

Anerkennung im Zwielight. Eugen Finks *Oase des Glücks* im Kontext der Bildungswissenschaften

Eugen Fink hat mit seinem *opus minor Oase des Glücks* 1957 eine Reflexion vorgelegt, die bereits deutlich seine eigenen phänomenologischen und pädagogischen Ansätze ausweist. Gewissermaßen *in nuce* werden hier einige jener Gedanken angeboten, die in späteren Großschriften ihre volle Entfaltung erst noch erfahren sollten. Dies ist insbesondere jene dynamisch-unabgeschlossene Konzeption einer philosophischen Kosmologie, die Fink im Symbol des Spiels begründet sah.¹

Wenn hier nun Eugen Finks Meditation *Oase des Glücks* in ihrer Bedeutung für die wissenschaftliche Reflexion von Bildung erschlossen werden soll, tun sich zwei Register erster Rückfragen auf: ein geschichtlich-distanziertes und ein systematisches, das stärker zeitgenössisch involviert ist. Denn einerseits ruht das Denken Finks in seiner historischen Distanz auf Grundlagen, die in mancher ihrer Strukturen nicht mehr unwidersprochen bleiben können. Andererseits lassen sich gerade nach einem solchen kritischen Abstand-Nehmen umso deutlicher jene Impulse ausmachen, die für eine gegenwärtige Bildungstheorie noch immer Relevantes beitragen können. Daher sollen im Folgenden beide Schritte erprobt werden, auch wenn zuweilen jene Perspektiven dekonstruiert werden, die bislang der Philosophie Finks ihre besondere Bedeutung zusprechen konnten. Sie nun auf den Prüfstand der aktuellen Bildungsdiskurse zu stellen, heißt nicht, Finks Philosophie in ihrer Bedeutung schmälern zu wollen, sondern sie in einen anderen zeitlichen Rahmen einfügen zu müssen als jenen, der wiederum sein zeitgenössischer war.

¹ Vgl. Eugen Fink, *Spiel als Weltsymbol*, hrsg. von Cathrin Nielsen und Hans-Reiner Sepp (EFGA 7), Freiburg/München 2010.

Ziel einer solchen Dekonstruktion in bildungstheoretischer Absicht ist die »Übersetzung« des Denkens in die aktuellen Debatten und ihre Denkfiguren. Dem sind die nun folgenden Überlegungen gewidmet.

1. Die Oase der Phänomenologie

Nimmt man Eugen Finks *Oase des Glücks* zur Hand, kann sich alsbald ein Befremden einstellen: Seine Termini erscheinen recht betagt, so wenn er von »Technokratie« spricht, auf »morgenfrische Ursprünglichkeit und plastisches Schöpfertum« aufmerksam macht oder »vom Wesen des Spiels« sprechen möchte (alle 9). Zudem ist seine Auffassungen zu Spekulation als »Kennzeichnung des Wesens des Seins *im Gleichnis eines Seienden*« (29) wenig dazu angetan, eine aktuelle Annäherung an bildungsphilosophische oder gar bildungstheoretische Problemstellungen erwarten zu lassen. So ein erster Eindruck.

Doch auch ein zweiter Blick erleichtert die bildungsphilosophische Rezeption nur wenig. Denn wenn Fink, nach einigen alltagsnahen Phänomen-Variationen, denn doch auf seine Fünffalt der Grundphänomene des menschlichen Daseins zu sprechen kommt (vgl. 14 f.), ist kaum erkennbar, wie, warum und wozu er diese fünf aufruft und deren Verhältnis zueinander zu justieren sucht. So verwundert man also vor dieser Systematik verweilen mag, auch die inhaltliche Inkonsistenz gibt insofern Rätsel auf, als der Herold des Nihilismus² in der vorliegenden Schrift doch noch einiges an Sinnkonstruktion durch die Menschen formuliert (vgl. 16). Es zeigt sich weiter, dass eben aus der Uneinheitlichkeit dieser Sinnkonstrukte zumindest keine Einheitlichkeit der philosophischen Sicht auf die existentielle Antwort des fragenden Menschen mehr gewonnen werden kann. Damit ist die philosophische Reflexion der menschlichen Existenz nah an dem, was Fink für diese menschliche Existenz selbst darlegt:

