus denen Wertsetzungen erfolgten, als mögliche, nicht aber notwendige Zwecke angesehen, die aus den Tatsachen abzuleiten gewesen

wären. Wasser hat einen hohen Wert, wenn die Obstbäume vertrocknen – aber der Umkehrschluss verbietet sich: ‚Das Wasser wurde geschaffen, damit meine Obstbäume nicht vertrocknen.‘

An dieser Stelle ist es sinnvoll, für die ungelene Formel "Zweck der Zwecke" das Wort einzuführen, das im philosophischen Sprachgebrauch der Moderne üblich ist: Nämlich „Sinn“. Mit „Sinn“ meinen wir ein letztes, alles bestimmendes Telos unseres Handelns. Wir rechtfertigen Zwecke danach, ob sie „Sinn machen“.

3.4 Die Rationalität der regulativen Idee Sinn

Ist aber Lebenssinn, jenes geheime, uns in allem antreibende Prinzip, argumentativ verhandelbar? Ist Sinn also lernbar? Ist Sinn gar lehrbar? Was ist Sinn – inhaltlich bestimmt?

3.4.1 Die Sinnkritik der Moderne

Dem antik-christlichen Glauben, dass die *Natur* ein Telos in sich habe, in das es sich einzugliedern gelte, sind gewichtige Argumente entgegenzusetzen. So glaubt die moderne Biologie nicht daran, dass die Natur einen Sinn in sich habe. Der Unterschied zwischen natürlicher Entwicklung und menschlicher Geschichte ist, dass natürliche Veränderungen spontan auftreten (Mutationen), menschliche Geschichte aber vielfach intentional gestaltet ist. Wenn Mutationen spontan und zufällig sind, können sie in diesem Weltbild keinen „Sinn“ haben.¹

Dem Fortschrittsglauben an eine geschichtliche Höherentwicklung der Menschheit, so dass der Sinn des Lebens dem Gang der *Geschichte* zu entnehmen ist, setzten Kant und Schiller die Vermutung entgegen, dass es lediglich Projektion sei, wenn aus Ursache und Wirkung geschichtlicher Vorgänge geschlossen werde, es handle sich um Zweck und Mittel. Geschichte hat nur den Sinn, den man ihr handelnd gibt.

¹ Wenn man, wie es bei „teleonomischer“ Betrachtung, wie sie die Biologie heute pflegt, dem Zufall selbst den Sinn der evolutionären Höherentwicklung beilegt, meint man mit „Sinn“ eine Funktion – aber nicht das „Ziel“ von natürlichen Prozessen.

Dem Glauben daran, dass der *Mensch* in sich selbst gut sei, wenn man ihn nicht durch Kultur sich selbst entfremde, setzte schon Rousseau die Erkenntnis entgegen, dass dieses „Selbst“ des Menschen gar nicht erkennbar sei, da wir ihn nur als schon immer kulturelles Wesen erkennen können. Der einzige Zweck des Menschen sei der, sich selbst Zwecke setzen zu können.

Weder *Natur* noch *Geschichte* noch der *Mensch* selbst scheinen also einen Sinn in sich zu tragen, den man interpretierend zur Anleitung des eigenen Handelns nehmen könnte. "Scheinen..." sage ich. Das muss so vorsichtig ausgedrückt werden, weil eine *absolute Negation* eines Natur- oder Geschichtssinns die totale Erkenntnis von Natur, Geschichte und Mensch voraussetzt – und fundamentalistisch ist. Wir können letztendlich nicht wissen, ob Natur oder Geschichte einen Sinn haben. Das weiß man erst am Ende aller Tage.

3.4.2 Zwei (aporetische) Sinnentwürfe

Die Philosophie hat nicht nur traditionelle Sinnkonzepte kritisiert (und damit delegitimiert); sie hat nach der Ablehnung ontologischer Sinnkonzepte andere Vorschläge gemacht. Zwei Vorschläge sollen kurz vorgestellt werden. Zwei ältere Konzepte – die aber (systematisch betrachtet) hochaktuell sind, das Konzept von J.P. Sartre und jenes von H.-G. Gadamer.

