

Gesamttext Winter 24/25 revidiert

Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft: Vertiefungsmodul: : Operative Pädagogik (K. Prange). Systematische und historische Studien zum Erziehungsbegriff.

Seminar

Rein Präsenz

2 SWS, Unterrichtssprache Deutsch, Masterstudiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft: Vertiefungsmodul: Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Zeit und Ort: Mo 12:00 - 14:00, MG2/01.10

Näheres www.roland-baetz.de - dort unter >Seminare/Materialien<.

Darum dreht es sich (bei Prange und mir): Erziehen als Handwerk. Der Titel mag in die Irre führen. Im Seminar keine Demonstration und Vorführung von Erziehen als Handwerk, nichts über Pädagogik in Echtzeit, über Strategien und Taktik bei Schwierigkeiten, Problemen und Konflikten im Praxisvollzug. Sondern?! Sondern das Seminar setzt fest (=definiert), dass Erziehen Handwerk sei, wie man diese Festsetzung (=Definition) begründen und rechtfertigen kann, und was es sonst noch über diese Angelegenheit von erkenntnistheoretischer, wissenschaftstheoretischer und metaethischer Warte aus Nützliches und Brauchbares über pädagogische Praxis und deren Versprachlichung zu sagen gibt.

Verehrte Studierende,

Es läuft so ab: Für meine Veranstaltung verfasse ich Emails, die ich Ihnen vor jeder Sitzung, in der sie *besprochen* werden, zuschicke. Diese sind und bleiben thematische Grundlage. Ich habe die Themen alle embryonalisiert, ich überspitze und übertreibe manchmal. Ich schreibe nichts, was auswendig zu lernen wäre. Was ich pro Mail biete, ist *kein* Fließtext, eher können manche Absätze und Abschnitte für sich stehen. Es kann sein, dass sie die einen noch weniger verstehen als die anderen - überspringen Sie! Halten Sie sich an dem fest, von dem Sie meinen, es in eigenen Worten adäquat wiedergeben zu können. Selbstverständlich dürfen Sie mich per Mail oder face to face einschlägige Sachen fragen. Dass Sie als Masterstudierende (m, w, d) Theoriekenntnisse mitbringen, setze ich. Mindestens (!) das, was bei in Gudjons/Straub (2016) über Geschichte und die Wissenschaft der Päd. steht.

Von der ersten Sitzung erstellen Sie bitte alle ein EGODOKUMENT. Das ist eine persönliche (ego=ich) Stellungnahme zum Seminarthema, zum Gehörten oder Gelesenen (die nicht zu den geforderten neun Aufgaben und nicht als Protokoll zählt). Sie können auch die vorliegende Mail in Ihren Kommentar einbauen. Umfang eine (1) Din A 4 Seite, an mich als elektronischer Brief. BITTE SENDEN SIE MIR IHR EGODOKU BIS SPÄTESTENS FREITAG, DEN 18.10.24.

Für diejenigen, die eine benotete schriftliche Leistung erbringen wollen, ist die Bearbeitung von neun Aufgaben Pflicht, die während des Semesters gestellt werden, je zwei maximal drei Seiten (Din A 4, Blocksatz, 1,5 Zeilenabstand, 12pt – entspricht mindestens 300 Worte pro Seite, ohne Vorwort, Inhaltsangabe Literaturverzeichnis usw.). Diese Blätter schicken Sie mir nach dem Eintreffen meiner Mail bei Ihnen spätestens nach Ablauf von 14 Tagen an meine Adresse unter dem Betreff: >Wissenschaftstheoretische Grundlagen Winter 24/25<. Auf die erste Seite oben rechts Nachname, Vorname, Matrikelnummer, dann links beginnend die Aufgabenstellung mit Nummerierung. Ich werde Ihre Texte dem Eingang folgend nach und nach durchsehen und Ihnen eine Rückmeldung (nicht zu jeder Aufgabe) mit formativer Bewertung schicken. Es ergeben sich am Semesterende (bei mir gespeichert) insgesamt (mindestens) 18-20 Seiten, die ich summativ als schriftliche Hausarbeit beurteile (Bewertungsbogen im Anhang). Zudem ist nach Absprache ein mündlicher Beitrag/ein Referat zu erbringen. Das werden wir je nach Lage speziell regeln. Von den Studierenden, die nur einen mündlichen Beitrag/ein Referat (ohne schriftliche Hausarbeit) zwecks Bestätigung erfolgreicher Teilnahme benötigen, erwarte ich je ein Gedankenprotokoll von sieben Sitzungen (als Studienleistung): Umfang eine halbe Seite, an meine Anschrift. Die gleiche Erwartung habe ich bei Nur-Teilnehmer (m, w, d).

Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung der einzelnen (neun) Aufgaben und der (sieben) Protokolle auf. Ich möchte keine gesammelten Werke (=nicht alle 9 Aufgaben, nicht alle 7 Protokolle am Ende des Seminars auf einen Haufen)! Ich möchte, dass Sie in der Regel konzentriert je eine Woche grübeln. Es kommt viel weniger darauf an, Autoritäten heranzuziehen, Autoren zu zitieren, Literaturangaben zu machen (das ist nicht verboten), aber vielmehr bin ich interessiert an der konzisen Verschriftlichung IHRER Gedanken, Überlegungen, Einfälle, *die Sie zu einem Fließtext bündeln* und - wie es sich gehört - stichhaltig begründen. Das erfolgreiche Einfangen luftigen (ich sage nicht: windigen) Denkens in die Figur der Schrift können Sie als extraordinary kognitive Leistung verbuchen. Ohne Schrift keine Wissenschaft, ergo ist Ihre gelungene Verschriftlichung eine mögliche Eintrittskarte in die scientific community; jedenfalls insoweit, als Sie sich mit dem Geschäft des Beschreibens, Analysierens und Kritisierens des je zu explorierenden Gegenstandsbereichs in wissenschaftlicher und praxisrelevanter Absicht bekannt gemacht und Fingerübungen absolviert haben. – Wir haben offiziell 15 Veranstaltungswochen. Sie können demnach neun Aufgaben auswählen. Es muss nicht jede meiner Mails Anlass zu einer Objektivierung Ihres Geistes werden.

Persönliches Bemerkten

Die Texte dieser Mail (ebenso die vergangener Semester), die zudem in jeder Sitzung diskutiert werden (sollen), möchte ich nicht als Lernstoff – wie in Lehrbüchern - gehandelt wissen. Kein böses Wort gegen Lehrbücher und Lernstoff! Ich aber bevorzuge hier, Pädagogisches auch mit Rückgriff auf Lektüre und Autoren (w, m, d) in abbreviierender, unvollständiger, pointierter, komponierter und provokativer Art und Weise anzubieten, jedenfalls so, dass Sie sich mehr Fragen stellen als Material zum Lernen finden. Antworten sind IHRE Antworten und sollen eine Attraktion sein, also für IHRE Praxis taugen.

Programm und Sortiment

Sicher werde ich die Reihenfolge (wieder) umstellen (müssen). Das wird einerseits daran liegen, dass ich vergessen habe, was ich sagen wollte, andererseits richte ich mich, falls es sich lohnt, nach Ihren (mündlichen und schriftlichen) Beiträgen aus.

- o Organisatorisches, Aufgaben, Absicht. Autopsie. Einführung
- i Kleine Medienkunde (Mündlichkeit und Schriftlichkeit). Oder: Zu Ihrer Eintrittskarte in die Wissenschaftlerinnengesellschaft, 8.
- ii Kleine Handlungstheorie. K. Prange; J. Dewey. Nein, Systemtheorie wird nicht vergessen, 17.
- iii Politische Anthropologie. P. Lorenzen, R. Rorty. Die Spätform des homo sapiens interessiert: Homo politicus, 23.
- iv „Ethik ohne allgemeine Pflichten“ (R. Rorty). Anomie?! Anarchie?!, 28.
- v Kleine Palaver-Kunde. „Präriegesprache“ (Karl May). Trotzdem, mit Fundamentalisten kann man nicht diskutieren, 33.
- vi „Geschichtslosigkeit“?! 433 (n. Chr.) und 1789 (n. Chr.) habe ich mir gemerkt. Da war was. Aber was?! Vergessen. 40.
- vii Unter dem Titel „Pädagogik als Technik“ möchte ich auf *Platon (Höhlengleichnis, Mäeutik), *Aristoteles („Mesotes“), *Quintilian („Redner“), *Comenius („Didaktik“) verweisen.¹
- viii Unter dem Titel „Was tun?“ möchte ich *Herder („Der Mensch ist der erste Freigelassene der Schöpfung“), *Humboldt, W. von („Bildung“), *Kant, I. („Vernünfteln“), *Nietzsche („Der tolle Mensch“) vorstellen.

¹ * Optional

ix Unter dem Titel „Menschenbild, Person“ möchte ich *Sartre („Zur Freiheit verurteilt“), *Simon de Beauvoir („Alter“), *Camus („Sisyphos“), *Adorno („Kälte“) anführen.

x J. Habermas („Kolonialisierung der Lebenswelt“), 49.

xi Üben?!, 53

xii Fragen und Antworten

xiii Joker

Merke!

Es gibt für Ihre pädagogische Praxis keine bessere Theorie und Ethik als die Ihre!

Neben dem Training einer Kampfsportart braucht es zur Durchführung Ihrer Praxis Vernunft und Verstand, Erfahrung, Haltung, Ethos, Fach- und Sachwissen, Begründungs- und Rechtfertigungskompetenz, Zweifel, Skepsis und (engagiertes) Interesse am Gelingen und Erfolg intentionaler Education. Daher sollten Sie, ganz futurischer Profi, eine methodisch fundierte, nämlich Ihre **Hauspädagogik**, (zu) konstruieren (in der Lage sein). Ich fordere Sie auf, den Inhalt des Seminars für einen Steinbruch anzusehen, aus dem Sie, bewaffnet mit Hammer und Meißel, dasjenige herausklopfen, von dem Sie der ungefähren Überzeugung sind, es könnte sich zu IHRER (Haus-)Konzeption nützlich und schön zusammenfügen lassen. Für eine Hauspädagogik ist der Abgleich mit der Wissenschaft und Ethik eine Pflicht. Dass sie Ihrer Praxis "näher" steht als aus Büchern geliehene Abstraktionen, das ist kein Freibrief für Beliebigkeit. Favorisiert wird die Wissenschaftsorientierung = Orientierung an dem, was allgemein gültig und allgemein verbindlich ist. Keine Küchenpädagogik.

Meine Hauspädagogik ist eine eklektische Konzeption. Ich bin mit Diderot in der Encyclopédie (1751) der Meinung, dass Eklektizismus (eklektisch, Eklektiker) kein Schimpfwort sein sollte, sondern denjenigen (m, w, d) auszeichnet, der "alles, was die meisten Köpfe unterjocht, mit Füßen tritt & daher wagt, selbständig zu denken, [...] kein Ding anzuerkennen ohne das Zeugnis seiner Erfahrung & seiner Vernunft" (ebd.), und der sich eine ihm "eigentümliche Hausphilosophie" für pädagogische Zwecke schafft. Zudem gewinnt der Enzyklopädist enorm an Sympathie, weil er uneitel nicht dauernd mit immer „neuen“ Theorien antantzt, sondern aus dem schöpft, was an alltagspraktischer/m und wissenschaftlicher/m Vernunft und Verstand zu seiner Angelegenheit schon im Angebot ist (dies meinen auch Paulus, Cicero, Brecht).

Es dreht sich das gesamte Seminar um normative Wissenschaftstheorie, Erkenntnistheorie und Metaethik. Ob es nichts Wichtigeres in der Päd. zu besprechen gibt?! Wählen, nicht wählen?! Aber stellen Sie sich vor, Sie und ich leibhaftig im Seminar. Ich bin tätig und halte mich an meine Hauspädagogik. Welche Ziele möchte ich mit welchen Inhalten und mit welchen didaktischen Handlungsmustern und Medien erreichen? Warum und wie beziehe ich welche soziokulturellen Voraussetzungen und anthropogenen Bedingungen in den Praxisvollzug des Seminars mit ein? Welches Modell der Konfliktregelung habe ich, falls nötig, parat? Was mache ich mit Imponderabilien?! Allgemein gilt, dass ich Ihnen Auskunft schulde. (Warum eigentlich?) Auf Ihre Nachfrage sollte ich also (wie es die Umstände erlauben) Ziele, Inhalte, didaktisches und mediengebundenes Vorgehen sowie Suppositionen einschließlich mein Konfliktbewältigungsmodell, meine Haltung zu Überraschungen (Imponderabilien) argumentationszugänglich rechtfertigen und begründen können. Dazu muss ich (mindestens) mit Wertprädikaten wie >gerecht< (Ziele), >wahr< (Inhalte), >klug< (Didaktik), >angemessen< (Voraussetzungen, Bedingungen), >nützlich< (Konfliktbewältigung) und >argumentationszugänglich< (Logik, Fach, Sache, Sprache) korrekt = gemäß allgemeingültiger und allgemeinverbindlicher Kriterien umgehen können.

Für den zulässigen Gebrauch dieser wertenden Vokabeln in meiner Hauspädagogik brauche ich normative Vorlagen, weswegen ich mir passende Forschung, Theorie und Moralthorie favorisiere. Nicht jede Forschung, Theorie und Ethik halte ich für meine Tätigkeit mit Ihnen im Seminar und für meine Hauspädagogik für geeignet. Ich wähle aus und muss diese Auswahl nach erkenntnistheoretischen, wissenschaftstheoretischen und metaethischen Kriterien mit Ihnen (potentiell) im Palaver rechtfertigen

und begründen können.² Aber auch hier ist mir nicht jede Erkenntnistheorie, nicht jede Wissenschaftstheorie und nicht jedes ethisches Konzept genehm. Also muss die Auswahl mir genehmer Erkenntnistheorie, Wissenschaftstheorie und Ethik, die mir zur Rechtfertigung und Begründung herangezogener Forschung, Theorie und Moraltheorie dienen, wiederum Kriterien gebunden mit Ihnen (potentiell) im Palaver argumentationszugänglich rechtfertigen und begründen können. Und diese Rechtfertigung und die Begründung sind abhängig von meinem Selbst- und Weltverständnis, das ich – Sie wissen schon – (potentiell) mit Ihnen im Palaver argumentationszugänglich rechtfertigen und begründen können sollte. Jetzt habe ich ausgehend von meinem hauspädagogisch gelenkten Vollzug meiner päd. Praxis (Ebene 0) mit Ihnen die 1. Ebene der Objekttheorien und Moralüberlegungen betreten, dann die 2. Ebene der Erkenntnis-, Wissenschaftstheorie und Metamoralüberlegungen (=Metaethik), und dann die 3. Ebene meines Selbst- und Weltverständnisses erklimmen, was im Ganzen und letztlich – treppab, treppab, treppab – meiner Pädagogik in Echtzeit zusammen mit meiner Hauspädagogik die Form gibt, die, versteht sich, wieder - treppauf, treppauf, treppauf – zu überprüfen ist. >Urteilkraft< ist der dazu gehörige (mit Metaphorik anschaulich vorgestellte) abstrakte Begriff. - Luxus?!

Literatur

Die hier angegebenen Bücher sind für meine Erörterungen baseline. Spezielle Quellen zu speziellen Themen nenne ich in den Mails und in den Sitzungen: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel 2004. Brumlik, M., Ellinger, St., Hechler, O., Prange, K.: Theorie der praktischen Pädagogik. Stuttgart 2013. Ellinger, St., Hechler, O.: Entwicklungspädagogik. Stuttgart 2021. Gabriel, G. (2015): Erkenntnis. Berlin/Boston. Gatzemeier, M.: Philosophie als Theorie der Rationalität. Bd.1 und Bd.2. Würzburg 2003, 2005. Gruschka, A. (2011): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Opladen. Harris, Th.: (1988): Das Schweigen der Lämmer. Studie zur studentischen Aktivität in Seminaren. Hechler, O.: Pädagogische Beratung. Stuttgart 2010. König, E./Zedler, P. (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft. Paderborn. Kron, F. W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München. Kron, F. W./Jürgens, E./Standop, J.: Grundwissen Pädagogik. München Basel 2013. Kron, F. W.: Grundwissen Didaktik. München Basel 2008. Plöger, W. (2003): Grundkurs Wissenschaftstheorie für Pädagogen. Weinheim. Prange, K./Strobel-Eisele, G.: Die Formen des pädagogischen Handelns. Stuttgart 2006. Prange, K.: Erziehung als Handwerk. Paderborn 2012. Schierz, M.: Narrative Didaktik. Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten. Weinheim 1997. Treml, A. K.: Philosophische Pädagogik. Stuttgart 2010. Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel 2007.

Wenn es um Personen, Daten, Fakten und Tatsachen und um die Explikation von Begriffen geht, etwa >Anthropologie<, >Automaten<, >Autonomie<, >Begründung<, Epikur, >Erkenntnis<, >Glaube<, >Handlung<, Kant, >Lebenswelt<, >Memetik<, Platon, >Pragmatismus<, >Religion<, Rorty, >rechtfertigen<, >Stoa<, >Theoriendynamik<, >vernünftig<, >wahr<, >Wille<, >Zweck< verweise ich hiermit auf die von mir paraphrasierend dienstbar gemachte >Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie<, hrsg. v. J. Mittelstraß. Stuttgart Weimar 2005ff.. Ebenso: Regenbogen, A./Meyer, U. (Hg.): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg 2005. Und: Seiffert, H./Radnitzky, G. (Hrsg.) (1989): Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. München.