Die *fatale* Situation des Menschen aber zeigt sich daran, daß er von sich aus des Endzwecks nicht absolut gewiß werden kann, daß er in der wichtigsten Frage seiner Existenz, wenn ihm keine übermenschliche Macht hilft, im Dunkeln taumelt. (16)

² Vgl. etwa Eugen Fink, *Zur Krisenlage des modernen Menschen. Erziehungswissenschaftliche Vorträge*, hrsg. von Franz-Anton Schwarz, Würzburg 1989.

So findet man also in aller rationalen und von der *phronesis* angeleiteten Pluralität keine endgültige und eindeutige Antwort mehr, es sei denn, man könnte sich auf eine »übermenschliche Macht« beziehen. Doch welche das auch nur im Entferntesten sein könnte, kann man dem Text nicht mehr abringen. Die Antwort bleibt »im Dunkeln« und »taumelt« dort wohl ebenso wie der Mensch, der sie zu entwerfen hätte.

Kurzum: Die Metaphysik der Ontologie, die Fink hier noch im Gefolge Heideggers andeutet (vgl. u. a. 15), oder jene der Kosmologie, die sich dann später in der *Oase des Glücks* artikuliert (vgl. 29 f.), vorstellen beide einigermäßen den Nachvollzug seines denkerischen Ansatzes für eine Bildungsphilosophie, nun zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Doch so vielgestaltig die Thesen Finks in der *Oase des Glücks* dargeboten werden, so unübersichtlich seine Systematik und so rationalistisch seine philosophische Ausrichtung verbleiben mögen – gerade darin könnten sie, gewissermaßen in einer »Rezeption dritter Ordnung«, doch noch einige Auswege für spätmoderne Denkversuche und einige Eingänge für bildungsphilosophische Bemühungen bieten.

2. Die Anerkennung der Bildung

Nimmt man die derzeitige bildungsphilosophische Sachlage – als philosophiebezogene Reflexionsform der Bildungswissenschaften – näher in den Blick, so kann man feststellen, dass sich kaum einheitliche Leitlinien ergeben: Neben den von expliziter Philosophie frei konzipierten Bildungsforschungen, wie sie in den *Large Scale Assessments* sichtbar werden (PISA, TIMSS etc.), finden sich unterschiedlichste Positionen der Bildungsphilosophie, die allein aufzuzählen wohl schon des Guten mehr als zu viel wäre.³

Insofern soll hier lediglich ein einziges Beispiel eines aktuellen Konzepts der Bildungsphilosophie herangezogen und daran erprobt werden, ob und inwiefern sich Anschluss- oder Absetzungstendenzen ergeben für die Perspektiven, die Eugen Fink mit seiner »Miniatur

³ Vgl. für eine erste Übersicht z. B. die Beiträge in Christine Thompson / Malte Brinkmann / Markus Rieger-Ladich (Hrsg.), *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie*, Weinheim/Basel 2021 sowie Gabriele Weiß / Jörg Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*, Wiesbaden 2020.

eines kosmologischen Entwurfs« eröffnet. Wenn dabei von *Bildungswissenschaft* die Rede ist, so sei zugleich betont, dass damit keine Trennschärfe zur *Erziehungswissenschaft* hergestellt werden kann. Erziehung und Bildung als unterschiedliche Termini sind ein Erbe der deutschen Pädagogik und ihrer wissenschaftlichen Bemühungen, die aber insgesamt einander überschneidende semantische Felder darstellen. Im Folgenden möchte ich daher Bildung verstanden wissen als die tradierte, »im gesamten deutschen Idealismus vorfindliche Struktur, wonach Probleme der theoretischen Erkenntnis, des praktischen Handelns und der Ästhetik zwischen den Polen ›Subjekt‹ und ›Objekt‹ verhandelt und diskutiert werden«⁴.