3.4.2.1 Sinnsetzung als Aufgabe des Menschen?

Jean-Paul Sartres radikale Kritik an einer dem Menschen vorgelagerten Sinnbestimmung (vgl. Sartre 1936; 1946) rekurriert auf den Gedanken der Freiheit. Gäbe es einen Sinn, der vor dem Menschen läge und ihn bestimmte, dann wäre der Mensch nicht Zweck seiner selbst, sondern Mittel für einen außer ihm liegenden Zweck. Der Mensch habe dann nicht mehr Würde als jener Federhalter, mit dem er, Sartre, diese Gedanken aufschreibe. Sinn sei vielmehr etwas, was kraft *bedingungsloser Autonomie* zu setzen sei. Der Mensch gebe sich einen Sinn, indem er sich handelnd entwerfe.

Dieser Sinnentwurf sei zwar autonom, nicht aber beliebig. Die regulative Idee dieses Sinnentwurfs liegt für Sartre in der – von Kant her bekannten – Verallgemeinerungsregel. Der Mensch könne nur das für sich als Sinn wollen, was er hypothetisch für alle Menschen als Sinn wollen könne. Der Sinn *des* Lebens und der Sinn *meines* Lebens werden dann, zumindest hypothetisch, identisch. Ich kann nur wollen, was alle wollen können; und nur das Sinnkonzept kann von mir als Lebenssinn gewählt werden, das verallgemeinerbar ist. Nur das an mir ist „sinnvoll“, was Anspruch erheben kann, *allgemein sinnvoll* zu sein.

3.4.2.2 *Sinnfindung* als Aufgabe des Menschen

Es ist reizvoll, an dieser Stelle gerade auf Hans Georg Gadamer zu verweisen, der sich ja aus der gleichen philosophischen Quelle nährt wie Sartre, nämlich Heidegger, jedoch eine gegensätzliche Position vertritt. In der Frage nach dem Verhältnis von Zwecken und Sinn folgt Gadamer Aristoteles, wenn er im Hinblick auf Techné von der Notwendigkeit einer obersten "Techné der Techné" spricht, eines Wissens über den obersten Zweck, der die partikularen Zwecke bewertet und ordnet. Für Gadamer ist nun alles zweckhafte Planen in eine durch Zweck-Planung *nie völlig zu beherrschende existenziale Situation* gebunden, die demnach zwar *selbsttätig ausgelegt*, aber nicht autonom gesetzt werden kann (vgl. Gadamer 1967a). Wir können zwar nach Sinn suchen, aber nur, weil wir schon immer welchen *voraussetzen* und demnach *haben*. Sinn ist immer schon da, weil er uns zu allem antreibt, z. B. auch und grundlegend dazu, ihn zu suchen. Die *Suche* selbst trägt also schon immer das mit, was sie erst finden will.

Statt Handlungen aus einem gesetzten Sinnentwurf, wie Sartre es vorschlug, abzuleiten, verweist Gadamer auf die Aufrechterhaltung eines immer schon bestehenden *Gleichgewichts zwischen Sinnsuche und Sinnbestimmtheit*, eines Gleichgewichts des "Sich-Anpassens an die Gegebenheiten" (Gadamer 1967b, 179). Dies ist der Versuch, bei der (zweckgerichteten) Steuerung so zu handeln, dass der Mensch nicht in den Zwecken aufgeht, die er sich setzt. Denn in "aller ursprünglichen menschlichen Welterfahrung (liegen) unaufhebbare Bedingungen, die uns alle schon vorgängig bestimmen." (ibid., 175)

Alles zweckrationale Handeln bemesse sich "an einem bestimmten Maß, das man sich setzt bzw. das einem gesetzt ist." Der nächste Satz erläutert diese missverständliche Formulierung: "Es ist der Inbegriff des in der Gesellschaft Gültigen, der Normen, die (...) alle Erziehung und Selbsterziehung, auch die zu wissenschaftlicher Objektivität, leiten." (ibid., 169) Hiermit ist die *Bewahrung* des Menschen vor seiner völligen Verzweckung angesprochen. Es ist das schwer zu widerlegende Argument der Hermeneutik, dass der Mensch sich nur je auslegen, nicht aber selbst erschaffen kann, weil das Erschaffen ja die Auslegung seiner Möglichkeiten voraussetzt.