In den Mails spare ich an Platz, (genaue) Quellen kann ich auf Nachfrage liefern. Darüber hinaus bieten DUDEN >Das große Wörterbuch der deutschen Sprache<, WAHRIG >Deutsches Wörterbuch< und STÖRIG >Das große Wörterbuch der deutschen Sprache< zum Gebrauch und Verständnis pädagogischen Vokabulars oft ertragreichere Formulierungshilfen als manche definitorische Mühe in fachspezifischen Lexika .

Begriffe

² Unter >Palaver< verstehe ich positiv: ein problemspezifisches, brennpunktbezogenes Streitgespräch vor Ort mit der Absicht, unter Rücksicht auf die Teilnehmer und Betroffenen und die vorfindliche konkrete Situation und Lage einen für alle (jedenfalls kurzfristig) vertretbaren, handlungsleitenden Abschluss zu finden.

Begründen? „Eine theoretische Behauptung (Aussage) oder eine praktische (normative) Orientierung heißt begründet genau dann, wenn sie gegenüber vernünftig argumentierenden Gesprächspartnern zur Zustimmung gebracht werden kann. Die Einsicht, dass ein begründeter (theoretischer oder praktischer) Satz vorliegt, wird demnach durch Ausarbeitung eines Argumentationsverfahrens gewonnen“ (F. Kambartel, in: Mittelstraß, a.a.O.). Verpflichtend ist dabei die „unvoreingenommene“ (=nicht dogmatische), „zwanglose“ (=mit keinen Sanktionen drohende) und „nicht-persuasive“ (=nicht die Zustimmung mit unsauberen Tricks erschleichende) Argumentationsführung (ebd.).

Rechtfertigen? Bedeutet als Terminus „das Begründen von praktischen Orientierungen, insbes. von Zwecksetzungen und Handlungsregeln“ (F. Kambartel, ebd.). Gestritten wird darum, ob sich Orientierungen dieser Art überhaupt in einem rationalen Sinne rechtfertigen lassen (der Deszionist sagt: Nein), oder ob sich Verfahren finden, die auf transsubjektiven (=das subjektive Rechthabenwollen überschreitenden) oder universalen (=allgemeinverbindlichen) Wegen die Begründung von Handlungsorientierungen sichern (die kritische Theoretikerin der Frankfurter Schule und die Vertreterinnen des Philosophischen bzw. Methodischen Konstruktivismus a la Erlangen, Konstanz, Marburg sagen: Ja).

Argument?! >Argument< = eine Bezeichnung für die Art und Weise des Redens mit dem Ziel, die Zustimmung gegen den Widerspruch wirklicher oder fiktiver Gesprächspartner zu einer Aussage oder Norm durch schrittweisen und lückenlosen Rückgang auf bereits gemeinsam anerkannte Aussagen bzw. Normen zu erreichen. Schafft man dieses Argumentieren im eigenen Kopf, denkt man methodisch (=folgerichtig, systematisch, klar, nachvollziehbar). Ergo, beim Streiten um pädagogische Praxis erscheint es höchst angeraten, sich auf jeden Fall der Gemeinsamkeiten zu vergewissern, damit das, was an Voraussetzungen und Bedingungen, was an Daten, Fakten, Tatsachen, Zielen, Zwecken und Werten gegeben ist, damit das, was gewollt und beabsichtigt ist, in eine schrittweise vorgetragene und lückenlose Argumentationskette eingebunden werden kann.³

Und argumentationszugänglich ist ein (deskriptiver oder normativer) Satz bzw. ein Text dann, **wenn mindestens diese Bedingungen erfüllt sind:** 0. Argumentationsteilnehmer müssen Verständnis dafür haben, müssen verstehen können, worum es beim Streiten um PRO und CONTRA überhaupt und eigentlich geht. 1. Wenn prinzipiell Widerspruch mit Bezug auf objektiv gesichertes Wissen aus Wissenschaft und Alltag möglich ist; wenn prinzipiell Verträglichkeit mit konsentierten akuten Normen, Werten und Maximen diskutierbar ist. 2. Keine Mystik, kein Mythos, keine Wundergläubigkeit. Keine Gültigkeit für Kniffe wie etwa das argumentum ad ignorantiam.⁴ 3. Kein Gegensatz zu üblichen Regeln logischen Denkens und vernünftigen Handelns in Stadt und Land.

Wissen? >Wissen< ist in unsern Breitengraden (im griechisch-europäischen Abendland) ein Wort mit Geltungsanspruch, also eine Vokabel, über die man nicht gedankenlos plappern sollte. Denn jeder, der behauptet, er wisse etwas, hat dafür gerade zu stehen, dass dieses Etwas eine Tatsache ist, die er gegen Einwände der Opposition vertritt, dass seine Behauptung einen wirklichen Sachverhalt darstellt. Dass etwas der Fall IST. Wissen – jedenfalls im Verständnis des okzidentalen Rationalismus - ist mit der Person verknüpft, die es vorträgt. Aber nicht Ausstrahlung, Adel, Begnadung, Bestechung, Betroffenheit, Charisma, Emotionen, Erpressung, Haarfarbe, Schläge, Sophistication, Status, Überlieferung, Wortgewalt entscheiden über Sinn und Unsinn, sondern?! Sondern diejenige Person, die behauptet, sie wisse etwas, tritt als Person mit Vernunft und Verstand und geeigneten Nachweisen und Verfahren auf, und zeigt, dass sie ihre Behauptung mit recht erhebt. Sie ist also für die Begründbarkeit, für die Begründung ihrer Behauptung verantwortlich. Sie kann die Verantwortung, etwas behauptet zu haben, nicht dem Nachbarn zuschieben, nicht einer auctoritas zuschanzen oder sich in der Weise vor der Begründungsverantwortung drücken, dass eine „überirdische“ Instanz herangezogen wird. Sie selbst muss argumentationszugänglich „sein“.

³ Mündlich: Sprachlogisches Grundvokabular der Argumentationslehre (Gatzemeier 2005, 221ff.)

⁴ Ein Scheinargument, ein logischer Fehlschluss, wofür Aussagen benutzt werden, deren Wahrheit vom Kontrahenten nicht überprüfbar ist (O. Schwemmer). Eine (fiese) Beweislastumkehr bei der eine These für falsch erklärt wird, allein weil sie bisher nicht bewiesen werden konnte, oder umgekehrt, eine These für richtig erklärt wird, allein weil sie bisher nicht widerlegt werden konnte.

Übrigens: Wissen kumuliert. Niemand vermag das zu verhindern, auch Jorge von Burgos, der blinde Seher in Umberto Ecos >Der Name der Rose<, nicht, der „die Wahrheit“ in der „Heiligen Schrift“ festgegossen sieht und seinen „unseligen Brüdern“ der stolzen Benediktiner-Abtei an den Hängen des Apennin die „Hoffart“ der Neugier auf Neues vorhalten muss (ebd., 511): „[Dünkt euch nicht, dass] das, was jüngst in unseren Mauern geschehen ist [Morde u.a.m.] nichts anderes birgt als das Schicksal des Jahrhunderts, in welchem wir leben [14. Jh.]? Eines Jahrhunderts, das in jeder Hinsicht, in Worten und Taten, in Burgen und Städten, in hochfahrenden Universitäten und himmelstürmenden Domen darauf versessen ist, neue Zutaten zu den Worten der Wahrheit zu finden, wodurch es den Sinn eben jener Wahrheit entstellt, die bereits vollständig und offenkundig zutage liegt, zu der alles Notwendige schon gesagt worden ist und die keiner törichteren Erweiterung mehr bedarf, sondern nur unermüdliche Verteidigung!“

Norm? Im wissenschaftlichen und im Zusammenhang mit Ethik und Moral nennt man eine Vorschrift, einen Maßstab, eine Anweisung, eine Regel, eine Präskription dann eine Norm, wenn etwas (denkend oder handelnd) ausgeführt werden SOLL. Eine Norm (Maxime) kann sich auf eine Handlung beziehen, die um ihrer selbst willen aktualisiert wird, z. B. sich um eine Person (Tante) kümmern, weil man sich „selbstverständlich“ eben kümmert, ohne einen Lohn zu erwarten (Erbe). Aber auch auf eine Handlung, die als geeignetes Mittel gilt, um einen bestimmtes Ziel oder ausgezeichneten Zustand zu erreichen bzw. herbeizuführen (ein ausgewähltes didaktisches Handlungsmuster).

Eine Norm kann sich als unbedingte Norm auf Ziele, Zwecke und Werte beziehen, die immer und überall erreicht bzw. verwirklicht werden sollen (Liebe deinen Nächsten!). Oder als eine bedingte Norm (eine Vorschrift, ein Gebot), die relativ zur gegebenen und vorfindlichen Situation aufgibt, Ziele, Zwecke und Werte zu erreichen bzw. herbeizuführen (wenn du in derunder Lage bist, dann sollst du dieses tun, aber nicht jenes!). Oder eine Norm kann auch als unbedingte etwas einfordern (immer und überall: du sollst nicht begehren deines Nächsten Weib!). Oder als bedingte Norm ein Verbot aussprechen, eine Unterlassung einfordern (wenn du in derundder Situation bist, dann tue nie diesoderdas !).

Definieren(=das Festsetzen von Fachausdrücken) ist ebenfalls eine Normierung (sprachlichen Handelns), es werden Vokabeln als Termini oder als Begriffe in ihrer Verwendung, in ihrem Gebrauch, zwecks klarer und deutlicher Verständigung bzw. zwecks Vermeidung des fruchtlosen Aneinander vorbeiredens festgesetzt und vorgeschrieben. **Die Methoden** der Forschung und Theorie (empirische, hermeneutische Methode, analytische, deduktive oder auch historische, dialektische, phänomenologische) sind normiertes Handwerk und Mundwerk, Verfahren, streng einzuhaltende Wege am Schreibtisch, im Feld, im Labor hin zu Wissen und Erkenntnis.

gruß

Kleine Medienkunde (Mündlichkeit und Schriftlichkeit) Oder: Zu Ihrer Eintrittskarte in die Wissenschaftlerinnengesellschaft.

Aufgabe 1: Ich will sie im Folgenden dafür interessieren, dass Sie mit der schriftlichen Erledigung meiner Aufgaben, (eventuell als m, w, d Anfänger) eine Tätigkeit vollziehen, die überhaupt für systematisches, methodisches und eben auch wissenschaftliches Denken konstitutiv ist: Schreiben. So besteht die Chance, dass die von Ihnen verfassten Seiten als gültige Eintrittskarte ins Studium der Scientific Community gelesen werden können. Jedenfalls dann, wenn Sie sich mit dem der abgelieferten Schrift (=Hausaufgabe) beim Deskribieren, Analysieren und Kritisieren des je zu explorierenden Gegenstandsbereichs nicht blamieren. – Nehmen Sie schriftlich Stellung zur Schrift, zum Schreiben und Denken! Bringen Sie sich mit dem ABC als Mensch in die Höh'; zwar nicht allein in Schreiben, Lesen übt sich ein vernünftig Wesen, aber eben auch (nach Lehrer Lämpel).

a) Mündlichkeit

Imaginieren wir, unser übersichtliches Seminar wäre eine Gruppe weit draußen in der Prärie, ohne Können und ohne Kenntnis der Schrift. Allein das (schriftlose) Mündliche stünde zur Verfügung, uns in Sachen Pädagogik kurzzuschließen. Weit und breit orale, illiterate Kultur (=keine Bibliotheken, Archive, Geschichtsbücher, keine kodifizierten Regeln, ohne Lehrbücher). Würde pädagogische Praxis funktionieren?!

Welcher Gegenstand wäre zentral? Das Erziehen! Worum ginge es? Darum, was sein soll, darum, was nicht sein soll. Darum, was ist, darum, was nicht ist. Bedacht und besprochen werden (Lern-)Raum und (Lern-)Zeit, Lehrstoff, Arbeits- und Sozialverhalten. Im Näheren, welche Ziele und Zwecke verfolgt man genau, mit welchen Inhalten, mit welchen didaktischen Handlungsmustern, Mitteln und Medien, welches sind die anthropogenen Bedingungen (Kinder, Pubertät, Erwachsene, Alte), welches die soziokulturellen Voraussetzungen (etwa Lernniveaus). Was tun bei Problemen, Konflikten, Schwierigkeiten?! Und falls Unberechenbares passiert - was machst Du dann?!

Das problemorientierte Über-Erziehung-Reden könnte nun von der einen Person wortreich, eloquent, blumig eingebracht werden, von der andern Person (weniger elaboriert) restringiert. Von einer dritten Person irgendwie ganz anders, aber alles schriftlos. Da gibt es, es kann nicht anders sein, Rückfragen, Irritationen, Erläuterungsbedarf, Widerspruch, auch Zustimmung, Einverständnis. „Darüber müssen wir uns aussprechen!“ Ich imaginiere jetzt Disziplin im Miteinanderreden. Disziplinlosigkeit werde ausgeschlossen. Kein „wildes Denken“.

Mündlicher Vortrag braucht hörende Aufnahme; Zuhören als extra auf sich genommene Anstrengung/Handlung. Ohne face-to-face-Kontakt geht das nicht, außerhalb einer Face-to-face-Situation nicht möglich (Telefon noch nicht erfunden). Das (Zu-)Hören rangiert vor dem individuellen Lesen. Also bleibt (wörtlich) der Anblick der Sprechenden.

Wir müssen non-verbale Kommunikation in Rechnung stellen. Bewusste und nicht bewusste (persönliche) Beziehungen, die jeweilige Sachen, um die es geht, stimmen, färben, tönen, rhythmisieren, akzentuieren. Bekannt ist ja z. B., der erste Eindruck prägt nicht bloß Graugänschen, die schöne Gestalt, erzeugt je auch Einstellungen (und Gewalt). Beeinflussen Urteile: (scheinbar) vertrauenswürdig, glaubhaft, redlich.⁵

Eng auf unsere (imaginierte) Situation bezogen kommen Einzelfälle, individuelle, subjektive, eigenartige, eigne Besonderheiten, kommt Konkretes zur Sprache, werden als erziehungsrelevantes/e Datum, Faktum, Tatsache vorgebracht. Es werden bei (leiblicher) Anwesenheit der erziehenden und zu erziehenden Personen in entsprechender origineller Lage Normen, Werte, Imperative gesetzt. Auch hier sei imaginiert, alles verlaufe „brav“. Kein Geschrei, niemand droht, argumentiert hinterhältig.

⁵ Rosenbusch, H./Schober. O. (Hrsg.), Körpersprache in der schulischen Erziehung. Baltmannsweiler 2000.

Fragen stellen in der Erziehungsdominierten Kooperation und Kommunikation: Was an Aussagen, Behauptungen, Thesen zählt als gültig, also wahr, was an Geboten und Verboten als verbindlich, also gerecht, was an Handlungen ist erlaubt bzw. freigestellt?! In unserer (imaginierten) Gruppe sind wir nicht ohne (normative) Orientierung. Wir haben eingeübte, überkommene Strategie und Taktik bei der Hand. Wir haben Überlieferung auch organisiert. Uns ist mündlich tradiert worden, wie gruppeninternen Geltungsansprüche abzutragen, weitgehend gewaltfrei einzulösen sind. Dabei gehen wir auch nicht davon aus, dass sich einer unserer Gruppe mit glasigen Augen als Inkarnation göttlicher Gebote geriert. Oder sonst inspiriert ist und verkündet, Gültiges und Verbindliches von Draußen offenbart bekommen zu haben. Sagen wir so, wir setzen auf lebenspraktische Erfahrung, die wir gemacht haben und haben, und erinnern uns an Widerfahrnisse, an nicht selbst herbeigeführte Ereignisse, die uns auch zur Unterscheidung von gut und böse, richtig und schlecht, machbar oder unmachbar geführt haben, und uns in den Gesprächen über Erziehung nutzen, und wir haben beim Erziehen jede Menge Dinge erlebt. Wir werden auf Resultate unserer Erziehung sehen, sie mit Gegebenem, mit unseren Bedürfnissen und Begehungen abgleichen. Ist es das, was wir gemeinsam wollen? Ja?! Akzeptanz. Jedenfalls, Erziehen ist unmittelbar mit unserem Alltag verbunden, es ist Pädagogisches in Sonderheit auf uns individuelle Personen, auf unsere Gruppe, abgestellt. Unterstrichen sei, Mündlichkeit schränkt uns auf einen unmittelbar performativen (konkreten, kovarianten) Bereich ein.

b) Schriftlichkeit

Umorientierung findet statt beim Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit. (Im 8. Jh. übernahmen die Griechen das Alphabet von den Phöniziern. Buchstabenschrift.⁶ Was für Kaufleute und Händler von Nutzen ist, dann auch in Sachen Erziehung. Inwiefern?!) Fantasieren wir nun, unsere Gruppe verstreue sich. Tapetenwechsel. Andere Geografie. Unbekannte, neue Gesichter, fremde Personen, die auch wie wir die folgende Generation erziehen, und wie wir Interesse an Integration, Qualifikation und Allokation haben. Es besteht nicht nur bei uns die Motivation, das, was sich bewährt hat, mitzunehmen, zu behalten, weiterzugeben, Gleiches bei den „Fremden“. Wir wissen, was wir tun (meistens). Wir sind aber nicht abgeneigt, das, was bekannt ist, uns gewohnt ist, dann, wenn es „fremde“ Gründe gibt, zu korrigieren, etwas hinzuzufügen, Neues zu formulieren.