Mit dem philosophisch viel diskutierten Terminus der Anerkennung⁵ bieten sich indes bereits im Untergrund des Denkens erste Bezüge zu Eugen Fink: Denn wenn Anerkennung ein relevanter Begriff der Hegelschen Philosophie ist,⁶ dann kann sich durch Finks Hegel-Rezeption⁷ bereits eine erste Fährte ergeben. Doch dazu später noch ein wenig mehr.

Zunächst einmal sei festgehalten, dass sich durch Judith Butler und ihre Einflüsse auf Teile der deutschen Bildungsphilosophie⁸ das Denken von Anerkennung als bildungsphilosophische Bezugsgröße erweist. Dabei wiederum werden grob zwei Richtungen unterschieden – eine normative und eine machtkritische.⁹ Die normative wird gerade für soziale Differenzkonstellationen in Anschlag gebracht, wie sie sich etwa in postmigrantischen Gesellschaften ergeben.¹⁰ Ferner werden individualtheoretische Konzepte beschrieben, die also nicht auf die gesellschaftliche Besonderheit abheben, sondern jedwede

⁴ Egbert Witte, »Pädagogisches Denken im deutschen Idealismus und Neuhumanismus«, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, Weinheim/Basel 2015, 15.

⁵ Vgl. allgemein Axel Honneth, *Anerkennung: Eine europäische Ideengeschichte*. Berlin 2018.

⁶ Vgl. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, 5. Aufl., Frankfurt am Main 1996, 145 ff.

⁷ Vgl. dazu die Hinweise in Anselm Böhmer, *Kosmologische Didaktik. Lernen und Lehren bei Eugen Fink*, Würzburg, 2002, 55 ff.

⁸ Vgl. Norbert Ricken / Nicole Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden 2012.

⁹ Vgl. Nicole Balzer, »Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie«, in: Ludwig Siep / Heikki Ikäheimo / Michael Quante (Hrsg.), *Handbuch Anerkennung*, Wiesbaden 2019, 1–8, hier 2.

¹⁰ Vgl. Nicole Balzer, »Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie«, 2.

soziale Situation der Anerkennung auf ihre individuellen Folgen hin befragen.¹¹

Allerdings werden auch andere Stimmen laut, die auf die machtvolle Identifikation von anzuerkennenden Differenzen verweisen, indem auf »die performative Gewalt« hingewiesen wird, »die auch mit einem machtkritischen, aner kennenden Bezug auf Differenz einhergehen kann.«¹² Es zeigt sich somit, dass ein solches Verständnis von Anerkennung in der Bildungsarbeit einerseits umstritten ist, andererseits aber – und wie auch immer – mit der gesellschaftlichen Pluralität in den Bildungsprozessen rechnen muss.

Mehr noch: Die mit einer solchen Anerkennungsperspektive einhergehende Bildungsphilosophie und Bildungswissenschaft rechnen jeweils mit Opazität, Pluralität und sozialer Differenz, wenn gleich sie diese unterschiedlich in ihre Kontexte integrieren. Deutlich wird, dass sich eine philosophisch informierte Bildungstheorie Strukturmomen ten gegenüber sieht, die besonders für spätmoderne westliche Gesellschaften generell angesetzt werden können.