Sinn wird nach Gadamer zwar *selbsttätig erkannt*, aber *nicht selbstermächtigend bestimmt*. Damit entsteht eine unüberbrückbare Differenz: "Während (nun) Techné lehrbar und erlernbar ist (...), gilt für das Wissen und die Vernunft, die die praktische Lebenssituation des Menschen erhellen und leiten, das genaue Gegenteil." (ibid., 167f) Sinn ist nicht lehrbar, weil er schon immer da ist.

3.4.3 Sinnerfülltes Handeln in der Moderne

Wir befinden uns im Rückblick auf beide, mit jeweils überzeugenden Argumenten arbeitenden Positionen, in einer widersprüchlichen Situation: Wenn wir – wie Sartre es vorschlägt – selbst unseren Lebenssinn setzen, dann handeln wir im Bewusstsein unserer Freiheit, können aber als letzten Handlungsgrund nur etwas angeben, was wir wieder begründen müssten, weil wir unser Handeln rechtfertigen müssen. Wir geraten entweder in den unendlichen Regress, bemühen den Zufall oder verfallen in die Dezsion. Wenn wir uns aber den Implikationen unseres immer schon erfolgten Handelns überantworten, akzeptieren wir unser unhintergegbares „In-der-Welt-sein“, verlieren aber die Würde des sich selbst bestimmenden, des sich selbst entwerfenden, des sich selbst machenden Menschen.

Beide Positionen schließen sich gegenseitig aus – aber ergänzen sie sich vielleicht im Sinne einer aporetischen Wahrheit? Sie könnte lauten: Gerade das, was unser gesamtes Handeln anleitet, finden wir weder *nur* vor, noch können wir es *ganz* selbst bestimmen. *Und doch müssen wir uns je entscheiden, wohl wissend, dass das Verfahren der Entscheidung selbst noch jene Momente in sich trägt, über die wir*

entscheiden wollen. Immer schon setzen wir in unserer Suche nach Sinn gültigen Sinn voraus; nämlich den, dass es sinnvoll ist, Sinn zu suchen.

Zum Abschluss der Überlegungen soll eine „Theorie des Sinns“ vorgestellt werden, die die beiden zueinander widersprüchlichen, gleichwohl für sich betrachtet gültigen Bedingungen nicht unterläuft, die an den Positionen von Sartre und Gadamer deutlich werden sollten.

3.4.3.1 Sinn zwischen Deutung und Setzung

Ich hatte angedeutet, dass ich den philosophischen Fundamentalkritiken der traditionellen Sinnkonzeptionen nicht ganz folgen kann, weil sie aus der Unmöglichkeit, einen absoluten Sinn in Natur und Geschichte zu bestimmen, schließen, dass es gar keinen gäbe. Wenn wir über den Sinn der Natur oder der Geschichte *keine* Aussagen machen können, dann auch nicht die, dass es ihn *nicht* gibt. Wir müssen also zumindest so handeln, dass wir einen möglichen Sinn nicht zerstören. Aber das ist eine negative Sinnbestimmung. Diese ist allerdings insofern normativ, als sie Handlungen *ausschließt*, nicht aber in dem Sinne, dass sie Handlungen begründet.

Lässt sich aber auch positiv bestimmen, welchen „Sinn“ es zu leben gilt? Nehmen wir zuerst das Beispiel einer Sinnfindung durch die Deutung der *Natur*. Schon dass wir die Natur brauchen, um sie nach unserem Willen zu zerstören (geschweige denn, sie zu erhalten!), zeigt, dass die Natur uns einen „gewissen“ Handlungssinn vorgibt, den wir nicht missachten dürfen. Wir müssen Natur in ihrer Eigenart erkennen und müssen uns dieser von uns erkannten Eigenart fügen, wenn wir uns nicht in eine Lage hin entscheiden wollen, in der es dann nichts mehr zu entscheiden gibt.