Ich imaginiere: Alles bleibt friedlich weiterhin. Mit Schriftlichkeit erschließen sich uns jetzt neben der Mündlichkeit zunehmend auch anderweitige kommunikative Formen. Prosatexte etwa (die nicht zum Rezitieren, aber zum Lesen verfasst werden). Kopien, die verbreitet werden, lassen die Oralität hinter sich. Immer mehr Schriften. Spezialisierung des Wissens. Experten. Weitläufiger Schriftverkehr. Texte werden für Interessenten gesammelt und zum Zwecke der Lektüre und Auswertung verfügbar. Bücher-Rezeption erfordert die Intimität des privaten Leseaktes (=ganz etwas Neues). Lesen wird zum primären Aneignungsmodus. Und Lehrbücher werden erst erkennbar durch Studium von Lektüre. Hoffentlich Vorbild für Folgerichtigkeit, Stimmigkeit, Argumentationsfolgen, sachlogische Zusammenhänge.⁷ Mit dem Hören und Lesen haben wir zwei fundamental verschiedene Interaktionsmuster parat.

Bei derart Umständen, bei Asymmetrie zwischen Leser und Autor, wird die Explikation des Gegenstandes vorrangig: Worüber Auskunft geben, streiten?! Was (auch beim Auftritt der Schrift) bleibt, ist

⁶ „Mit diesen kleinen, gedrungenen Buchstaben beschreibst du, was du siehst und hörst, sie sind gedrungen wie Ameisen und gehen aus von deinem Herzen rechts zu deinem Stolz. Die Araber haben liegende Buchstaben, die sich auch hinknien und aufrichten wie Lanzen: Das ist eine Schrift, die sich ausbreitet und wieder zusammenfaltet wie eine Luftspiegelung, und die alles weiß, wie die Zeit, und stolz ist wie der Kampf. Und ihre Schrift geht geradewegs von ihrem Stolz aus, um links dort anzukommen, wo alles endet: im Herzen“ (Dassine Oult Yemma, zit. n. K. Daoud >Zabor<, Köln 2017, 7).

⁷ Viel mehr als sich Ratgeber zum „wissenschaftlichen Schreiben“ zum Erlernen wissenschaftlichen Schreibens eignen, weil ja die Produktion und Verschriftung eigenen Denkens außen vor bleibt, empfehle ich zur Übung, den Einleitungstext „Erziehung als Handwerk“ von K. Prange (a.a.O.) abzuschreiben (oder ein paar Seiten oder eine). Sich dann Satz für Satz Umstellungen zu überlegen, andere Wörter zu wählen. Welche Änderung sprengt die Logik bzw. den Sachzusammenhang? Warum folgt auf diesen Satz jener, nicht an anderer?! Wie könnten Sie sachverhaltsgleich einspringen und stimmig fortfahren?! Welcher Begriff passt auf keinen Fall?! Warum nicht?! Lässt sich die gesamte Gliederung neu gruppieren?! Dann selber schreiben. Und dies der Nachbarin vorlegen.

Streit um Geltung, Richtigkeit, Nützlichkeit, Wahrheit, Gerechtigkeit, Tugenden etc.. Jetzt aber auf Entfernung. Aber ohne Gewalt, keine Feldzüge. Interesse an Konsens und Kompromiss. Der Kontrahent ist nicht (wörtlich) greifbar. Verfasser nicht mehr unmittelbar Sprecher des Textes: Es zählt der „abstrakte“ Text, da beziehen sich Aussagen, Behauptungen, Thesen nicht mehr (nur) auf Konkretes vor Ort. Wie tauschen wir uns, auch wenn wir uns nicht sehen (und riechen) können, verstehbar über Sachverhalte aus? Wie stellen wir fest, dass sie (die Sachverhalte) hinsichtlich relevanter Merkmale gleich sind?! Nachschlagbare, nachlesbare, zugängliche Definitionen, Explikationen, Erläuterungen sind gefragt. Meinen wir, wenn wir (du dort, ich hier) über das Erziehen reden, Gleiches? Sachverhaltsgleiche Aussagen ergeben Tatsachen?! Wie halten wir das fest?! „*Wir müssen mit schriftlicher Rede das Fehlen situativer Determination kompensieren, und zwar durch Ideale situationsabstrakter Explizität und eindeutiger Präzision*“ (ebd.).

Also: Wann ist ein Sachverhalt für alle Nichtanwesenden eine Tatsache? Bezogen worauf, wenn Tradition und Autoritäten gruppenkovariant je andere sind, bestimmst Du, worauf bezogen bestimme ich das, was sein soll?! Welche Bezugsgröße kreieren wir für alle (Nichtanwesenden)?! Der Betreffende als lebend anwesender Partner mag sich vor Ort verbürgen. Er kann zur Rede gestellt werden, beim Wort genommen werden, sich selbst auszublenden, verhindert seine Präsenz. Aber jetzt Austausch von Meinungen, Überzeugungen, Sinngehalten in Distanz. Wann ist ein deskriptiver Satz für alle (eben auch Nichtanwesenden) allgemeingültig, wann ein normativer Satz für alle (eben auch Nichtanwesenden) allgemeinverbindlich?! Das sind Schwierigkeiten mit den je eigenen Bemühungen zur Klärung, für die es im (mündlichen) Alltag (früher) keine Resonanz, kein Ohr, gab. Von welcher Qualität ist das Wissen (über Erziehung), das den eigenen Horizont (der Gruppe oder Person) übersteigt?! Gruppeninvarianz, Situationsinvarianz, Personeninvarianz gegenüber jeder Opposition?! Inwiefern kann eine Handlung, ein Verfahren, eine Prozedur für Begründungen, Beweise, Rechtfertigungen herangezogen und von möglichst allen (eben auch Nichtanwesenden) akzeptiert werden?! Konsens?! Kompromiss?! Und wenn nicht augenscheinlich auf den Erfolg des Einfalls, des Gedankens, der Überlegung, der Idee vor Ort gedeutet werden kann („Schau, so geht es!“), müssen, weil Beteuerung nicht reicht, extra Mittel zum Abtragen von Gültigkeit und Verbindlichkeit erfunden werden. Fahrende Sänger kriegen das nicht hin. Schrift! *Und es ist die Schrift, die Begründungen, Beweisen, Rechtfertigungen in apophantischen (behauptenden) Texten zu extraordinärer „Sorgfalt, Systematik und Genauigkeit“ verhilft und spezifische „noetische Ökonomie“ ausbildet.*

c) Was ist (eine) Schrift, was Schriftlichkeit?

Schrift=Gesamtheit der in einem System zusammengefassten graphischen Zeichen bes. Buchstaben, mit denen Laute, Wörter, Sätze einer Sprache festgehalten werden. Schrift ermöglicht die lesbare Wiedergabe einer Sprache. In Alphabet-Sprachen sind die einfachen Sprachzeichen in der Schrift als Grapheme realisiert, die sich Phonemen der betreffenden natürlichen Sprachen zuordnen lassen. – Die folgenden Anführungen beschränken sich auf die deutsche Wortsprache.⁸

„Schreiben Sie auf, was Sie gerade gesagt haben!“, könnten Sie aufgefordert werden. Das hört sich so an, als wäre das Aufschreiben nichts anderes als das Sichtbarmachen des (mündlich) Gesagten mit Buchstaben (der deutschen Alphabetschrift). Was jedoch bei solchem Wechsel von Akustik ins Visuelle tatsächlich geschieht, das ist nicht (allein) das Sichtbarmachen des *Gesagten*, sondern des von Ihnen *Gemeinten*. (Stetter 2003). Das Festhalten von Wort, Satz und Text durch Niederschreiben in lesbarer Schrift zielt auf den semantischen Wert des Wortes, des Satzes, des Textes, zielt auf den jeweiligen Sinn, ist demnach nicht erledigt mit der Wiedergabe messbarer Schwingungen durch Grapheme. Die Aufforderung (siehe oben) betrifft Ihre Meinung, den Gedanken, die Überzeugung, den

⁸ Grapheme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden, aber nicht selbst bedeutungstragenden grafischen Einheiten des Schriftsystems einer Sprache. Das Phonem kann als die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit des Lautsystems einer Sprache definiert werden. Das Phonem ist nicht allein durch seinen Klang definiert, sondern durch seine Funktion. – Ich referiere aus folgenden Quellen: DUDEN. O. Schwemmer, Kulturphilosophie, München 2005. Rösler, Schriftkultur und Fiktionalität, in: A. u. J. Assmann, Chr. Hardmeier (Hrsg.), Schrift und Gedächtnis, München 1998, S. 109-122. Stetter, Ch., Über die Schwierigkeiten, die Alphabetschrift zu erlernen. In: Villers, J. (Hrsg.), Antike und Gegenwart Würzburg 2003, 127-176. Stetter, Ch., Schrift und Sprache, Ffm 2016.

Einfall etc., den Sie gehabt haben und (hoffentlich) noch haben. Dies soll in Schrift festgehalten werden. Nicht eigentlich das, was an Lauten wahrgenommen worden ist.⁹

„Wer was schreibt und kann's nicht lesen, ist ein großer Ochs gewesen!“ Da ist was dran. Denn diejenige Person, die ohne Lesekompetenz zu Papier bringt (Bildschirm tut es auch), was zwar wie Buchstaben aussieht, schreibt nicht, sie malt/zeichnet/kritzelt/klimpert. Schreiben(-können) schließt verstehendes Lesen ein. Schreiben zählt als ein Mittel, das aktuelle Gegenüber beim Reden in ein potentielles Gegenüber zu verwandeln. Es geht auch, dass die Autorin sich selbst zur Leserin (als potentielles Gegenüber) erklärt. Mit dem Schreiben liegt im Unterschied zum Sprechen (in der „natürlichen“ Sprache) ein Ergebnis der Reflexion auf das eigene sprachliche Tun vor. (Verstehendes) Lesen ist kein Buchstabieren.¹⁰ Und Grammatik ist eine am Schreiben(-können) ausgerichtete, spezielle Art der Reflexion auf Sprachhandlungen und sachlich untrennbar an der am Lesen(-können) orientierten Form derselben Reflexion gebunden (Kuno Lorenz, Schrift, in: Mittelstraß op. cit.).

Es verhält sich aber auch nicht so, dass Meinungen, (freie) Gedanken, Überzeugungen, Einfälle etc. herumspuken, quasi Hirngespinnste, eine immaterielle Substanz hätten, in einem Reich „reinen“ Geistes zu Hause wären, oder ähnlich. Meinungen, Gedanken, Überzeugungen, Einfälle „außerhalb“ der Sprache? Nein. Denn zumindest derjenige, der sich meldet und äußert, eine Idee zu haben, ist zwecks Bekanntgabe auf Sprache angewiesen. Den Nachweis eines Gedankens, einer Überzeugung, eines Einfalls gibt es nicht ohne, sei es mündlich oder schriftlich. Demnach ist das Aufschreiben (genausowenig wie das mündliche Artikulieren) nicht misszuverstehen als Materialisierung von sprachlosen, wortlosen, lautlosen Bewegungen und Regungen irgendwo im zeitrelativen Raum bzw. im nervösen Gehirn. Vermutungen, Grübeleien, Vorhaben, Pläne artikulieren sich immer und stets „in“ Sprache.¹¹

In der Wissenschaft hat man dezidierte Der Schrift kommt dabei eine maßgebende und prägende Rolle zu. Ansprüche. Aussagen (Meinungen, Gedanken, Überzeugungen, Einfälle) sollen - als Behauptungen geäußert - begründbar und beweisbar bzw. begründet und bewiesen sein. Gebotene Kriterien sind Verallgemeinerbarkeit (der Behauptungen; sie sollen intersubjektive Geltung haben), Situationsinvarianz (der Behauptungen; sie sollen konstante Sachverhalte angeben), und Präzision (der verwendeten Begriffe; verlangt Termini, Terminologie). Anders: Sätze müssen als Behauptungen grammatisch und logisch-semantisch vollständig sein, zudem sollen sie begründet, bewiesen, gerechtfertigt sein, damit sie, zum Kampf gestellt, im Alltag und Beruf zum tätigen Eingreifen taugen und für eine gesicherte, verlässliche Orientierung nützlich sind (Gatzemeier 2007, 6ff.). Gewinn oder Verlust (vielleicht auch

⁹ Ohne Zweifel lässt sich Wort für Wort aufschreiben, was gesagt worden ist. Problematisch jedenfalls ist „die phonografische Auffassung von Schrift als Schrift-Sprache als bloßes Umcodieren von Lautsprache mit entsprechender Reduktion von Schreiben auf Sprechen und entsprechend von Lesen auf lautes stilles Vorlesen, das dann als ein >Entziffern< von schriftlich codiertem Gesprochenen verstanden wird. [Warum? Weil verloren geht, dass Schrift über sachbezogene Kommunikation und den Austausch lebensdienlicher Informationen hinaus (Kommunikationsfunktion) eine weiterschließende Kraft darstellt (Signifikationsfunktion)]“ (Kuno Lorenz in: Mittelstraß op.cit.).

¹⁰ Verzicht auf vermittelnde Lautsprache ist möglich=Lesen muss nicht lautes Lesen sein. Meine Empfehlung, sich Ihre eigene Produktion laut vorzulesen bzw. Ihrer Nachbarin, setzt darauf, dass Ungereimtheiten oftmals zu „hören“ sind, weil dadurch eine Diskussion im eigenen Kopf losgetreten werden kann. Dass das Mündliche bzw. das Mitsichselbstreden nur deswegen mit Systematik und Logik dem Geschriebenen zur Seite stehen kann, ruht darauf, dass Sie und ich als Kinder unsere (griechisch-europäische) Schriftkultur per Enkulturation, Sozialisation und Erziehung intus haben, die mit der Erfindung der Schrift und mit dem Schreiben systematisches und logisches Denken (in schriftlicher und/oder mündlicher Gestalt) erst ermöglicht hat.

¹¹ Th. Bernhard lässt in >Die Billigesser< den Billigesser Koller über den Billigesser Goldschmidt sagen: „Über die Sprache soll er [Goldschmidt] gesagt haben, daß sie vor allem aus Wörtern gleich Gewichten bestehe, von welchen die Gedanken fortwährend herunter und zu Boden gedrückt und dadurch in keinem einzigen Falle in ihrer ganzen Bedeutung und tatsächlichen Unendlichkeit offenbar werden könnten. Die Sprache belaste das festzuhaltende Denken in unglücklichster Weise und reduziere es in jedem Falle auf einen fortwährenden Schwächezustand des Geistes, mit welchem sich der Denkende aber abzufinden habe. Denken sei noch niemals in seiner Vollkommenheit und Unendlichkeit wiedergegeben worden [...]. Daran werde sich, solange die Wiedergabe des Denkens auf Sprache angewiesen sei, nichts ändern“ (194f.). – Ein Widerspruch?! Nein. Es sind verschiedene Textsorten. Bernhards Text ist ein ästhetischer Text=fiktionale Literatur, aber kein apophantischer, wissenschaftlicher. Ein ästhetischer Text behauptet nicht die Wahrheit von Sachverhalten wie ein apophantischer=wissenschaftlicher Text, sondern?! Sondern er regt an, viel zu denken, was logisch=begrifflich nicht auf gleiche Weise so gezeigt werden könnte. Also, was will Thomas Bernhard uns (damit) sagen?!

ein Unentschieden), das stellt sich bei der (mündlich oder schriftlich durchgeführten) Argumentation zwischen Proponent und Opponent heraus.

Im Historischen Wörterbuch der Philosophie, Bd. 8, hrsg. v. Ritter, J./Gründer, K., Basel 1992, steht: „Wie die Sprache das Leben in Gemeinschaft, so fundiert die Schrift das Leben in Staaten, d.h. großräumigen Organisationsformen politischer Herrschaft; sie ermöglicht nach der Befreiung vom Wiederholungszwang der rituellen Kommunikation die reflexive Haltung zur Tradition und führt durch schlagartige Ausweitung des Gedächtnisses zu *einer veränderten Struktur des Wissens, zu einer neuartigen >noetischen [sinnstiftenden Denk-]Ökonomie<*“ (A./J. Assmann; kursiv von mir).

Und: „Schrift wird zum Evolutionsmotor einer Gesellschaft unter der besonderen Bedingung, daß [die Schrift als situationsabstraktes Medium, als von Individuen unabhängiger Gedächtnisraum, als transhistorischer Behälter des Wissens, als Medium permanenter Überholung und Erneuerung des Wissens] ihre kulturellen Kräfte nicht mehr [nur] für die Bewahrung und Pflege der Überlieferung, *sondern für die Innovation des Wissens einsetzt. In diesem Sinne rühmt Aristoteles die Schrift als Medium des Wissens, weil sie den Gedanken zu Sorgfalt, Systematik und Genauigkeit ver helfe. Schriftliche Rede kompensiert das Fehlen situativer Determination durch neue Ideale quasi-mathematischer Objektivität, situationsabstrakten Explizitheit und eindeutiger Präzision des Ausdrucks. In der Situationsabstraktheit schriftlicher Diskurse ist die Chance ihrer ‚Wissenschaftlichkeit‘ begründet. Sie forciert eine >>Domestizierung des wilden Denkens<<, eine Form der Rationalität, die schriftlosen Kulturen offenbar fremd ist*“ (ebd., 1424; kursiv, fett von mir).

„Wildes Denken“?! Meint „Disziplinlosigkeit des monologischen Drauflosschreibens und Aneinanderdovorbereidens“ (Kamlah/Lorenzen 1967, 11). Und die Schrift soll dagegen eine Hilfe sein?! Sie soll die „Domestizierung“ leisten (können)?!