3. Die Anerkennung humaner Vorläufigkeit

Es stellt sich nun also die Frage, ob denn der Autor der *Oase des Glücks* für die gegenwärtige Bildungsdebatte etwas zu bieten habe – und falls ja, was dies sein könne. Ich hoffe, bereits gezeigt zu haben, dass nach meiner Lesart eine ontologisierende Phänomenologie mit ihrem Essentialismus hierzu einige, noch nicht gelöste Problemstellungen aufwirft. Und auch eine als »magisch« apostrophierte Kosmologie (vgl. 21) kann wohl kaum dazu beitragen, die gegenwärtigen rationalen und außerrationalen Motive von Vergesellschaftungen angemessen abzubilden oder gar über den *status quo* hinaus zu bewegen. Selbst

¹¹ Vgl. Krassimir Stojanov, »Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit«, in: Fabian Dietrich / Martin Heinrich / Nina Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ›PISA‹*, Wiesbaden 2013, 57–69. Für seinen Hinweis auf das Hegelsche Konzept eines »Kampfes um Anerkennung« danke ich Wolfgang Eßbach.

¹² Melanie Plößer, »Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen«, in: Florian Kessel / Melanie Plößer (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*, Wiesbaden 2010, 218–232, hier 227; vgl. ähnlich Anselm Böhmer, *Management der Vielfalt. Emanzipation und Effizienz in sozialwirtschaftlichen Organisationen*, Wiesbaden 2020.

eine Platzierung philosophischer Anthropologie »zwischen Tier und Gottheit« (vgl. 16) kann in Zeiten von Tierethik sowie habitualisierter Religionskritik und Kirchenskepsis wohl ebenso wenig überzeugen.

Eher schon ließen sich bildungstheoretische Anhaltspunkte in Finks Hinweis auf die »leib-sinnliche« Konstitution des Menschen (14) finden, die zumindest als mittelbarer Verweis auf die späteren Konzepte der menschlichen »Körper« und ihre Reflexion als »Anthropologie hinter dem Rücken des Arguments« gelesen werden kann. Solche Gesichtspunkte lassen sich etwa bei Judith Butler¹³ und mit ihr in den einschlägigen bildungstheoretischen Kontexten der deutschen erziehungswissenschaftlichen Debatten¹⁴ verorten.

Doch möchte ich zwei Aspekte im Denken Finks benennen, von denen für die aktuelle Debatte um Bildung und ihre Geltung in post-migrantischen, inklusionsbezogenen und allgemein spätmodernen Gesellschaften Impulse ausgehen können:

1. das Phänomen des Schillerns (vgl. 24),
2. das daraus resultierende Vorläufige des menschlichen Selbstumgangs.

Beide Gesichtspunkte betont Fink und belegt sie – *cum grano salis* – in phänomenologischen Zugängen. Damit wiederum können beide Aspekte für die gegenwärtige Bildungsdebatte plausibilisiert und eingebracht werden, nicht zuletzt deshalb, weil Fink selbst sich bereits seit seinen phänomenologischen Anfängen¹⁵ des Bildungsbegriffs bediente, insbesondere, um sein Verständnis von Weltkonstitution in der transzendental-phänomenologischen Methode zu konzeptualisieren.¹⁶

¹³ Vgl. Judith Butler, *Körper von Gewicht*, Frankfurt am Main 1997; Judith Butler, »Politik, Körper, Vulnerabilität. Ein Gespräch mit Judith Butler«, in Gerald Posselt / Tatjana Schönwälder-Kuntze / Sergej Seitz (Hrsg.), *Judith Butlers Philosophie des Politischen. Kritische Lektüren*, Bielefeld 2018, 299–321.

¹⁴ Vgl. dazu nicht zuletzt die Beiträge in Norbert Ricken / Nicole Balzer, *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*; ferner Nicole Balzer, »Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie«.

¹⁵ Genauer: bereits im Jahr 1932; vgl. Samuel Ijseling, »Vorwort«, in: Eugen Fink, *VI. Cartesianische Meditation, Teil 1: Die Idee einer transzendentalen Methodenlehre*, hrsg. von Hans Ebeling, Jann Holl und Guy van Kerckhoven, Dordrecht 1988, VII.