Freilich wird diese Sinnvorgabe der Natur von unserer Vernunft gesucht, interpretiert und bewertet. Wir liefern uns dieser Sinnvorgabe *nicht ganz* aus, können sie aber auch *nicht ganz* missachten. Es macht Sinn, *manchmal* dem Sinn der Natur da zu folgen, wo wir ihn entdecken können. Wir müssen uns zuweilen auch da der Natur beugen, wo wir dies nicht akzeptieren wollen, zum Beispiel bei physiologischen Bedürfnissen oder Krankheiten.

Ähnliches lässt sich über die *Geschichte* sagen. Es gibt die Vorstellung vom „Anachronistischen“, davon also, dass die Geschichte den „bestraft, der zu spät kommt“. Wir bezeichnen es z. B. als „anachronistisch“, wenn jemand ein neues Auto kauft, bei dem eine Drehkurbel den Anlasser ersetzt. In der Politik kennt man die „verpasste Chance“, eine Konstellation von Personen oder Situationen, die sich nicht wiederholt. So konnte man die Grundlagen für die politisch-soziale Entwicklung in den neuen Bundesländern nur ein einziges Mal grundlegend bestimmen: Im allerersten Vertragsabschluss. Weitere Beispiele: Eine Welt ohne Handy ist nicht mehr planbar, das Privatfernsehen hat im Medienbereich irreversible „Fakten geschaffen“ und das Internet schafft Möglichkeiten, die „unhintergebar“ sind; totalitäre Staaten merken heute, dass sie weder die Zeit aufhalten noch die Geschichte zurückdrehen können. Sie müssen „mit der Zeit gehen“. Allein der zeitliche Geschichtsablauf delegitimiert oder legitimiert Handlungen. Die Geschichte macht Sinn – ob wir wollen oder nicht. Wir können nicht einmal entscheiden, ob es ein *guter* Sinn ist!

Ich komme zum letzten, zu heikelsten Punkt: Ist die Position zu relativieren, dass die einzige Bestimmung des *Menschen* die sei, sich selbst zu bestimmen? Zuerst einmal „sind“ wir Mann oder Frau, hell- oder dunkelhäutig, blond oder schwarzhaarig. Wir wachsen oder altern unaufhaltsam. Wir haben besondere Anlagen und Begabungen. Und wir bekommen schon vor unserer Geburt eine Lebensgeschichte, die uns festlegt: Unsere Mutter hat sich während der Schwangerschaft für oder gegen das Rauchen entschieden, für oder gegen Alkohol, für oder gegen Medikamente wie Contergan; unsere Eltern waren arm oder wohlhabend, bildungsinteressiert oder nicht, wir haben Geschwister, haben die Hauptschule oder das Gymnasium besucht usw. Wir sind durch unsere *Natur* und *Geschichte* mitbestimmt. Wir sind dem Sinn ausgeliefert, den wir – bedingt durch unsere Natur und durch unsere Lebensgeschichte – immer schon leben, auch immer schon gelebt haben, wenn wir nach Sinn fragen.

Zwar haben die modernen Ontologiekritiken in jener Hinsicht Recht, dass Natur, Geschichte und Anthropologie Sinn nicht in einem absoluten Verständnis vorgeben; es sind aber doch immerhin partielle Sinnvorgaben, oder, genauer formuliert:

Bedingtheiten, unter denen wir autonome Restsinnentwürfe versuchen können. Ich sage „Restsinnentwürfe“, denn die uns bestimmenden Bedingtheiten können schon sehr gewaltig sein – man denke an die kontinuierliche biologische Entwicklung vom Säuglings- bis zum Greisenalter, an körperbehinderte Menschen oder an Menschen, die in Terrorregimen leben.