Jetzt ist es aber nicht so, als wären Strenge, Präzision, Exaktheit im Mündlichen überhaupt nicht möglich, als käme eine Face-to-face-Argumentation, die vernünftig zu nennen wäre, nie zustande. Nein, aber einen Text zu schreiben, darauf liegt hier die Betonung, schafft besondere Zeit und besonderen Raum zur Konzentration, braucht Ruhe, Pausen, erlaubt getreue Wiederholungen, eigenes Tempo, Überspringen ist auch gestattet, und so mag die schriftliche Konfiguration von Meinungen, Überlegungen, Gedanken, Einfälle die Chance haben, das „spezielle Rationalitätspotential der Schrift“ vielleicht eher zu entbinden als die gegen Warteschleifen allergische mündliche Kommunikation. Vielleicht. Aber damit (sagen wir: mit solchen Äußerlichkeiten) ist die kognitive Leistung beim Schreiben, was da „Rationalitätspotential“ heißt, nicht voll erfasst. Wie dann?

In jeder Wissenschaft (=Forschung und Theorie) geht es darum, physikalische, chemische, biotische, soziale, psychische, pädagogische Sachverhalte in theoretischen Sätzen logisch korrekt und begrifflich kohärent so darzustellen, dass in Gestalt von Theorie(n), theorieförmig und forschungsgenehm also, Zustände, Vorgänge und Zusammenhänge dargestellt werden, die allgemeingültig mit extraordinären Begründungsverfahren (methodisch) gesichert werden können. Auch an Prognosen und Technologie wird gedacht. Und es ist die Schrift, die der Idee der Wissenschaft quasi entgegenkommt, um ihr in apophantischen (behauptenden) Texten zu theoretischen Sätzen mit extraordinärer „Sorgfalt, Systematik und Genauigkeit“ zu verhelfen und ihre spezifische „noetische Ökonomie“ (der theoretischen Sätzen untereinander) auszubilden. Wie?

Die Darstellung der Welt in der Wissenschaft, die Darstellung der „Bildungswirklichkeit“ (wie die Geisteswissenschaftliche Pädagogik sagt), geschieht nicht im gemalten Bild, sondern wird Wort für Wort, Satz für Satz abgehandelt, etwa als Aufsatz mit Textabschnitten über Daten, Fakten, Tatsachen und Textpassagen über Normen, Werte und Maximen, (bei uns) in buchstabenschriftlicher Bauart. „Dabei ist zu sehen, dass sich [...] sprachliche Einheiten erst aus den Buchstabenkonfigurationen und den damit erzeugten Segmentierungen [die man dann buchstäblich vor Augen hat] ergeben, dass also die [auch durch Punkt, Komma, Semikolon, Ausruf- und Fragezeichen, Klammern mögliche] Unterscheidung zwischen Worten, Ausrücken, Sätzen und Texten erst über die Verschriftung der Sprache möglich ist“ (Schwemmer, O., Kulturphilosophie, München 2005, 110; kursiv, Klammern von mir).

Schriftlichkeit gehört zum „westlichen Denken“. Dieses Denken „ist am Modell der Schriftlichkeit orientiert mit den Kriterien der Distanz, [...], der durchgängigen Referenz und gleichbleibender Semantik der Ausdrücke, der strengen Einklagbarkeit des Gesagten und der Kritik“ (Gatzemeier 2007, 92f.).

Nur sprechend und redend, mit Mündlichkeit allein, hätten wir kein Wissen über Worte, Ausdrücke, Sätze und Texte, um die wir uns dann auch nicht eigens mit ausgesuchtem Interesse an Sorgfalt, Systematik und Genauigkeit kümmern könnten. Denn das macht die Schrift, und dies ist wichtig zu vermerken, dass die schriftsprachlichen Einheiten (Worte, Ausdrücke, Sätze, Texte) miteinander „Verhältnisse“ eingehen (Allianzen, besser keine Mesallianzen,), die niemand nie zuvor gesehen hat, und über deren Verfasstheit, Richtigkeit, Stimmigkeit, Konsequenz, Logik man nun (nach der Erfindung der Schrift) urteilen kann, und – bei Strafe von Schrott – muss: Orthografisch, syntaktisch, semantisch – alles vor dem Tribunal der Wissenschaft korrekt?

Die Kulturtechniken des Schreibens und Lesens sind eigens zu erwerben. Schule(n). Da die Schrift nicht so zur Verfügung steht wie uns unsere „natürliche“ Sprache. Das Beherrschen steht am Ende von (manchmal schmerzlichen) Lernwegen. Schreiben und Lesen gehören nicht ohne Umstände einer sozial geteilten Sprache zu. Da sind das know-how einer Lautsprache und deren üblicher Gebrauch, also das Sprechen und Reden und das Verstehen des dabei Gehörten, Usus. Dagegen liegt mit dem Schreiben ein selektiertes (selektierendes) Verfügen über Sprache vor, darüber hinaus auch ein theoretisches Wissen um diese Fertigkeiten: Schrift wird ausdrücklich (als Kultur) hervorgebracht. Schreiben ist das beabsichtigte Ergebnis eigens zu erwerbender Handlungsmöglichkeiten in verbalen Angelegenheiten. Schreiben bedarf immer der Reflexion über Meinungen, Gedanken, Überzeugungen, Einfälle und Worte und Sätze und Text. Als verbales Handeln erfüllt es den Zweck der Mitteilung und(!) hat Signifikationsfunktion=Schreiben ist (immer auch) Darstellen der Sinngehalte und des Nachdenkens von Menschen über ihr individuelles und soziales Leben (Kuno Lorenz, ebd.).

Und! *Mit Schrift wird die „Systematik des Denkens geboren“ (Schwemmer, ebd.).* Schreiben macht extraordinary Systematik möglich. Schreiben ist das „Ins-rechte-Verhältnis-setzen“ von „Dingen“, die per Schrift geschaffen worden sind, und zwar von sprachlichen Einheiten, die sich erst mit aus den Buchstabenkonfigurationen und den damit (auch mit Punkt und Komma) erzeugten Segmentierungen (wie Wörter, Sätze, Texte) ergeben. Wenn Schreiben zum Zwecke der Mitteilung und Darstellung von Sinngehalten und Nachdenken über individuelles und soziales Leben ein „Ins-rechte-Verhältnis-setzen“ von sprachlichen Einheiten ist, das sich erst mit aus den Buchstabenkonfigurationen und den damit (auch mit Punkt und Komma) erzeugten Segmentierungen (wie Wörter, Sätze, Texte) ergibt und machen lässt, und ein Interesse besteht, verstanden und „gehört“ zu werden, dann hat es der Schreibende in der Hand: Seine Meinungen, Gedanken, Überzeugungen, Einfälle, kurz, sein Denken mit Schrift zu systematisieren. Verschriftung führt zur Systematisierung des Denkens. „Das Denken in seiner höchsten Form wird zu einer [Konfiguration mit ausgefeilter] Kombinatorik“ (ebd., 111). Mit Systematik und gegen „Disziplinlosigkeit des monologischen Drauflosschreibens und Aneinandervorbeiredens“ soll(t)en die rechten Verhältnisse unseres Welt- und Selbstverständnisses festgehalten werden (nicht nur in der Wissenschaft).¹²

Beim Schriftlichen wird das Gewicht sprachlicher Äußerungen von der Ausdruckskraft der leibhaften Sprecher auf die Textstruktur der Äußerungen verlagert. Die Autorität, die sich in der mündlichen Situation des Aug’ in Aug’ Einander-Gegenüberstehens aufbaut, wird von der Kritik, die in der Distanz des Schreibens oder gar dessen Anonymität so viel leichter fällt, aufgelöst. Aus dem Verhältnis zwischen den Personen, wie es sich in der Situation der mündlichen Rede ergibt, entwickelt sich ein Verhältnis der Logik im Sinne des inhaltlichen und formalen Bezugs von Worten, Sätzen, Texten aufeinander. *„Es sind dies Veränderungen, die sich der Verschriftung des Denkens verdanken. Sie sind grundlegend für unser Denken, für unser Weltverhältnis, für unsere Kultur und unsere Lebensformen (Schwemmer 2005, 115; kursiv von mir).*

¹² Bitte keinen Automatismus hineindeuten. Es ist nicht so, dass diejenige Person, die mit Schrift groß geworden ist, gar nicht anders kann, als systematisch und methodisch denken. Neben Schreiben-Können eine zusätzliche Arbeit.

„Mit der Systematisierung des Denkens wird ein eigenes Reich von Begriffsverhältnissen geschaffen, das von nun an der Bereich sein wird, in dem über die Wahrheits- und überhaupt Geltungsansprüche zu entscheiden sein wird. Erst wenn eine Behauptung ihre Bestätigung im Reich dieser Begriffsverhältnisse gefunden hat und damit das Siegel ihrer begrifflichen Richtigkeit zuerkannt worden ist, kann sie einen Anspruch auf Wahrheit, auf die Wahrheit im vollen Sinne, erheben“ (ebd., 114). Wissenschaft als Begründungspraxis sowie jede Rationalität, die sich als Prozedur (Diskurs, Dialog, Palaver) Gestalt gibt, ist ohne Schriftlichkeit nicht zu denken und nicht zu machen.¹³

Wissenschaftliches Denken, das sich per Schrift die Form gibt, schafft sich wegen „Fehlens situativer Determination“ bei vorhandener Motivation, Richtiges, Weiterführendes, Sachdienliches, „Wahres“ zu sagen, „neue Ideale“, die „situationsabstrakt“ nicht nur dem Contra der leibhaften Person gegenüber das (schriftliche) Ausgesagte und Behauptete möglichst beständig machen. Darüber hinaus hat wissenschaftliches Wissen den Ehrgeiz (auch, weil sich Schriften verbreiten), überhaupt gegen jede potentielle Opposition, sprich: gegen Einwände jeder Leserin nicht nur vor Ort, das Ausgesagte und Behauptete zu verteidigen. *Es stattet sich methodisches Denken „mit einer völlig neuen Art von Autorität aus[...], die nur in einem Reich überindividueller Formverhältnisse ausgebildet werden kann“* (ebd. 114; kursiv von mir). Zudem ist mit Schrift und dem Schreiben eine Steigerung von Kompliziertheit und Komplexität möglich, quasi eine qua Schriftlichkeit auf die Spitze getriebene Systematik, dass selbst Sokrates passen und aufstecken muss.¹⁴

In der Pädagogik sein Denken systematisieren, heißt dann (ich bleibe beim Schriftlichen), dass wir (ob mit Rohrfeder oder Tastatur) beim Setzen von Punkt, Punkt, Komma, (Gedanken-)Strich, von Auslassungszeichen, von Wörtern, beim Formulieren von Ausdrücken, beim Zusammenstellen von Buchstaben-garnituren und Graphem-Konfigurationen aufpassen, dass das Fabrizierte, dass Begriffe, Aussagen, Passagen und Texte nicht mit Knüppeln aufeinander losgehen, sondern orthografisch, syntaktisch, semantisch, logisch miteinander verträglich sind. Es sind Präzision, Exaktheit, Prägnanz, Logik zwischen den erst durch Schrift geschaffenen und verfügbaren Einheiten (Wort, Satz, Text) das Alpha und Omega der Wissenschaft und Rationalität.

d) Schrift als Bedingung der Möglichkeit von Mündlichkeit (im wissenschaftlichen Zusammenhang)

Fritz meint, die Sache soweit verstanden zu haben, dass zwar auch dem Mündlichen Systematik, Ordnung und Logik zuzuerkennen ist (wie in a oben imaginiert), ohne gäbe es keinen Diskurs, keinen rationalen Dialog, kein akzeptables Palaver, aber vielleicht – fragt er sich weiter - **ist die Systematik, Ordnung und Logik der Mündlichkeit letztlich durch die Schrift bedingt?! ?? ??** Dass also die Systematik und Rationalität des Mündlichen – jedenfalls im wissenschaftlichen Zusammenhang - Ausgeburten der Schriftlichkeit ist?! Ist es so, dass wir (Sie und ich) mit unserem Bemühen, auch mündlich grammatisch und logisch-semantisch vollständige Sätze zu produzieren, die im wissenschaftlichen Sinne passabel und gültig sind, unserem Denken (auch) in mündlicher Auseinandersetzung eine (griechisch-europäische) Form aufdrücken, eine Form, die es ohne unsere Schrift, ohne Buchstaben und Alphabet, gar nicht hätte?!

Fritz meint, meine Imagination zur Mündlichkeit (siehe oben Absatz a) unterschlage, dass eine auf Konsens oder Kompromiss in Erziehungsfragen ausgerichtete, mündliche Kommunikation, gar nicht auf alleiniger Mündlichkeit fußen kann, denn es gebe keine geregelte Mündlichkeit ohne Angewiesenheit auf Schrift, sondern?! Sondern, sagt Fritz, dass meine imaginierte Gruppe nur deswegen - so wie in meiner Phantasie vorgestellt - denkt, vorschlägt, plant, argumentiert, diszipliniert Gespräche führen kann, weil die Personen „keine unbeschriebenen Blätter“ sind. Meine Imagination suggeriere, sagt

¹³ Das bedeutet nicht, dass es Wissenschaft nur *geschrieben* gibt, nein, sondern meint, dass sich mündliche Disputationen, wollen sie wissenschaftlich reüssieren, sich der durch Schrift geschaffenen und möglichen Systematik und Logik befleißigen müssen. Dazu K. Prange, Neue Medien und alte Didaktik, in: Hans Jürgen Apel, Lutz Koch (Hrsg.): Überzeugende Rede und pädagogische Wirkung. Weinheim und München 1997, 129146.

¹⁴ Platon, >Sophistes< 253b-e; Platon, >Parmenides< 137c-166c (zit. n. Schwemmer, a.a.O.).

Fritz, dass das Mündliche, ohne mit dem Geist der Schriftlichkeit durchformt zu sein, zur Logik, Methodik, Systematik taugt, wie die Wissenschaft es erfordert. Jede an Wissenschaftlichkeit interessierte Gruppe und jede auf Konsens oder Kompromiss gepolte, also „brav“ geführte mündliche Kommunikation, setze Personen voraus, die immer schon in einem Sprachraum zu Hause sind, der Mündlichkeit u.n.d Schriftlichkeit schon lange kennt. Wissenschaftliche Forschung und Theorie, wie von mir in der Prarie imaginiert, sind weder mündlich noch schriftlich ohne Schrift zu haben.

Alles das, was in mündlicher Kommunikation so nonchalant von der Hand geht, das disziplinierte Kommunizieren, braucht als Ermöglichungsbedingung die Schrift, selbst dann, wenn das Gespräch im Mündlichen verbleibt. Erst mit Schrift wird die „Systematik des Denkens geboren“ (Schwemmer ebd.), die sich dann auch im Mündlichen niederschlägt, auf alle Fälle im wissenschaftlichen Zusammenhang. Niederschlagen *kann!* Denn Obacht, systematisches, methodisches, rationales, wissenschaftliches Denken ist kein Naturgesetz. Zwar wird erst mit der durch Schrift ermöglichten Systematisierung des Denkens ein eigenes Reich von Begriffsverhältnissen geschaffen, das von nun an der Bereich sein wird, in dem über die Wahrheits- und überhaupt Geltungsansprüche zu entscheiden sein wird, dies muss man aber auch wollen, sprich: an Logik, Argumenten, Begründungen, gesicherter Geltung, an Wissen und Erkenntnis sein Interesse und diesbezüglich Können und Fertigkeiten ausgebildet haben.

Wir (Sie und ich) haben wohl an dieser starken These „Erst mit Schrift wird die Systematik des Denkens geboren“ zu kauen. Das liegt u.a. nicht nur daran, dass Grammatik und Logik, wenn wir sprechen und reden, so gut wie beherrschen; dass wir als erwachsene Personen unsere Akkulturation und Sozialisation und Erziehung und das Schreiben- und Lesen lernen zusammen mit dem Erwerb der „natürlichen“ Sprache bereits hinter uns haben, und deshalb die Wirkung, den Einfluss des Schriftlichen beim Übergang vom Mündlichen zum Schriftlichen gar nicht (mehr wie etwa zu Zeiten Homers) mitmachen und erleben können. Sondern es liegt auch daran, dass unsere gesamte okzidentale Kultur nicht erst gestern die Schrift neben dem Mundwerk als Kommunikationsform erworben hat, somit dieser Übergang nicht (mehr) beschrieben und beobachtet werden kann, und eben nur noch (mit Hilfe Platons etwa) als Phänomen rekonstruierbar ist. Das schleckt nun eine Geis nicht weg.

Eintrittskarte

Wenn Sie also (in diesem Seminar) die Gelegenheit haben, Kommas, Fragezeichen, Konjunktionen, Artikel, Worte, Haupt- und Nebensätze mit Indikativ, Konjunktiv, Flexion, Deklination, Konjugieren Präteritum, Futur ... schriftlich in solch rechtes Verhältnis zu setzen, dass das Geschriebene systematisch, sach- und fachbezogen, logisch, methodisch und argumentationszugänglich geordnet und derart lesbar ist, dass Sinn und Zweck und Inhalt klar und deutlich Ihnen selbst (und dem Korrektor m, w, d) vor Augen liegen, dann sollten Sie dies im Bewusstsein getan haben, die die Mündlichkeit im wissenschaftlichen Zusammenhang revolutionierende, tausende Jahren alte Erfindung der Schrift (auch) dazu benutzt zu haben, im akademischen Umfeld (der Uni) Ihre Stimme abzugeben.