¹⁶ »Der phänomenologische Zuschauer bleibt aber in der thematischen Hinsicht auf die transzendente Welterfahrung (Erfahrung von Seiendem, darunter Reflexionen auf immanent Seiendes) nicht stehen, sondern fragt zurück von der Welt-Erfahrung in die Welt-Konstitution, fragt zurück von den fertigen Seinsgeltungen in die Bil-

Was ist nun mit diesen Einsichten zu gewinnen? Zunächst ließe sich anschließen an die Opazität und Virtualität spätmoderner Bildungssettings, wie sie etwa – aber eben nicht allein – in Zeiten des pandemischen Fernunterrichts und der pandemischen akademischen Arbeit wie im Workshop zu diesem Band geschuldet ist. Deutlich wird ja spätestens mit solchen Phänomenen, dass sich Bildung nicht in einem eineindeutig strukturierten Lernraum ereignet. Vielmehr sind Bildungsprozesse angesichts des Flimmerns der Dinge, Identitäten und Präsenzen als permanente tentative Bemühungen zu verstehen, ein wenig von dem zu erhaschen, als was denn das oder die Andere sich zeige, folglich bezeichnet und als solche dann eben auch anerkannt werden kann. Wenngleich solche Bezeichnungserfolge wohl nur situativ gelingen dürften und kaum sehr viel weiter als über die Situation hinaus ihre Gültigkeit unter Beweis stellen können.

Doch könnte auf diese Weise auch eine »Erziehung zur (Anerkennung von) Opazität« relevant werden. So ließe sich eine Orientierung pädagogischer Interaktionen gewinnen, die nicht allein am soliden Wissen feststehender Gewissheiten festhält, sondern die Dynamik und opake Verfasstheit des Selbst-, Anderen- und Weltumganges als gegebene Konstitution pädagogischer Prozesse und damit verbundener sozialer Relationen zu berücksichtigen versteht. Ertrag einer solchen erzieherischen Vermittlung ist ein seinerseits transformiertes Verstehen von eigener und anderen Identitäten mit gegebenenfalls ebenso transformiertem Sozialverhalten.

dungsprozesse dieser Seinsgeltungen und so auch in die konstitutiven Tiefenschichten der Reflexionen.« (Eugen Fink, *VI. Cartesianische Meditation, Teil 1: Die Idee einer transzendentalen Methodenlehre*, hrsg. von Hans Ebeling, Jann Holl und Guy van Kerckhoven, Dordrecht 1988, 23) Für diesen Hinweis danke ich vielmals Guy van Kerckhoven. In diesem Zusammenhang spricht Fink übrigens von »der »egologischen« Reduktion: der Produktion des transzendentalen Zuschauers und des reduktiven Rückganges in das »letzte« (von der verweltlichenden Selbstapperzeption des Menschseins verdeckte) transzendental setzbare Welt-erfahrende und Welt-habende Leben« (Eugen Fink, *VI. Cartesianische Meditation, Teil 1: Die Idee einer transzendentalen Methodenlehre*, 4). Folglich ist in Finks Konzeption der VI. Cartesianischen Meditation nicht allein die Welterfahrung für jene Reduktion unabweisbar und erweist sich in der weiteren Analyse als grundlegende Konstitution. Sondern zugleich wird darin das Changieren von Erfahrung und Konstitution als ein Schillern sichtbar, das sich für die Erfahrungsbildung, zunächst in der phänomenologischen Reduktion, dann in der mundanen Erfahrung, als ebenso unabweisbar ausmachen lässt.