So sind zumindest die aus unserer eigenen Natur und Lebensgeschichte entstehenden Sinnvorgaben Anlass *und* Grenze jeglichen Sinnentwerfens. Wir sind durch *Anlässe* für das Künftige festgelegt (wer als Junge geboren wurde, muss sich mit dem Männlichen auseinandersetzen; wer mit einer Behinderung geboren wurde, muss sich mit dieser Behinderung auseinandersetzen usw.) Und wir sind durch *Grenzen* bestimmt. Wir können nicht immer alles, was wir wollen. Also ist es sinnlos, es können zu wollen. Ein Einarmiger kann nicht Geige spielen wollen. Eine Frau im Alter von 80 Jahren kann den Lebenssinn nicht darin sehen wollen, ein Kind zu bekommen. Wenn wir etwas nicht gelernt haben (oder kein Talent haben), können wir in der Ausführung des Nichtgelernten keinen Lebenssinn sehen.

Man kann dies aber auch positiv sehen: Wir können unseren Lebenssinn dadurch finden, dass wir herausfinden, *wer wir sind*. Dadurch, dass wir unsere Eigenheiten, d.h. unsere Natur, unsere individuelle Geschichte und unser Selbst erkunden. Wie eine fremde Stimme gibt unser „Selbst“ uns in Handlungen preis, was ihm widerfuhr. Wir sind in diesem Sinne schon sinnhaft bestimmt, bevor wir anfangen, uns – bedingt durch diese Bestimmungen – selbst zu bestimmen. Das Eigentümliche unserer Selbsterfahrung ist ja, dass wir uns zwar selbst bestimmen, aber dieses Selbst, das uns bestimmt, nicht wieder bestimmen können.

Wir können uns nur das als Sinn setzen, worauf unser Selbst (über das wir nicht verfügen) zustimmend antwortet. Wer aber diese antwortende Instanz genau ist, weiß das fragende Ich nicht. Das Ich kennt sein eigenes Selbst nicht so genau. Hier also ist eine *nicht zu überbrückende Differenz* zwischen unserem rationalen Denken und einem Vermögen, in das hinein unsere Vernunft gebettet ist, das aber nicht der Vernunft gehorcht. Hier liegt ein erster Hinweis auf die Lehr- und Lernbarkeit von Sinn.

3.4.3.2 Sinnvolles Handeln als pädagogischer Auftrag

Rationale (also lehr- und lernbare) Grenzen dieser Individualität setzt die Ethik; sie begrenzt Sinnoptionen insofern, als diese die Sinnoptionen des *Anderen* nicht verletzen darf, und dass das sinnentwerfende Ich sich in seinen Sinnentwürfen nicht selbst verletzen und entwürdigen darf. Aber ist der Rest zufällig? Ist Sinn letztlich individuell beliebig?

Wir können bei formaler Betrachtung feststellen, dass Individualität, dass dieses "Sich-selbst-Wollen", dieses "Sich-selbst-in-allem-Tun-Entäußern" nicht einfach nur "Spaß" ist, sondern sich selbst unter den Anspruch des Gelingens stellt. Das Individuum muss, um es „selbst“ zu werden, *sich* wollen. Jedem Ich ist also ein Wollen inne, nämlich sich selbst in der Zeit zu konstituieren. Das Ich „ist“ nicht schon, es will sich vielmehr als dieses Selbst, es will sein eigenes Gelingen. Das „Selbst“ (genauer: die Umwandlung des Ich in sein Selbst, bzw. die Anbindung des Ich an sein eigenes Selbst) ist folglich eine Aufgabe. Das Ich stellt an sich selbst diese Aufgabe: Es will werden. Damit kann es gelingen und misslingen.