Gruß

PS: „**Alle unsere schriftliche Traditionen** entstammen patriarchalischen Gesellschaftsstrukturen und Machtverhältnissen; vor dem Patriarchat aber hat es über Jahrtausende matriarchalische Verhältnisse gegeben, in denen die Frau gleich bzw. sogar höher bewertet wurde als der Mann“ (Gatzemeier 2005, 597; fett von mir). - Na und?!

Kleine Handlungstheorie. K. Prange; J. Dewey. Aber nein, Systemtheorie wird nicht vergessen.

Aufgabe 2: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt mehr anfangen als mit einem anderen. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wer will darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Handlungstheorie, Systemtheorie – bloßer Streit um Worte“, „Ich brauche weder Handlungs- noch Systemtheorie, was zählt ist die Praxis!“ Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Der Hahn kräht auf dem Mist) und Ihrem Kommentar („Das Wetter ändert sich oder bleibt wie es ist“). Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen! Es kommt viel weniger darauf an, Autoritäten heranzuziehen, Autoren zu zitieren, Literaturangaben zu machen (das ist nicht verboten), sondern vielmehr bin ich interessiert an der IHRER Verschriftlichung.

Hallo,

unterscheiden wir zuerst zwei Termini >Handlung< und >System<.

Termini kommen zustande, indem man Regeln zum Gebrauch infrage stehender Prädikatoren (wie >Haus<, >handeln<, >rot<, >Pädagogik<, >System<, >husten<, >fleißig<, >Erziehen< ...) festsetzt, also die Verwendung einer Vokabel normiert. Mit normierten Prädikatoren=Termini erhält man Begriffe. Ein Begriff ist etwas Abstraktes. Ein Begriff bedeutet in der Wissenschaft dasselbe (ob Deutsch oder Englisch, polnisch, japanisch). Wenn man also im wissenschaftlichen Zusammenhang vom Begriff „Erziehung“ spricht, dann wird unterstellt, dass die Sprechenden über ein und denselben Gegenstand reden.¹⁵

Nebenbei will ich ansprechen, warum wir (Sie und ich und andere) überhaupt über Erziehung *reden*, also Sprache nutzen. Wozu brauchen wir Worte wie >Erziehung<?! Hinter jeder Vokabel steckt eine Wortverwendungsabsicht. Legitimität und Transparenz des Gebrauchs (=ihrer Bedeutung) sind erforderlich. Deswegen Pflicht zur (öffentlichen, transparenten) Festsetzung des Wortverwendungsreichs, der Worteinführung und Worterläuterung. Welche Wortverwendungsabsicht in unserem Fall?! Um das Erziehen als etwas Außerordentliches herauszuheben und von anderen Handlungen zu unterscheiden! Z. B. vom Dressieren. Erziehen wollen wir, aber nicht dressieren. Da fragt sich, wird hier „bloß“ eine Unterscheidung zwischen Wörtern getroffen und „bloß“ etwas mitgeteilt oder steckt da eine (absichtliche) Belehrung dahinter?! Um uns einigermaßen zuverlässig und sachdienlich und ziel führend darüber verständigen zu können, was wir (nicht) tun, verwenden wir Sprache. Nur mit Sprache gelingt dies. Man kann noch auf methodische Funktionen eingehen, welche Funktion hat das Substantiv >Erziehung< (ein nomen acti und nomen actionis), welche das Verb >erziehen<, welche Funktion haben (etwa Junktoren) >und<,>oder<, >weil<, >wenn – dann< usf.. ?! Aufs Ganze gesehen brauchen wir Sprache (die Versprachlichung von Erziehung), um uns über pädagogische Praxen gesichert orientieren zu können (Gatzemeier, Bd. 1, 2003, 4ff.).

Jetzt frage ich, welchen Nutzen Handlungstheorie für die Konzeptualisierung unserer Hauspädagogik hat. Dabei muss ich hinzufügen, dass es d.i.e Handlungstheorie eigentlich gar nicht so als extra Theorie gibt (wie es etwa die Soziologie, Psychologie, Physik gibt), vielmehr ist gemeint, dass verschiedene Theorien nach handlungstheoretischem Muster strukturiert sind (etwa die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, die Kritische Erziehungswissenschaft, Operative Pädagogik von Prange), andere jedoch nicht, dafür mit systemtheoretischem Design (etwa die Evolutionstheoretische Pädagogik).

Das handlungstheoretische Muster ist ein Paradigma, eine Groß-Vorlage für den Bau von Theorien. Es gibt eine Menge Theorie-Modifikationen und Theorie-Variationen dieses einen (Groß-)Paradigmas,

¹⁵ Gegenstand meint hier nichts Materielles, das man berühren kann, etwa Apfelsine, sondern meint hier! alles das, worauf man sich denkend, überlegend, sinnierend in der Wissenschaft bezieht. Nur wenn Untersuchungsgegenstände quantifiziert werden (können), messbar auf einer Raum-Zeit-Skala abgebildet werden (können), sind Gesetze, Hypothesen, Prognosen aufstellbar.

das das Handeln in den Mittelpunkt stellt. Der Begriff >Handeln< bezeichnet (im Unterschied zu >blankem Verhalten<) eine Tätigkeit, für die wir (Personen) „schuld“ sind, die mit Absicht, Entschluss, Plan, Zweck, Ziel, Interesse, Autonomie, diskursiver Rationalität und Verantwortung verknüpft ist. In der Handlungstheorie wird dem Handeln eine Intention zugeschrieben, es (das Handeln) folgt einer Entscheidung, einem Beschluss, ist zweckgebunden, wie etwa das Erziehen und anderes Problem bewältigende Kooperieren und Kommunizieren. Im Unterscheid zum Verhalten, das wie Transpirieren, Husten, Stolpern, Furcht, wozu sich (in der Regel) niemand entschließt, normalerweise keine Willensbestimmung und keine Entschlossenheit braucht, um als Phänomen in Erscheinung zu treten, keinen Zweck verfolgt. Das heißt nicht, dass man die Transpiration ..., wenn sie denn passiert, nicht in das zweckgebundene Handeln >Mitleiderregen< einbauen kann, quasi Transpirationskünstler (was am Verhaltensstatus des Transpirierens ... selbst nichts ändert).

Handlungstheorie in Stichworten¹⁶ (nach P. Janich, Handwerk und Mundwerk, München 2015)

- Unterscheide zwischen sprachlichem/r und nichtsprachlichem/r Handeln/Handlung und Verhalten/sich verhalten. Erziehen, Lehren, (scholastisches=schulisches, nicht das inzidentelle) Lernen sind (intentionale) Handlungen; zu Handlungen kann man auffordern, sie können unterlassen werden; jeder ist für sein Handeln verantwortlich. Handeln rechnen wir uns als Verdienst respektive als Schuld zu.
- Unterscheide zwischen Handlungstypen: individuelles Handeln (einer einzelnen Person) und Beteiligungshandeln (Wettkampf) und gemeinschaftliches Handeln (Erziehung, Demokratie).
- Zweck ist derjenige Zustand, der durch eine Handlung erreicht, beibehalten, aufrechterhalten, herbeigeführt, verfolgt wird. Damit wird oft ein darüberhinausgehendes Ziel ins Auge gefasst. Ziele und Zwecke dienen dem Handelnden als Grund für die Aktualisierung seines Handelns. (Teleologie ist die Lehre, der zufolge Handlungen und Dinge oder überhaupt Handlungsprozesse ihrer Entstehung und Entwicklung durchgängig zielorientiert ablaufen.) - Es gibt nicht-bewusstes Handeln und nicht-bewusste oder nicht-gewusste Zwecke, aber nur im Falle der Psychoanalyse *unbewusstes Handeln* und *unbewusste Zwecke*.
- Zweckrationalität: Eine Handlung ist zweckrational dann, wenn sie geeignetes (kluges) Mittel für einen Zweck bzw. für das Ziel ist, den bzw. das sich der Handelnde gesetzt hat. Eine unabdingbare Argumentationsgrundlage für Entscheidungen, die begründet bzw. gerechtfertigt werden (sollen).
- Mittel: Handlungsweisen, Handlungsstrategien, Situationen, Werkzeuge, Materialien etc.. (Viel Zwecke und Ziele, aber keine Mittel, sie zu verwirklichen = Technologiedefizit“.)
- Unterscheide zwischen Handlungsergebnis und Handlungsfolge.
- Es gilt das *Prinzip der methodischen Ordnung* für zweckrationale Handlungsketten. (Erst die Eier kochen, dann schälen.)
- Nie ist der Zusammenhang zwischen Handlung und Zweck und Ziel (oder umgekehrt) ein kausaler Zusammenhang wie in der Physik (Billard). Es besteht ein semantischer Zusammenhang, weil das, was der Zweck einer Handlung ist, nicht durch Mittel erzwingbar ist. Und weil Mittel erst gesucht und gefunden werden, wenn es gilt, einen Zweck zu erreichen. Zwar mag eine ausgeführte Handlung etwa Bluthochdruck bewirken, was aber nicht der Zweck der Handlung gewesen ist. So ist etwa das Lernen, das eine Person nach Aufforderung der Erzieherin – der Aufforderung folgend - aktualisiert, durch die getroffene Entscheidung bedingt, durch den Entschluss derjenigen Person bestimmt, die etwas lernen will, aber die Aufforderung ist keine Ursache mit vorhersagbarer Wirkung.
- Erfolg ist die Realisierung/das Erreichen des Zwecks einer Handlung: Triumph, Sieg, Errungenschaft, Durchbruch, Fortschritt, Volltreffer, Gewinn, Trumpf usf.. Erfolg widerfährt einer Person, ist ein Widerfahrnis.

• ¹⁶ Unterschied zwischen >Stichwort< und >Schlagwort<?

- Ein Widerfahrnis ist ein (glückliches oder schreckliches oder anderes) Ereignis, ein Erlebnis, ein Vorgang, ein Geschehen, Zustand, der/das herbeigeführt werden kann, aber – eine Person betreffend - auch ohne Zutun eintritt, abläuft, sich einstellt). (Was passieren kann, wenn einem nicht Gutes, sondern ein Hundebiss widerfährt, erzählt Th. Bernhards „Die Billigesser“.)
- Misserfolg ist Verfehlen des Zwecks bzw. des Ziels. Scheitern, Fehlschlagen, Schiffbruch-erleiden, Stranden, Straucheln, Sich-zerschlagen, Zerbrechen, Zugrunde-gehen, Missglücken usf.. Es gibt keinen Erfolg ohne Misserfolg, vice versa?!
- Festsetzung von Erfolg und Misserfolg durch Lob und Tadel (beim Kinde). Subjektive oder objektive Beurteilungskriterien für Erfolg und Misserfolg?!
- Mögliche Gründe und Ursachen für erfolgreiches = siegreiches, preisgekröntes, gesegnetes, glückliches Handeln? Was macht ein Handlungsvorhaben, einen Plan aussichtsreich, erfolg-versprechend, chancenreich? Planen ist ein Handeln, mit dem Handlungsergebnis >Plan<. Unterscheide zwischen Planen, Plan und Plandurchführung.
- Mögliche Gründe und Ursachen für erfolgloses = ergebnisloses, wirkungsloses, vergebliches, nutzloses, fruchtloses, missglücktes, verfehltes (umsonst) Handeln?
- Unterscheide zwischen Gelingen und Erfolg.
- >Lehren< ein Erfolgsbegriff oder ein Absichtsbegriff?!
- >Erziehen< ein Erfolgsbegriff oder ein Absichtsbegriff?!
- Man kann über Erfolg pädagogischer Praxis nicht reden, gäbe es den Misserfolg, das Scheitern, nicht. Ein Widerfahrnis. In jedes Handeln ist das Misslingen, sein Misserfolg quasi eingebaut. Ganz ohne eigene Schuld nie, man hätte potentiell anders handeln können, bedenke Anaximander, und jedes Handeln schließt (gleichzeitig) anderes Handeln aus; leichtfertig, achtlos, gedankenlos, unbesonnen, unüberlegt, unvorsichtig, nachlässig, sorglos, absichtlich, verantwortungslos, fahrlässig. .
- Wissenschaftliches (theoretisches) Handeln fabriziert Daten, Fakten, Tatsachen, denen Beurteilungsprädikatoren zukommen, wie >wahr<, >falsch<. Inhalt der Lehre. Herstellendes (praktisches) Handeln ist (nicht wahr oder falsch, sondern) tauglich, klug, brauchbar oder eben nicht. Päd. Handeln als (metaphorisches) Herstellungshandeln (von päd. Praxen) begriffen (=Pädagogik in Echtzeit) ist nicht wahr oder falsch, sondern nützlich, gelungen, erfolgreich etc.. Ethisches Handeln ist >gut<, >gerecht<, >ausgewogen<, >erlaubt<, >verboten< etc..
- Zaudern. Einen Zauderer, eine Person, die sich nicht entscheiden kann, hat man irgendwie nicht gerne in den eigenen Reihen. J. Conrads >Lord Jim< ist irgendwie auch einer; Conrad zaudert, ihn eineindeutig zu kennzeichnen. Allerdings ist das Zaudern nicht mit Abulie zu verwechseln, da leidet jemand (erkrankt) an Willenlosigkeit, Willensschwäche, Unentschlossenheit. Zauderei ist auch nicht so toll=dauerhaftes Zaudern. Und Hadern ist wieder anders. Aber, positiv gesehen, macht eine Person, die zaudert, zunächst nichts weiter als eine Pause. Wenn eine Person zaudert, einen Plan auszuführen oder zaudernd innehält oder zögert, etwas zu tun, dann verschafft sich diese einen Zwischenraum, „stemmt ein Loch“ im Handlungs-zusammenhang aus, sieht eine Lücke, die sie zu nutzen vermag, um (nochmal) nachzudenken, eine Alternative (nochmal) zu erwägen, Konsequenzen (nochmal) zu überprüfen. Ob Ihrem bisherigen Handeln das ins Visier genommene Handeln quasi automatisch, zwangsläufig (auf dem Fuß) folgen muss, das ist hier die Frage. Wir (Menschen) können das, wir können lernen, Handlungsbereitschaft und Handlungsausführung zu entkoppeln. Wider blinden Aktionismus!

Wissenschaft=sprachlich-theoretisches Handeln (nach M. Gatzemeier, Bd. 1. 54ff.),

- auch die Ergebnisse (Texte, Berechnungen, Instrumente, Maschinen usw.) wissenschaftlichen Handelns zählen als Wissenschaft,
- Oberster Zweck ist die Verständlichkeit der Kommunikation und der Sicherheit der Erkenntnis.

- Fragen nach Zielen, Zwecken, Absichten sind auch in der Wissenschaft angemessen und erforderlich. Zweckfreiheit wissenschaftlichen Arbeitens ist nicht gegeben.
- Nur in Bezug auf Zwecke kann entschieden werden, welche Methoden gewählt bzw. verworfen werden sollen.
- Methoden (deskriptiv-empirische, historisch-hermeneutische, hypothetisch-deduktive) sind weder wahr noch falsch, sondern zweckmäßig oder eben nicht.
- Unterscheide zwischen wissenschaftsexternen (Gelder für Forschung einsammeln) und – internen Zwecksetzungen (Exaktheit).

Urteilstkraft

Es kann gar nicht sein, dass Sie, einigermaßen wach, meine Mail lesend und mich hörend, nicht längt die Ihnen als anthropologische Faktum zugehörige Fähigkeit des Urteilens (=Urteilsvermögen) eingesetzt haben. Dieses Vermögen ist zur Urteilstkraft auszubauen, eine trainierbare Fertigkeit, die zur Profi-Reife auszubilden ist. Also, machen Sie aus ihrer Fähigkeit eine Fertigkeit, etwas zu beurteilen, etwas zu prüfen, kritisch zu sein, abwägend Stellung zu beziehen, ein eigenes Urteil fällen zu können, eine Erkenntnis in einem Satz fassen zu können, und zwar als Grundlage Ihres nachfolgenden Handelns. Denn beispielsweise etwas vorliegend Schriftliches (eine Theorie) oder Gesagtes (ein theoretischer Vortrag) oder die Quintessenz eines Gesprächs ins „echte“ Leben zu übertragen, auf Nutzen zu prüfen, nach Brauchbarem abzutasten, möglichen Einsatz, mögliche Verwendung zu antizipieren, sprich: etwas vorausnehmen, vorgreifen, vorweggreifen, vorwegnehmen, sich etwas merken, meinend, dass es sofort oder später „angewendet“ werden kann oder eben nicht, das schafft und leistet die trainierte Urteilstkraft.

Es geht aber auch umgekehrt! Also Urteilstkraft hat nicht nur eine Richtung, vom Allgemeinen zum Besonderen, sondern ebenso vom Besonderen zum Allgemeinen. Sie sagen sich, darüber, was ich mir als gestandene päd. Profi-Praktikerin über Moritz und Pauli und Hilde denke und zusammenreime, darüber möchte ich auch mal etwas Schlaues (Theorieförmiges) in die Hand bekommen, das mir hilft, meine konkrete Praxis zu übersteigen, meinen Blick zu schärfen, eine Theorie, die mir Vokabular zur Verfügung stellt, mit dem ich diffizil(er) meine besondere Situationen beschreiben, analysieren und kritisieren kann.