Hierbei kann gerade die eingangs schon erwähnte Hegel-Rezeption im Werk Eugen Finks von Bedeutung sein.¹⁷ Im Zuge der hier vorgelegten Überlegungen soll einerseits deutlich gemacht werden, dass sich die Hegelsche Dialektik von Herr und Knecht¹⁸ mit all ihrem inhärenten Widerstreit auch in den Aspekten der Anerkennungstheorie artikuliert. Andererseits kann Fink damit seine dialektische Pädagogik entwerfen.¹⁹ Deutlich wird, dass Fink nicht einfachhin eine Dualität konzipiert und an ihr bildungsrelevante Impulse gewinnt. Vielmehr wird ebenso sichtbar, dass – aus Finks Kosmologie abgeleitet – die *physis* eine besondere Rolle erhält, die dann bildungsphilosophisch virulent wird: Menschliches Dasein ist stets bezogen (auch) auf das *pan* als den nichtigen Grund der Welt, auf das also, was nicht mehr eigens ausgesagt werden und nicht mehr identifizierend differenziert werden kann. Dies spiegelt sich nach Fink im Selbstverhältnis des Menschen wider:

Der Mensch ist dasjenige endliche Ding, das endlicher ist als alles andere endliche Seiende, er ist das Einzelding, das um die Vereinzelnung überhaupt weiß, seiner Endlichkeit inne ist, den Tod vor Augen hat, das Rinnen der Zeit spürt und im kalten Windhauch der Vergänglichkeit erzittert.²⁰

Fink gewinnt also seinen Impuls für die Auseinandersetzung von Subjekt und Objekt, von Menschen mit Selbst – Dingen – Welt aus einer existenziellen ebenso wie (in seiner Diktion) kosmologischen Perspektive auf den Grund von Welt und damit der Menschen.

Letztlich wäre der menschliche Selbstumgang als einer des tentativen Bemühens zu verstehen, sich, die Anderen, die Dinge und letztlich die Welt (sowie jeweils das Verhältnis des reflexiven Selbst zu allen diesen) zu begreifen oder doch wenigstens in den Blick zu bekommen und zu gestalten. Ohne hier noch allzu weit ausholen zu können, ergäbe sich auf diese Weise eine *différance*²¹, die noch nicht einmal ihre Abweichung zu einem Normalen auszuweisen hätte, weil just dieses Gewohnte stets schon in seinem Schillern und Flackern

¹⁷ Vgl. allgemein Eugen Fink, *Pädagogische Kategorienlehre*, hrsg. von Franz-Anton Schwarz, Würzburg 1995.

¹⁸ Vgl. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, 145 ff.

¹⁹ Vgl. Eugen Fink, *Pädagogische Kategorienlehre*, 170 f.

²⁰ Eugen Fink, *Pädagogische Kategorienlehre*, 153.

²¹ Vgl. Jacques Derrida, »Die *différance*«, in Peter Engelmann (Hrsg.), *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart*, Stuttgart 2007, 76–113.

auch den eigenen Selbstumgang beträfe. Und mit Finks Leibphänomenologie ließe sich zwar kein Novum mehr in die Bildungstheorie einwerben, doch könnte zumindest hier angeknüpft werden.

Auf diese Weise ist schon das Ende dieser kurzen Versuche zur Bildungsrelevanz von Finks früher Schrift erreicht: Bildung wird am Leitfaden der kritischen Auseinandersetzung mit der *Oase des Glücks* zum situativen Bezeichnungserfolg im menschlichen Umgang mit sich, den Anderen, den Dingen und der Welt. Bildung wird zur Subjektivierung in den Modi von Selbstbezug, Sozialisation und ihnen eingeschriebenen Artikulationen von Macht. Bildung in diesem Verständnis verweist zugleich auf die damit notwendig einhergehende Gelassenheit, Abweichungen weder machtvoll zu normieren noch normativ zu bewerten.

Bildung in einem solchen Sinne wäre dann vielleicht gar nicht weit entfernt von dem, was Fink nannte »die spielhafte Offenheit des menschlichen Daseins« (30) – nun eben nicht mehr zu einem »Seinsgrund alles Seienden« (30), sondern einer semiotisch zu erschließenden Welt, in der die Opazität des Selbst mit dem Flackern der Welt korrespondiert und der Vorläufigkeit jeglichen menschlichen Versuchs, sich selbst zu verstehen, entspräche.