Die unhintergehbare Individualität ist damit an einen Anspruch und zugleich an die Idee des Gelingens dieses Anspruchs gebunden. Es muss nun nach *gültigen* Regeln suchen, die das Gelingen seines Entwurfes sicherstellt. Diese Regeln sind notwendig allgemein, aber sie betreffen das Individuum in seiner Besonderheit. Es geht um die Frage, wie man richtig mit dem umgeht, was man nur individuell hat. Es sind die Ansprüche, die an den Menschen gestellt werden, weil er Mensch ist. Dazu gehört, dass wir Entscheidungen *begründen*, Gründe abwägen können usw. Was wir wollen, ist nicht beliebig.

Dass Lebenssinn lernbar ist, lässt sich daran ablesen, dass wir nicht immer einem Lebenssinn treu bleiben, den wir uns einmal gegeben haben. Wir haben Sinnkrisen mitgemacht, in denen wir uns von unserem alten Lebenssinn gelöst haben und auf Grund von Einsicht neuen Lebenssinn gesucht haben. Wir haben Lebenssinn gelernt. Lernbar heißt aber auch: Wir können u. U. den falschen Lebenssinn lernen. Es muss also den Anspruch geben, dass es „richtigen Lebenssinn“ gibt.

Lehrbar ist zuerst sicherlich der formal allgemeine Anspruch, dass jeder Mensch Lebenssinn nicht nur haben *kann*, sondern immer schon *in die Frage nach Sinn gestellt ist*. Dies ergibt sich aus der Analyse der menschlichen Denkbewegung. Es ist das, was ich die „Struktur des Handelns“ nennen möchte.

Lehrbar ist zweitens die Praxis des Urteilens in eigener Sache. Wir müssen uns selbst gegenüber gewissenhaft, aufrichtig und kompetent sein.

Drittens konstituiert sich unser Ich in und aus der Auseinandersetzung mit der Welt. Wer sich selbst nicht handelnd herausfordert, weiß nicht, wer er ist. Im Handeln setzen wir Werte, und diese verweisen auf Sinn. Individualität haben wir nicht ein für allemal – sie *entsteht* tätig. Die Gegenstände, an denen sie sich abarbeitet, konstituieren sie zugleich. Sie sind bedeutsam. Da das die Selbstbestimmung erst noch lernende Ich die Gegenstände nicht schon auswählen kann – das soll es ja erst lernen – muss es jemanden geben, der die Gegenstände auswählt, an denen sich das Ich als gültiges Ich bestimmt.

Viertens und letztens: Da jede Lehre immer schon innerhalb eines Sinnkontextes stattfindet, muss der Schüler diese Sinnoption des Ganzen erfahren, um die Aufgabe zu entdecken, seine eigene Sinnoption in diesem Ganzen zu bestimmen. Dies gelingt in Vorgängen des unterrichtlichen Wertens und im Miteinander der Generationen, wie es z. B. im Schulleben oder in den Familien stattfindet. In Schulleben und Familie realisieren sich Sinnentwürfe. Dies geschieht aber nicht in dem Sinne, dass die Sinnentwürfe der nachfolgenden Generation durch sie geprägt werden, Familie und Schulleben also „sozialisieren“. Das würde einer Sinnfindung widersprechen. *Sozialisation ist das Gegenteil von Bildung!* In Schulleben und Familie realisiert sich ein Sinnentwurf, indem die nachfolgende Generation anhand fremder Wertungen und Ordnungen erfährt, dass Sinnentwürfe gelebt werden, denen gegenüber sie sich allgemein und individuell herausgefordert fühlen muss.

3.4.3.3 Die Möglichkeit des Religiösen

Wird das Ich in uns diesen Anspruch anerkennen? Es müsste. Aber es kann ja niemanden geben, der diesen Anspruch an das Ich in uns erheben könnte, als unser

Selbst. Aber dieses fragende Ich in uns soll doch von dem Antwort gebenden Selbst in uns eine Richtung erfahren! Gleichwohl kann das Ich sich nicht selbst in die Pflicht nehmen, ohne schon für die Entscheidung zur Pflichtnahme in die Pflicht genommen worden sein.