Beim „Anwenden“ einer Theorie (der Pädagogik) kommt trainierbare Urteilstkraft ins Spiel: „Urteilstkraft überhaupt ist das Vermögen, das Besondere als Enthaltene unter dem Allgemeinen zu denken“, schreibt I. Kant (1790, 87). Dabei gilt es, zwischen subsumierender und reflektierender Urteilstkraft zu unterscheiden. Jene ordnet das Besondere einem bekannten Allgemeinen unter, etwa einem Gesetz. Bei dieser liegt zuerst nur der besondere Spezialfall vor, für diesen muss das Allgemeine herausgefunden werden.¹⁷ Kurz: Das „Anwenden“ besteht im Einsatz subsumierender und reflektierender Urteilstkraft.¹⁸

¹⁷ Die subsumierende und die reflektierende Urteilstkraft bitte nicht mit logischen Schlussfolgerungen verwechseln (Deduktion, Induktion oder so).

¹⁸ In den Glanzbroschüren und im Netz, da wo die Universität Bamberg Reklame für ihre Fakultäten macht, finden Sie ineinandergreifende Zahnräder abgebildet oder dötzende Glühbirnen oder eine Illustration mit einem schematisierten Kopf, aus dem ein Räderwerk in einen anderen schematisierten Kopf hinüberführt. Da möchte wohl insgesamt eine adäquate Darstellung eines Transfers versucht werden, wie Wissen von einem Kopf in den anderen gelangt bzw. wie Wissen im anderen in Können umschlägt. Veranschaulichung von Studium und Studienerfolg. Aber nicht meine Empfehlung. Mechanisches oder auch (Digital-)Technisches in Wort oder Bild ist als Vergegenständlichung unserer (menschlichen) Leistungen wie Wissen-schaffen (sich mit Wissen bereichern) und Urteilstkraft (qua einer Art von Eingebung theorie- und erfahrungsgestützt das „Richtige“ in akuter Situation tun) nicht nur untauglich, sondern auch wegen suggerierter Identität von „Geist und Maschine“ irreführend. Logisches Schließen (von einem wahren Satz auf den anderen) oder das (kumulierende) Erlernen von Wissen mit Werkzeug und Gerät fasslich machen u wollen, ist ein Bildbruch. Urteilstkraft, also der Umschlag von Wissen in ein Handeln bzw. die Einordnung konkreten/besonderen Tuns ins Allgemeine, hat kein „ineinandergreifendes“ Regelwerk, das schrittweise lückenlos zu befolgen wäre. Letztlich können wir (auch nach ausgiebigem Training) feststellen, dass wir es (nicht) können, und uns daran machen, die Angelegenheit (zu verbessern bzw.) zu perfektionieren. Eine Lücke bleibt immer, aber!!! diese Lücke ist kein Defekt (wie das Leerlaufen bei einem Räderwerk), sondern ein Wesensmerkmal der Urteilstkraft.

Das systemtheoretische Muster ist ein Paradigma, eine Vorlage für Theoriegebäude. Es gibt eine Menge Theorie-Modifikationen und Theorie-Variationen dieses einen (Groß-)Paradigmas, das das System in den Mittelpunkt stellt. (Die Systemtheorie N. Luhmanns ist so eine spezielle Art.) >System< bezeichnet allgemein meist ein sich gegen eine Umwelt abgrenzendes Ganzes, das aus verschiedenen Komponenten (Elementen und Relationen) besteht, die nach einem Code (Zuordnungsschlüssel) geordnet miteinander vernetzt sind. Es „gibt“ viele Systeme mit je eigenen Merkmalen. Etwa (einfach aufgezählt): Organsystem, Ökosystem, Planetensystem, Familie, Verein, Glaubensgemeinschaft, Kläranlage, Kulturlandschaft. Eine höchst verallgemeinerte definitorische Festsetzung von >Systemtheorie< lautet: Forschungsrichtung, die zunächst ihr Explanandum als System generiert, sich so dann mit der Struktur und Funktionen von Systemen sowie deren Beziehungen zwischen Elementen und Relationen zwischen Teil- und Gesamtsystem – die Funktion(en) erklärend - beschäftigt. Auch päd. Praxen, so die systemtheoretischen Pädagogen, beobachte, beschreibe und analysiere man vorteilhaft nach systemtheoretischer Vorlage (bitte unbedingt >Erziehungswissenschaft auf der Basis der Systemtheorie< in König/Zedler 2002, 171-208, weiterlesen).

Systemtheorie in Stichworten

Die Systemtheorie ist in den 1940er-Jahren entstanden als Modell zur Erklärung komplexer Situationen. Ein System, so die allgemeine Definition (König/Volmer 2018, S. 48 ff.), ist gekennzeichnet durch

- Elemente
- Relationen zwischen den Elementen, wobei diese Relationen keine kausalen Ursache-Wirkungs-Beziehungen, sondern Regelkreise sind, bei denen verschiedene Elemente wechselseitig aufeinander einwirken
- die Abgrenzung zur Systemumwelt, wobei die Grenze mehr oder weniger durchlässig sein kann.

Im Laufe der Entwicklung der Systemtheorie haben sich drei unterschiedliche Ansätze herangebildet:

- Eine »allgemeine Systemtheorie«, die sich als Universaldisziplin gleichermaßen für Physik, Astronomie, Biologie und Sozialwissenschaften verstand.
- Die soziologische Systemtheorie in der Tradition von Niklas Luhmann, in der Systeme durch ihre Abgrenzung von der Umwelt definiert sind. Damit werden für Luhmann Kommunikationsereignisse Elemente des Sozialsystems, Personen sind nicht Teil des Systems, sondern werden der Systemumwelt zugerechnet.
- Eine personale Systemtheorie in der Tradition von Gregory Bateson, in der die denkenden und handelnden Personen als Elemente des sozialen Systems verstanden werden, das System darüber hinaus aber auch bestimmt ist durch soziale Regeln, Regelkreise und die Abgrenzung zur Umwelt. Leseprobe aus König und Volmer, Einführung in das systemische Denken und Handeln, ISBN 978-3-407-36716-7. © 2020 Beltz Verlag in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel.

Personale Systemtheorie (G. Bateson, 1904-1980)

1. Die Elemente eines sozialen Systems sind die in diesem System handelnden Personen.
2. Jede Person im sozialen System deutet/interpretiert Wirklichkeit.
3. Das Verhalten/Handeln (in) sozialer(n) Systeme(n) ist von sozialen Regeln bestimmt.
4. Aus subjektiven Deutungen und Regeln ergeben sich in sozialen Systemen zirkuläre Interaktionsstrukturen (Regelkreise).
5. Soziale Systeme sind durch eine Systemgrenze von der Umwelt abgegrenzt.
6. Soziale Systeme haben eine Geschichte, die durch Anfangspunkt, Entwicklung und Endpunkt charakterisiert ist (dazu König/Zedler 2002, S. 171-208).

John Dewey,

- neuzeitliche Naturwissenschaft als Problemlösungsprozess,
- die experimentelle Methode als Verfahren der Überwindung falscher Überzeugungen und zur Gewinnung neuer Erkenntnisse (Prange, K.: Schlüsselwerke der Pädagogik Bd. 2, Stuttgart 2007),
- der Prozess der Erfahrung von Neuem wird von Dewey als ein Naturvorgang gedeutet; die Transformation gegebener und zu erforschender Naturereignisse in Erkenntnisangelegenheiten greift auf Sprache, Logik, Methodik (= kognitive Werkzeuge) zurück,
- die Korrespondenztheorie der Wahrheit wird abgelehnt,
- in der Pädagogik ist die Überwindung der Dichotomie (Zweigliedrigkeit) und des Dualismen von „höheren theoretischen“ und „niederen anwendungsbezogenen“ Wissen maßgebend; ebenso die Aufhebung der Trennung von intellektuellen und physisch-motorischen Kompetenzen. Beruhend auf der irrigen Überzeugung der Trennung von Leib und Seele (Carrier, Mainzer, in: Mittelstraß, a.a.O.).
- Deweys Pädagogik steht gegen die Tradition soweit diese auf Dichotomien/Dualismen fußt wie >Diesseits und Jenseits<, >Natur und Gesellschaft<, >Gottesstaat und Menschenstaat<, >Innenwelt und Außenwelt<, >Individuum und Gesellschaft<, >Geschichte und Gegenwart< (Oelkers, J., John Dewey und die Pädagogik, Weinheim und Basel 2009, 94).
- Einschreiben der Theorie der Erziehung in das Ideal der Demokratie.

Gruß

Politische Anthropologie. P. Lorenzen, R. Rorty. Die Spätform des homo sapiens interessiert: Homo politicus.

Aufgabe 3: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt mehr anfangen als mit einem anderen. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wer will darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift: „Ich trenne zwischen Politik und Erziehungswissenschaft.“, „Demokratietauglichkeit als Endziel der Pädagogik – traurig!“, „Wo bleibt der Mensch?“, oder ähnlich. Bitte streng Ihre Darstellung von Ihrer Beurteilung trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Demokratie) und Ihrem Kommentar („Quasselbude“). Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen! Es kommt viel weniger darauf an, Autoritäten heranzuziehen, Autoren zu zitieren, Literaturangaben zu machen (das ist nicht verboten), sondern vielmehr bin ich interessiert an der Verschriftlichung IHRER Gedanken, Überlegungen, Einfälle, die Sie zu einem Fließtext(!) bündeln.

Hallo,

für die Pädagogik per Anthropologie ein Menschenbild zeichnen, heißt, dieses muss mit Erziehung, Lernen und zugehörigen Institutionen in produktive Verbindung zu bringen sein. Letztlich rechtfertigt sich in der pädagogischen Anthropologie der Aufwand zur theoretischen Darstellung, Analyse und Kritik des Menschen in Raum und Zeit, sprich von Körper und Geist, Leib und Seele, von Kognition und Emotion, von Leben und Lebensführung, Individuum und Gesellschaft, von Geburt und Tod nur als Voraussetzungen und Bedingungen im Hinblick auf Gestaltung von Praxen, die (letztlich und überfachlich) die Bildung personaler Identität als vernünftige Selbstständigkeit zum Hauptzweck haben.

Anthropologie zu Krisenzeiten der Globalisierung, Pluralisierung und Individualisierung steht unter dem Druck, unverdächtig, Verschiedenheit von Individuen, Gruppen und Kulturen zu diskriminieren, eine Antwort auf die Frage zu geben: Was ist der Mensch?

Da wird Allgemein-Menschliches (= konkretes Denken und Handeln Bedingendes), universelle Eigenschaften, die >Natur des Menschen<, durch Angabe biologisch/naturwissenschaftlich beschreibbarer Dispositionen und dadurch erklärbarer Verhaltensweisen zu bestimmen versucht. Oder phänomenologisch mit Bezug auf eine unhintergehbare Lebenswelt oder auch archaisierend vor-geschichtlich bzw. frühgeschichtlich.

Auch wird von der Anthropologie nach den den Weltbezug und die Lebensführung ordnenden und stabilisierenden Einstellungen und Vorstellungen in sich verändernden geschichtlichen, gesellschaftlichen und geografischen Kontexten gefragt und das Allgemein-Menschliche als kulturhistorische Leistungen ausgewiesen.

Ein Problem ist, wie sich Aussagen so formulieren und begründen lassen, dass diese als charakteristisch für alle Menschen ausfallen. Nicht allein bei der pädagogischen Anthropologie besteht ein weiteres Problem in der Platzierung der Ethik. Denn, wenn sie sich verpflichtet sieht, in Sachen gemeinsamer Lebensorientierung den Pädagogen Unterstützung zu leisten, besteht die Gefahr des naturalistischen Fehlschlusses, ein Seinsollen als Allgemein-Menschliches (als überzeitliche Wesenheit) zu preisen (Schwemmer, in Mittelstraß, a.a.O.). Ohne Ethik allerdings, eine rein darstellende Anthropologie, die nur Daten, Fakten und Tatsachen notiert, genügt die der Pädagogik?

Zur Anthropologie der Frau

„**Alle unsere schriftlichen Traditionen** entstammen patriarchalischen Gesellschaftsstrukturen und Machtverhältnissen; vor dem Patriarchat aber hat es über Jahrtausende matriarchalische Verhältnisse gegeben, in denen die Frau gleich bzw. sogar höher bewertet wurde als der Mann“ (Gatzemeier 2005, 597; fett, kursiv von mir).

Männerzentrierte Denkgewohnheiten fanden und finden keinen Niederschlag in der Pädagogik?! Blauäugig! Die „Funktionalisierung der Frau“ (Gatzemeier op. cit) zu Zeiten Aristoteles‘ (und ff.)

wird durch die Interessen und Bedürfnisse des Mannes bestimmt. Haushalt und Kinder, Ausschluss von geistiger, höherer Bildung, Dominanzanspruch des Mannes, Sorge der Frau um Haus verschaffen dem Mann die Möglichkeit, zu arbeiten, sich davon in der Freizeit zu erholen und sich zudem der Mühe (nicht identisch mit Freizeit) hinzugeben. Das berühmte Konstrukt des Menschen als soziales und politisches Lebewesen (Zoon politikon; Aristoteles) hat zum Hintergrund hierarchisches Herrschaftsdenken, Sklaven- und Hausfrauenarbeit, Privateigentum.

„Das Weib läßt eher als der Mann Mut und Hoffnung sinken, ist schamloser und falscher, weiß sich besser zu verstellen und trägt länger nach; es schläft weniger, kann sich nicht entschließen und ist überhaupt unbeweglicher als der Mann, dazu weniger nahrungsbedürftig“ (Aristoteles, Tierkunde, 608b 1-18; zit. n. Gatzemeier ebd., 591). Für diese Behauptung liefert er im Rahmen seiner Biologie, Naturtheorie, (teleologischen) Naturphilosophie, Tugendlehre und politisch-gesellschaftlichen Ausführungen Gründe und Erklärungen, die sich in kirchlicher Theologie halten und sich über I. Kant hinaus bis heute „bewähren“.

„Politische Anthropologie“?!

Nützlich und brauchbar für die Pädagogik?! Worum dreht es sich? Es geht um die Zielstellung pädagogischen Denkens und Handelns, nämlich, ob „der Mensch als solcher“ der Adressat sein soll, also eine abgehobene, strakte Figur, oder ob nicht vielmehr und besser diejenige Person, die in einer Demokratie und im Rechtsstaat (als Parlamentarier m, w, d) politisch relevante Beschlüsse fasst bzw. per Gesetzgebung politisch relevante Entscheidungen trifft, die Favoritin pädagogischer Mühe sein soll. Sprich: eine konkrete Figur „zum Anfassen“, wie gesagt wird.

P. Lorenzen (op. cit.) fängt nicht bei dem Menschen als solchen an, sondern er wählt als Ort und Basis für seine Erörterung der Ethik und Moral die Demokratie – jedenfalls dort, wo sie noch nicht simuliert wird, - genauer: die Personen im Parlament. Also, nicht die Menschen im allgemeinen oder die Menschheit und nicht die Personalität des Menschen als die dynamische Seinsverfassung des Subjekts (wie etwa im Personalismus) sind die Adressaten ethischer und moralischer Überlegungen, **sondern es sind diejenigen Personen die zentralen Ansprechpartner für Ethik, die (potentiell) im Parlament zu posttraditionalen Zeiten (des Pluralismus) in der Gesetzgebung zu Entscheidungen befugt sind.**

Fokussiert wird nicht das Abstraktum >Mensch<, sondern der konkrete homo politicus, „eine Spätform des Kulturmenschen“ (ebd., 242). Lorenzens Vorschlag, Ethik derart zu konzipieren, bemüht nicht einen vorpolitischen geschichtlichen oder gesellschaftlichen Zustand („Der Mensch im Pleistozän“), sondern wendet sich (eingeschränkt) an die vorfindliche, gegenwärtige durch Parlamentarier (m, w, d) Fleisch gewordene Politik (als Bestreben der Regelung des Zusammenlebens im Staat als einer wohldefinierten Ordnung), daher: Politische Anthropologie.

Auf die Frage, ob in ethischer und moralischer Hinsicht das, was Individuen tun sollen, für alle (Individuen) per Norm allgemeinverbindlich gemacht werden kann, meint P. Lorenzen: Nein. Der Weg vom Allgemeinverbindlichen (für alle gilt ...) zum jeweiligen besonderen Tun (Du da sollst ...) ist kein methodisch gesicherter. Vor allem wird zur korrekten und konsequenten und passgenauen Folgerung an Ort und Stelle ein selbstständiger und vernünftig orientierter und erfahrener und urteilskräftiger Menschenverstand vorausgesetzt, dem als besonderer und situationsbezogener das Kleinarbeiten allgemeinverbindlicher Vorgaben bereits (öfter) gelungen ist. Z. B. könne aus einer universalistischen, normativen, kognitivistischen Ethik für (individuelle) Einzelne argumentationszugänglich kein (individuelles und besonderes) Handeln ohne logische Sprünge als Sollen abgeleitet werden. Für P. Lorenzen ist die (logische) Lücke, die zwischen dem Handeln von einzelnen Individuen und der Allgemeinverbindlichkeit von Normen für alle (handelnden) Menschen besteht, mit Beweisführung bzw. Rechtfertigung nicht korrekt zu schließen. Um ohne Zirkel und Fehlschlüsse und Scheinbegründungen gleichwohl allgemeinverbindliche Normen für ethisches Denken und Handeln aufstellen und Werte formulieren zu können, fängt P. Lorenzen in seinem >Lehrbuch der konstruktiven Wissenschaftstheorie<, Zürich 1987, nicht bei dem Menschen als solchen an, sondern er wählt für seine Erörterung der Ethik und Moral die Demokratie, genauer: die Personen im Parlament.