Hier also ist *eine weitere nicht zu überbrückende Differenz* zwischen einem logischen Anspruch unseres rationalen Denkens und der Unmöglichkeit, mit diesem Denken eine Antwort zu finden. Die Motivation, sich einen Sinn setzen zu wollen, kann man nicht begründen. *Hier liegt die Möglichkeit einer religiösen Reflexion* (vgl. Ladenthin 1999). Es gibt keinen innerweltlichen Grund das „Wollen“ zu wollen. Man kann das Wollen immer nur als gegeben voraussetzen.

Warum macht es Sinn, Sinn zu suchen? Diese Frage kann man rational *stellen*, nicht aber rational akzeptabel *beantworten*, denn hier beginnt der von Aristoteles befürchtete Regress ins Unendliche. Hier geht es aber in der Tat um das „Unendliche“! Das aber wäre eine *religiöse* Erklärung, und das hieße, dass Handeln ohne Religion nicht vernünftig denkbar ist. Deshalb kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine auslegende Antwort auf die Frage nach der vorgängigen Sinnbindung für alle Menschen gleichermaßen verbindlich ist.

Die Verortung im gültig bestimmten Ganzen selbst ist nicht lehrbar und nicht lernbar Sie ist ja gerade das, was das Lernen auslöst. Damit ist Sinn *paradox* immer schon *vorausgesetzt* wie auch *veränderbar*. So, wie wir immer schon Sprache verstehen müssen, um Sprache überhaupt lernen zu können, *müssen wir immer schon gültigen Sinn haben, um zu lernen, Sinn gültig bestimmen zu können*. Denn um nach Sinn zu fragen, müssen wir schon das Fragen nach Sinn als sinnvoll akzeptieren.

*

Literatur

Aristoteles (1975): Die Nikomachische Ethik. Übers. und hg. v. Olof Gigon. München.

Artelt, Cordula et.al. (2002): Ländervergleich zur Lesekompetenz. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen. S.55ff.

Dalin, Per (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Übers. v. Jochen Pöhlandt. Neuwied-Kriftel.

Frankena, William K. (1981): Analytische Ethik: Eine Einführung. Hrsg. und übers. von Norbert Hoerster. München.

Gadamer, Hans Georg (1967 a): Die Universalität des hermeneutischen Problems. In: Ders.: Kleine Schriften I. Philosophie. Hermeneutik. Tübingen. S.101-112

Gadamer, Hans Georg (1967 b): Über die Planung der Zukunft. In: Ders.: Kleine Schriften I. Philosophie. Hermeneutik. Tübingen. S.161-178.

Lexikon der Ethik (1977), hrsg. von Otfried Höffe. München.

Key, Ellen (1992): Das Jahrhundert des Kindes. Studien. [1900; dt. 1902] Autorisierte Übertragung von Francis Maro. Neu hrsg. M.e. Nachwort v. Ulrich Herrmann. Weinheim-Basel.

Ladenthin, Volker (1999): Religion als Schulfach? Antworten aus der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik, in: Eckhard Nordhofen, Klaus Schimmöller, Thomas Sternberg, Hg., Das Bildungspotential des Religionsunterrichts, Münster. S.41-70.

Munin, Helena (2001): Schulautonomie. Diskurse, Maßnahmen und Effekte im internationalen Vergleich, insbesondere in Deutschland. Weinheim-Basel.

Petzelt, Alfred (1961): Grundlegung der Erziehung. Freiburg i Br.

Ritzer, George (1995): Die McDonaldisierung der Gesellschaft. [1993]. Aus dem Amerikanischen von Sebastian Vogel. Frankfurt/M.

Sartre, Jean-Paul (1964): Die Transzendenz des Ego. [1936]. In: Sartre, Jean-Paul: Die Transzendenz des Ego. Drei Essays. Hamburg. S.5-50

Sartre, Jean-Paul (1972): Ist der Existenzialismus ein Humanismus? [1946] In: Sartre, Jean-Paul: Drei Essays. [...] Mit einem Nachwort von Walter Schmiele. Frankfurt/M.-Berlin-Wien. S.7-51