Die Praxis der Gesetzgebung ist das Argumentieren der gewählten Personen über Gesetzesänderungen. Worüber ist mit welcher Intention zu argumentieren? „Seit der Neuzeit, insbesondere seit der Aufklärung des 18. Jh., gibt es in Europa keine traditionellen Autoritäten mehr, deren ‚Werte‘ von der großen Mehrheit der Bürger in selbstverständlicher Weise anerkannt werden“ (ebd., 231). Daher sei es die Aufgabe ethischer Politik (also nicht Politik à la Machiavelli als raffinierte Technik des Machterhalts), heutzutage, zu Zeiten der Posttraditionalität und einer pluralistischen Bürgerschaft, bei aller faktisch vorfindlichen Unverträglichkeit der Ziele, Zwecke, Absichten, Vorhaben, Neigungen, Pläne, Verlangen, die Verträglichkeit der Vielfalt (Pluralität) von Lebensformen durch Gesetzgebung zu fördern (=Kompossibilität). Der Grundkonsens bestehe darin, dass, trotz der realen Unverträglichkeiten, trotz Heterogenität, die nur mehrheitlich ausgehandelten Gesetze **von allen gemeinsam anerkannt** werden. Oberste Ziele und Werte sind Frieden, ohne den gar nichts läuft und geht, Ordnung, Gerechtigkeit und maßvoller Wohlstand (ebd., 284ff.).

Jetzt aber die Frage der Pädagogik an die Wissenschaftstheorie und Ethik (ebd., 235), **ob so ein allgemeiner freier Konsens in Prinzipienfragen methodisch überhaupt möglich ist?! Ist er praktisch und wirklich machbar, quasi echt im Parlament, oder bloß wieder blanke Theorie (im pejorativen Sinne)?!** Ist „freier Konsens“ lehr- und lernbar?! Ob es aus der Sicht ethisch-politischer Wissenschaft, Mittel und Wege gibt, den Pluralismus unverträglicher Lebensformen zu einer verträglichen Pluralität per Verfahren umzuarbeiten, ob das Besorgen und Etablieren einer Vielfalt, also einer Pluralität verträglicher Lebensformen, überhaupt eine Angelegenheit des Erziehens (Lehrens und Lernens) sei und „herstellbar“? Das ist hier die Frage!

Die Antwort Lorenzens ist positiv: Ja, es geht. Das geeignete Instrumentarium sei die lehr- und lernbare Argumentationspraxis, das Procedere sei politische Argumentationskultur (ebd., 237). Allerdings müsse der homo politicus im Parlament, konsensorientiert und für die nicht mitberatenden Bürger und Bürgerinnen mitdenkend und über deren Bedürfnisse, Begehren und Sinngehalte sowie über soziale Vorgänge und soziale Zustände Bescheid wissend, zur Höchstform auflaufen.¹⁹ Parlamentarier (m, w, d) müssen das ethisch fundierte Argumentieren als eine ausgefeilte Qualifikation beherrschen (lernen). Die „politische Argumentationskultur hat als ihr Ende, als ihr Ziel, den Frieden sicherer zu machen durch freien Konsens aller, die an der Gesetzgebung teilnehmen“ (ebd., 249). Frieden als *conditio sine qua non* für Ordnung, Gerechtigkeit, maßvollen Wohlstand. Und was muss zwecks Erledigung dieses Auftrags gelehrt und gelernt werden? Einfach: Für Beratungen muss vernünftiges (=norm-, regel-, Kriterien gebundenes, sach- und fachkundiges) Argumentieren gelehrt und gelernt werden, und diesbezüglich die gebotenen Redegriffe und die angemessenen Begründungs- und Rechtfertigungskompetenzen. – Machbar?! Die Pädagogik meldet sich.

Lorenzen fordert für alle Demokratien, die es (noch) gibt, Argumentationskultur. Insofern besteht Allgemeinverbindlichkeit, zwar nicht für den abstrakten Menschen, sondern für konkrete Parlamentarier (m, w, d). Allgemeinverbindlich ist dort im Parlament die Norm der „Transsubjektivität“. Damit ist das zu vollziehende Vermögen des homo politicus gemeint, bei Beratungen, Willensbildung, Entscheidungen, Beschlüssen die vernünftige Gemeinsamkeit des Handelns im Auge zu haben, nicht Eigennutz, und in diesem Sinne die (bloß eigene) Subjektivität zu überwinden (zu transzendieren). Dass Fach- und Sachverstand die Angelegenheit zu komplettieren haben, versteht sich. Nicht jeder kann und weiß alles (auch wenn es so scheint). Zur Haltung parlamentarischer Personen gehören noch (der antiken Lehre von den vier Kardinaltugenden folgend) vier Tüchtigkeiten (Fähigkeiten, Kompetenzen): „Mut als **Besonnenheit und Tatkraft**, Vernunft als **Gerechtigkeitssinn und Klugheit**. Nur alle vier Tugenden, nur Mut und Vernunft zusammen, machen einen tüchtigen Friedenspolitiker“ (ebd., 254). – Quasi das politische Ethos.²⁰

¹⁹ Sinngehalte=alles das, was durch Denken das Handeln eines Menschen bestimmt (ebd., 273). Also Überlegungen zu Gott und der Welt und ich und du und Kleinkram. Die Bedingung eines Sinngehalts ist nicht, dass rational und vernünftig gedacht wird. Auch Illusionen und Verschwörungstheorie und solche Sachen zählen dazu.

²⁰ H. Welzer hält bei der „Rekrutierung des politischen Personals“ anderes für bedeutend: Es seien die Medienpräsenz und öffentliche Präsentabilität Ausschlag gebend, die Professionalität beim Profilieren, beim Schwächen beobachten, beim „Wegbeißen“; „wer politische Inhalte verfolgt, gilt als naiv, antiquiert“. „Dass unter solchen Bedingungen die Viskosität der

Und die Relevanz für die Pädagogik?!

Etwas Komplikation könnte es geben mit den selbstzweckigen Zielen wie Autonomie gleich Mündigkeit gleich vernünftige Selbstständigkeit. Wir sind gewohnt, mit diesen Vokabeln den „ganzen“ Menschen und „alle“ anzusprechen, wenn nicht gar – wie gesagt wird – die Menschheit, und dies oft genug in hochgezüchtiger Sprachgestalt. Hier (im Text) ist nur eine besondere und spezifische „Spätform“ der Adressat. Wie dem auch sei, stellen wir uns (Sie und ich) unsere Pädagogikabnehmer und Pädagogikabnehmerinnen als potentielle Parlamentarierinnen und Parlamentarier vor, blitzschnell ist die Pädagogik – wie Dewey längst bemerkt – im Wesen politisch. Und auf einmal haben wir auch >vernünftige Selbstständigkeit< ein Stückchen operationalisiert, wenn wir denn konstatieren, dass gelernte Parlamentarier diese in Argumentationen brauchen, um sich von Unvernunft zu distanzieren und sich Vernünftiger in der Bildungspolitik, Wirtschaftspolitik, Verkehrspolitik, Gesundheitspolitik etc. anzuschließen.²¹

Und leicht lässt sich aus der politischen Anthropologie eine personale Entwicklungsaufgabe bzw. eine Erziehungsaufgabe destillieren, bei deren Bearbeitung und Erledigung kein Teilnehmer (m, w, d) unserer (Ihrer und meiner) Pädagogik in Echtzeit ignoriert werden darf. Die Curricula, die Lehrenden und die Lernenden hätten sich darauf einzustellen, dass bei jedem Fach und Thema und jeder Kompetenz gefragt werden darf: Wieviel davon, falls überhaupt etwas, ist für eine ethische Politik nutzbar?! Auf Demokratie muss mit erzieherischer Absicht gezeigt werden! Für uns alle (jedenfalls für Sie, mich und ein paar andere) ist das Funktionieren der Demokratie ein Lebensproblem, das als Kernproblem und Lernproblem einem pädagogischen Management zugänglich ist. Prüfungsmäßig aussortiert würde danach, ob die erzogene Person als futurischer Parlamentarier (m, w, d) gemäß ihrer Maximen zur Sache ambitionierte Vorschläge einbringen könnte, die über Debatte, Beratung, Entscheidung und Beschluss im Parlament zu einem allgemeinen Gesetz taugen.

Stellen Sie sich vor, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Ihrer päd. Praxis würden Parlamentarier werden wollen. Würden Sie die Verantwortung für deren politische Tätigkeiten übernehmen?! Sehen Sie genau hin! Und/oder meinen Sie, dass mit dem Abgang Ihrer Kunden (m, w, d) die von Habermas so hoch goutierte „kritische Öffentlichkeit“ einer Zivilgesellschaft – bestehend aus aufgeklärten Bürgerinnen und Bürgern - durch „deliberative Politik“ zu erhalten und zu befördern ist?!²²

Und! Dass Pädagogik politisch in dem Sinne sei, dass sie mit ihrer Zielstellung - „Parlamentarier sollen wir sein können!“- die Kompetenzen und Fertigkeiten zur ethischen Politik plus erforderliches Standing fixiert, hätte das Dämmen der Uferlosigkeit päd. Forschungen und päd. Theorien und päd. Konzeptionen und päd. Terminologien und päd. Begriffsbildungen zur Folge. Denn es gälte dann für die Pädagogik, nicht – wie gesagt wird – Erkenntnis um der Erkenntnis willen gewinnen zu wollen und die berühmte Neugier des Menschen als Menschen zu befriedigen, was man – jedenfalls in unserem Falle - inhaltlich durchaus als Ziellosigkeit und reichweitetechnisch als Zielüberfülle interpretieren kann, sondern die Pädagogik hätte „nur“ eine konkrete, normativ gepolte Hauptaufgabe anzugehen und die Chancen zu eruieren, die das Bildungswesen denen bieten kann, die sich (optional) fürs Parlament zur Wahl stellen (wollen und können). Und mit Verbündeten (Gewerkschaften?) für die Verwirklichung dieser Chancen zu mobilisieren. Vernünftige Selbstständigkeit bewerkstelligt Frieden, Ordnung und Gerechtigkeit bei maßvollem Wohlstand und in Rücksicht auf die Vielfalt der Lebensfor-

Überzeugungen und die Austauschbarkeit der Argumente wichtig werden, sieht man am Personal, das dabei herauskommt“ (in: Zeitenende, Ffm, 2023, 194). „Die Dominanz der überzeugungsflexiblen und geschmeidigen Typen heute im Parlament schafft probate Gelegenheitsstrukturen [Lobbytätigkeit, Parteispenden] für das Einbringen von Partikularinteressen (ebd.).“ „Demokratiemißbraucher“ (Th. Bernhard >Alte Meister<).

²¹ Ich erwähne im Vorbeiflug, dass es mit der Vereinbarkeit von Kapitalismus und Demokratie und demnach mit Distanz von Unvernunft seine Schwierigkeiten hat. Gegen den Willen der Marktellen und anderer läuft nichts. Bei arkan einflussnehmenden und einwirkenden Zentralbanken, beim Diktat von finanzdiplomatischen Gipfelkonferenzen u. Ä. sprechen manche von marktkonformer Postdemokratie (Colin Crouch). Übrigens, „nachhaltig“ waren allenfalls Gruppen im Pleistozän (Bätzing, op. cit., Welzer 2023),

²² Habermas, J., Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik, Berlin 2022.

men. Dies gegen die im anachronistischen Zug paradiierenden Freunde der „Freiheit und Democracy“ (Brecht).

gruß

„Ethik ohne allgemeine Pflichten“ (R. Rorty). Anomie?! Anarchie?!

Aufgabe 4: Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Ethik ist etwas für diejenigen, die die >Tugend der Orientierungslosigkeit< (Goebel/Clemont) nicht schätzen“, „Moral ist eine Zumutung“, „Von der >edukativen Intentionalität (Blankertz) habe ich noch nichts gehört“, oder ähnlich. Bitte streng Ihre Darstellung (Grießbrei) von Ihrer Beurteilung („Bäh“) trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes und Ihrem Kommentar dazu! Und immer Urteile, Wertungen, Verdikte begründen! Schriftinduzierte Systematik, Semantik und Logik bei Ihrem Fließtext beachten.

Hallo,

die Pädagogik ist bis zum Kragen voll mit Normen, Werten, Imperativen. Welche auswählen?! Woran orientieren?! Mit welcher Rechtfertigung und Begründung?! Was tun?! Sich nach „überirdischen“ oder „übernatürlichen“ Maßgaben richten? Nach Unbedingtem, Absoluten, Kontextinvariantem? Nach apriorischer (transempirischer) Gewissheit, also daran, was vor aller Erfahrung gültig und immer in Kraft ist?! Ein „ewiges“ Prinzip?! Oder ist das Großsubjekt Gaja (=die Erde) eine maßgebende Instanz?! Mother nature?! Sind „Ganzheitlichkeit“ und „Nachhaltigkeit“ und „Vielheit“ normative Kräfte?! Oder ist „das Gesetz der Geschichte“ am Werk, eine Gesetzmäßigkeit, die unsere Einmischung in den historischen Betrieb nicht braucht?! Wo finden Sie Legitimationsinstanzen?!²³

Oder sollte man vielleicht die mit stupenden Ergebnissen aufwartende Neurophysiologie als Autorität zu Rate ziehen, die mit unverwackelter, funktioneller Bildgebung die Darstellung von Hirnaktivität aufzeigt. Und dabei nahelegt, das Verursachen von Denken, Handeln und Verhalten neuronaler Aktivität und physischer Kausalität, aber nicht „freiem Willen“ zu überlassen (Liket-Experiment). Also dem Gehirn als „Sozialorgan“ die Führung unseres Handelns übergeben, das hochkomplexe Sinneswahrnehmungen verarbeitet und demnach nahelegt, Verhaltensweisen „gehirngerecht“ zu koordinieren (U. Herrmann, Neuropädagogik, Beltz 2009)?!

Und manchmal, es muss gar nicht regnen, überfällt einen der Gedanke, in Hörsälen oft vernommen, dass man erst dann als Pädagoge (m, w, d) moralisch handeln könne, wenn ausgearbeitete „akademische“ Ethiken tief eingeatmet worden sind. Welche?! Ethik ist die Theorie der Moral, im Plural: Ethiken sind Theorien der Moralen. Da gibt (neben anderen) ein formalistisches, universalistisches und kognitivistisches Ethikverständnis (etwa Diskursethik von Kohlberg/Habermas), eine materiale Ethik (etwa die Tugendethik von Aristoteles), die teleologische Ethik (etwa Utilitarismus). Da wird eine Verantwortungsethik von einer Gesinnungsethik und eine konsequentialistische Positionen („Zweck heiligt die Mittel“) von deontologischen Ethiken („Pflichtethiken“) unterschieden. Muss man erst eine dieser ausgefeilten Ethiken im Herzen haben, um mit Kopf und pädagogischem Händchen Handeln in Echtzeit rechtfertigen und begründen zu können?!

Und wenn Pädagogen nach Gusto (Lust und Laune) montags so, dienstags anders, sonntags nie oder nach Losentscheid erziehen?! Muddling trough und Schlendrian?!

Oder reicht es aus, dass es ohne Fragerei nach „letzter Autorität“ Pädagoginnen wissenschaftsorientiert²⁴ denken, handeln und sich verhalten, dass sie urteilskräftig verfahren auch die Verantwortung

²³ Obacht! Könnte sein, dass man sich mit unbedachter Fragerei selbst eine Falle spannt! Denn man ruft – Zaublerlehrling! - Gestalten und Wesen und Führungskräfte auf, die man u. U. schwer wieder los wird. Denn gesetzt, Heinrich würde vehement verneinen, dass er einem transmundanen Gesetz seine Lebensführung übergebe, dann müsste er zumindest eine Ahnung davon haben, was er damit (mit einem „transmundanen Gesetz“) ablehnt. Er kann sinnvoll nur verneinen, worüber er Bescheid weiß. Also selbst mit einer Verneinung verhilft er dieser Größe zur Existenz. Mit apriorischer Geltung von (nichtempirischen) Instanzen ist es das gleiche. Sprich: unbedachte Fragerei, die man mit Ja oder nein zu antworten sich müht, provoziert leicht einen Streit um Existenzbeweise für eine (transempirische) Welt der Ideen, für immerwährende Wahrheit, für bedingungslose Tugenden, für unumstößliche Werte, die bei Ausrichtung der Pädagogik fahrlässig als Referenz herangezogen werden könnten, faktisch auch werden. Konsequenz?! Nicht (alle) jede mögliche(n) Frage(n) stellen.

²⁴ Wissenschaftsorientierung ist weder Wissenschaftsaffirmation (blinde Gläubigkeit) noch Wissenschaftsnegation (Ignoranz).

übernehmen dafür, was der konkrete und besondere und sich ändernde Kontext verlangt, dass sie zielbewusst und auf systemische Eigensinnigkeit ihrer Praxis gefasst arbeiten?! Ohne Dogma, aber nicht ohne Grundsatz?! Und was könnte als Grundsatz zählen? Päd. Praxis möge als gemeinsames Handeln der Betroffenen und Beteiligten in Sachen vernünftige Selbstständigkeit, die als Demokratiefähigkeit gelesen werden kann, gelingen und Erfolg haben! Es geht ja schließlich auch darum, dass Sie mit Ihrem Beruf Ihr Geld verdienen.

R. Rorty: Pragmatik und Antiautoritarismus. Berlin 2023, 281-31

Da stößt Fritz auf einen Aufsatz mit der flamboyanten Überschrift: „**Ethik ohne allgemeine Pflichten**“.²⁵ Klingt entlastend. Arbeitserleichterung. Fallenumgehend. Wie aber?! Pädagogik in Echtzeit braucht Ethik. Ist ein Geschehen, das verpflichtet, eines mit Pflichten und Rechten. Wie geht dann päd. Praxis mit einer Ethik ohne Pflichten?! Wie könnte derart Pädagogik funktionieren?!

Um die Angelegenheit zwecks Klärung zu kontrastieren, kommt Fritz zunächst mal auf die Normative Erziehungswissenschaft zu sprechen (Eigenname, groß schreiben). **Ein total konträres Programm zu „Ethik ohne allgemeine Pflichten“**, weil gemeint wird, dass die pädagogische Praxis wissenschaftlich nur dann allgemeinverbindlich und mit ihren Pflichten und Rechten begründet ist, wenn sie sich aus **unumstößlich gesicherten Prinzipien** ableiten lassen. Was sind das für Prinzipien? Wo bekommt man die her?! Es gibt fünf Varianten.²⁶

(1) >Normative Pädagogik< (ein Eigenname, groß schreiben) ist das erste theoretische Gesamtkonzept der Erziehungswissenschaft (J. F. Herbart). Wir finden daran anschließend bei Max Scheler normative Sätze mit "objektiver Gültigkeit" und bei Kerschensteiner "unbedingte, zeitlose, überindividuelle, geistige Werte" etwa Wahrheit, Schönheit, Heiligkeit, Sittlichkeit, Bildung. Bei W. Tröger gibt es eine "Ur-Norm", nämlich "Zustimmung zur Welt" bzw. "die Lebensbejahung [als] "absoluter Anfang". Verpflichten könne man zu Toleranz, Liebe, Freiheit aggressionsfreie Selbstentfaltung, Versöhnen u. a.. Da liegt als Basis von Erziehungszielen eine Autorität setzende, wertphilosophische Begründung unumstößlicher Prinzipien vor, eine axiomatische Setzung.

(2) Privilegiert wird das Werden des Menschen (=das Mensch-werden) als absolutes Prinzip. Des Menschen Einzigartigkeit, Einmaligkeit als Individuum ist das Basislager, dem alle erzieherischen Verpflichtungen entnommen werden. Da kann man darauf kommen, **das gestufte kognitive, soziale und moralische Wachstum von Kind, Kegel, Jugend, Adoleszenz und Erwachsenen als Autorität heranzuziehen.** Aus jeweiliger Stufe der Entwicklung könne korrekt und zwingend abgeleitet werden, was den Menschen zum Menschen mache. Zudem sei das jeweils höhere Entwicklungsniveau verpflichtend zum Erziehungsziel zu erklären. Entwicklungsbedingte („gewachsene“) Tatbestände als nicht hintergehbare Autorität.

(3) Aktuell fungieren >die Natur< und >die Natürlichkeit< und >das Natürlich-sein< mit Selbstverständlichkeit als zementharter Boden, von dem aus verpflichtende Vorhaben pädagogischer Praxen gestartet werden könnten. Mit Biowissenschaften, Life Sciences, Ökologie wird die Natur zur unverrückbaren Autorität. Es gelte (wie bei den Stoikern) : secundum naturam! Das, was als Natur ausgegeben wird, gilt als Soll. Es sind die Wechselbeziehungen zwischen den Lebewesen und ihrer Umwelt, der Stoffwechsel mit der Natur **nachturngemäß** zu gestalten (wie auch immer ausgelegt).

(4) Zum vierten gibt es eine transzendente Begründung von Prinzipien (der Päd.), wobei eine Art von Begründen gemeint ist, die nicht empirisch harte Daten, Fakten, Tatsachen heranzieht, sondern eine die (empirische) Erfahrung „transzendierende“ Begründung. Gedacht ist, dass vor jeder Prüfung durch Erfahrung "in" jeder pädagogischen Argumentation immer schon bestimmte Normen schlummern, die nicht extra als Verbindlichkeiten aufgestellt werden müssten. Sondern? Sondern, weil sie

²⁵ In: R. Rorty: Pragmatik und Antiautoritarismus. Berlin 2023, 281-31. R. Rorty ist ein Vertreter des Pragmatismus mit den Ahnherren Dewey, James, Peirce. (Rorty, R.: Hoffnung statt Erkenntnis. Eine Einführung in die pragmatische Philosophie. Wien 1994).

²⁶ Ich paraphasiere König/Zedler op. cit..

der Erziehung selbst (bereits) innewohnen, lediglich (ausdrücklich) zu explizieren seien, damit ihnen mit wachen Sinnen gefolgt werden könne. Angenommen, man behaupte im Sinne transzendentaler Begründung, dass schon mit dem **ersten Schritt** des Erziehens Mündigkeit als oberster Zweck verfolgt werde, dann ist damit gemeint, man müsse die Verpflichtung zur Mündigkeitserziehung nicht erst an das Erziehen "von außen" herantragen, sondern Mündigkeit sei allemal allem Erziehen intrinsisch schon mitgegeben. H. Blankertz schreibt (in >Kritische Erziehungswissenschaft< 1979): Es ist "eindeutig festzustellen, daß, wer in die pädagogische Verantwortung eintritt, unter den jeweils gegebenen historischen Bedingungen für die Mündigkeit des Subjekts arbeitet - **ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär**. [Die Erziehungswissenschaft] rekonstruiert die Erziehung als den Prozeß der Emanzipation, d.h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst" (fett von mir).

(5) Begründung von Normen, Zielen, Werten auf der Basis von Konsens. Wobei hier mit >Konsens< viel weniger die im extra ausgeführten und von Herrschaft freien Diskurs (a la Habermas) erzielte Übereinstimmung in Fragen des Tuns oder Lassens gemeint ist, sondern schlicht und einfach solche (Binsen-)Wahrheiten, Fehlerlosigkeiten, Tatsächlichkeiten, die fraglos wie "vor 4000 Jahren" schon für richtig gelten. "[W]as wäre im Laufe der Zeiten von den moralischen Forderungen des Dekalogs hinfällig geworden? Kann jemand heute behaupten, daß Lüge, Betrug, Mord, Diebstahl, Ehebruch etwas Wohlgefälliges sei?" (Rein zit. n. König/Zedler 2002). Gemeint wird, für die Erziehung überzeitliche und kontextinvariante Richtschnüre in der Hand zu halten. Absolute Gewissheiten und Unumstößliches sind in diesem Weltverständnis gebündelt und machen sich zu maßgebender Autorität und diesbezüglich Erziehung zur Pflicht.

Zur Normativen Erziehungswissenschaft (1, 2, 3, 4 und 5) könnte der Pragmatiker,

der eine Ethik ohne Pflichten vertritt, vielleicht folgendes bemerken: „Nach pragmatischer Anschauung sollte die Vorstellung von etwas Nichtmenschlichem, [von einer wie auch immer vorgestellten Autorität, die bzw.] das uns Menschen vorwärts lockt [und verpflichten will] durch die [alternative] Vorstellung ersetzt werden, immer mehr Menschen in die eigene Gemeinschaft einzubeziehen und die Bedürfnisse, die Interessen und Ansichten einer immer größeren Anzahl und Vielfalt von Menschen in Betracht zu ziehen. Der Lohn der Rechtfertigungsfähigkeit liegt, wie die Pragmatisten meinen, in dieser Fähigkeit selbst. Wir brauchen uns keine Sorgen darum zu machen, ob wir zur Belohnung so etwas wie einen immateriellen Orden [von einer nichtmenschlichen oder sonstigen unserer Kooperation und Kommunikation aufgesetzten Autorität] mit der Aufschrift >Wahrheit< oder >moralisch gut< erhalten“ (ebd., 299).

Fritz glaubt nicht, dass der Pragmatiker Rorty gegen die verpflichtenden Erziehungsziele wie Toleranz, aggressionsfreie Selbstentfaltung etc. Einwände hat. Er habe vielmehr eine Aversion gegen die Anmaßung, man müsste uns lebensweltfundierte, gestandene Frauen und Männern und anderen „von oben“ erst einmal verklickern, was beim Erziehen Sache sei. Also: Es ist höchste Zeit, sich nicht (mehr) auf sich Autorität anmaßende „Experten“, „Würdenträger“, „Oberhäupter“, „Hauptkerle“, „Respektspersonen“, „Grandseigneurs“, „hohe Tiere“, „Kapazitäten“ als Begründungs- und Rechtfertigungsinstanzen zu beziehen, sondern Begründen und Rechtfertigen können wir selber. Wir (Menschen) sollten größtes Augenmerk darauf richten, dass unsere Kooperation und Kommunikation nach dem Urteil **der Betroffenen** gedeihlich und ersprießlich verläuft, so gut wie es eben **alle daran Beteiligten** mit ihren (kognitiven, intellektuellen, affektiven, personalen, sozialen) Stärken und Schwächen zulassen. Wir (Menschen) brauchen uns dabei nicht unbedingten, zeitlosen, überindividuellen, ideellen Normen und Werten und Gesetzen unterzuordnen, nicht „die Natur“ oder „nichtorganische Größen“ ehrerbietig zur Autorität vorsetzen. Wir brauchen nicht an extrinsisch vorgegebenes glauben, brauchen keinen Katalog von „ewigen“ Vorschriften und sollten beim Sich-unterwerfen, Sich-fügen, Willfahren, Beherrigen, Gehorchen, Sich-Beugen nicht auf eine Prämie einer ohne uns eingesetzten Jury hoffen. Deswegen nicht, weil solches, sprich: der Verzicht auf eigene Kompetenz, nicht hilfreich dazu beiträgt, die Bedürfnisse, die Interessen und Ansichten **einer immer größeren Anzahl und Vielfalt** von Menschen in Betracht zu ziehen. – Ja?! Nein?!

Rorty sieht in der Aufrechterhaltung einer und in der Reklame für eine Moral, die „unbedingte und kategorische Pflichten“ ausstretet, nicht bloß eine unnötige Anstrengung, sondern eine vermeidbare Irritation. Er will kein Kraftei „moralischer Vollkommenheit“, sondern es genügen besonnene Perso-

nen und absolute, „bedingte und hypothetische Pflichten“ (ebd., 183). Für ihn ist „[d]ie Gleichsetzung der moralischen Pflicht mit der Notwendigkeit der Anpassung des eigenen Verhaltens an die Bedürfnisse anderer Menschen [das Nonplusultra gedeihlicher und ersprießlicher Kooperation und Kommunikation]“ (ebd., 285).²⁷

Er (Rorty) anerkennt zwischen >nützlich< und >richtig< keine Gattungsunterscheidung (ebd., 284). Er sieht keinen Grund, Nützlichem als bloß egoistisch, vorteilsbezogen, selbstsüchtig, rücksichtslos, engherzig zu verurteilen. Keinen Anlass, Nützlichem nicht mit Fehlerfreiem, Einwandfreiem, Korrektem, Gutem, Mustergültigem, Wahrem, Tadellosem, Passendem, Überzeugendem, Gerechtem, Stichhaltigem, Ungelogenem, Richtigem gleichzusetzen. Eine „Hypermoral“ (die alles nur um ihrer selbst willen will) ist lästig, unheilstiftend, überflüssig. Es geht ja nur um die weitest mögliche Befriedigung der Bedürfnisse; nicht um Anbetung, Ehrfurcht, Hochachtung, Vergötterung, Verbeugung, Ehrerweisung, Ergebenheit, Verzückung, Inbrunst und Verehrung. Die „zeitbedingten Umstände des menschlichen Lebens sind schon schwierig genug, ohne dass man aus lauter Sodomasochismus unveränderliche unbedingte Pflichten hinzu fügt“ (ebd., 288). Es geht um Anbahnung, Entfaltung und Gestaltung „routinemäßiger und nichtroutinemäßiger sozialer Beziehungen“ (ebd., 283). **Es geht um „[m]oralische[n] Fortschritt im Sinne der Fähigkeit, auf die Bedürfnisse immer umfassenderer Personengruppen einzugehen“ (ebd., 198). Demokratie sei alternativlos dafür geeignet. Die Pädagogik reagiere demgemäß.**

Also, darum geht es dem Pragmatiker mit seiner Ethik ohne Prinzipien in Sachen Kooperation und Kommunikation primär: Einen Kreis mit wachsendem Radius von aufgeklärten Personen in die Diskussion um Gedeihlichkeit undersprießlichkeit einzubeziehen, ein durch Kopulation von Vernunft und Sprache und Handeln immer größeres (lokales, regionales, nationales, internationales, globales) und sachverständiges, aufgeschlossenes, engagiertes Publikum zu zeugen. **Demokratie sei alternativlos dafür geeignet. Die Pädagogik reagiere demgemäß. – Ja?!**

PS: Gibt es überhaupt eine „Legitimation pädagogischer Eingriffe“? In seinem Aufsatz >Sind soziale Dienste legitimierbar? Zur Begründung pädagogischer Intervention< beschränkt sich M. Brumlik speziell auf die Frage, „ob ein hypothetisch legitimer Sozialstaat [...] das Recht hat, seine Untertanen und Bürger [die weder Kinder sind noch für unmündig erklärt worden sind] notfalls auch gegen ihren eigenen Willen daran zu hindern, sich selbst zu schädigen bzw. sie in Richtung auf einen allgemein als wünschenswert erachteten Persönlichkeitszustand zu entwickeln“ (Advokatorische Ethik, Hbg. 2017, 264).

„Eine advokatorische Ethik ist ein System von Behauptungen und Aufforderungen in bezug auf die Interessen von Menschen, die nicht dazu in der Lage sind, diesen selbst nachzugehen sowie jenen Handlungen, zu denen uns diese Unfähigkeit anderer verpflichtet“ (ebd., 192).

Die Antwort, die ich hier stark verkürzt anführe, ist: „Sofern [...] soziale Dienste nichts weiter sind als aggregierte Handlungssysteme zu einer [...] *Einführung in vernünftiges Leben (Bildung) und Bewah-*

²⁷ R. Rorty vertritt, dass der moralische Fortschritt der Gesellschaften in der beständigen Ausbreitung von **Solidaritätsgefühl** bestehe. Dieses sei Basis moralischen Handelns. Es geht ihm um die Einsicht, „dass traditionelle Unterschiede (zwischen Stämmen, Religionen, Rassen, Gebräuchen ...) vernachlässigbar sind im Vergleich zu Ähnlichkeiten im Hinblick auf Schmerz und Demütigung. Es ist die Fähigkeit, auch Menschen, die himmelweit verschieden von uns sind, doch zu ‚uns‘ zu zählen“ (>Kontingenzt. Ironie. Solidarität< Ffm 1989, 310).

Zu bemerken ist aus metaethischer Sicht an dieser Stelle, dass bei Rorty *ein Gefühl* der ausschlaggebende Grund moralischen Handelns ist. Nicht ein allgewaltiger Wert, es findet sich keine transempirische „Behörde“, es gibt keinen „Dienstweg“, nicht eine allgemeinverbindliche Norm, keinen „kategorischen Imperativ“ (Kant). „Der moralische Fortschritt [...] ist davon abhängig, dass die Reichweite des Mitgefühls immer umfassender wird“ (ebd., 300). Das meint, auch die Beförderung von Sensibilität ist anzustreben, durch Lesen, Lesen: Romane, Dramen, Gedichte, Comics, Jerry Cotton, Perry Rhodan u. a. m.. – Ähnlich: Weil M. Brumlik „der Diskursethik in der Begründung einer Pädagogik wenig zutraut und Versuche einer mitleidsethischen Begründung als allzu eingeschränkt ansieht, bewegt sich [das Programm einer advokatorischen Ethik] auf eine [...] **Theorie moralischer Gefühle im menschlichen Entwicklungsprozeß** zu“ (ders.: Advokatorische Ethik, Hbg. 2017, 36f.).

rung körperlicher und seelischer Integrität jenseits eines vernünftigen Lebens (Pflege), resultieren sie aus einem Interesse der Vernunft an sich selbst und sind damit legitimierbar“ (ebd., 279).

gruß

Kleine Palaver-Kunde. „Präriegespräche“ (Karl May). Trotzdem, mit Fundamentalisten (m, w, d) kann man nicht *diskutieren* (Schleichert, H.: *Wie man mit Fundamentalisten diskutiert, ohne den Verstand zu verlieren. Eine Anleitung zum subversiven Denken, München 2019*).²⁸

Aufgabe 5: Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Mein Gott, Karl May!“, „Palavern ohne Ende?!“, „>Palavern< und das universitäre Curriculum – geht das zusammen?!“, oder ähnlich. Bitte streng Ihre Darstellung (Eberhard Kloke; ehem. Dirigent in Nbg.) von Ihrer Beurteilung („Beethovenverhuner“) trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes und Ihrem Kommentar dazu! Und immer Urteile, Wertungen, Verdikte begründen! Schriftinduzierte Systematik, Semantik und Logik bei Ihrem Fließtext beachten.

Worüber sollen Pädagogen im Beruf diskutieren, debattieren, palavern?! Letztlich zu welchem Zweck?! Und wie?!

Nehmen wir diejenigen Personen, die im Berufsfeld der öffentlichen Erziehung arbeiten. Worüber sollen Pädagogen im Beruf diskutieren, debattieren? Viele Anlässe: „Öffentliche Erziehung impliziert [...] einen doppelten Auftrag; sie steht im Dienst dessen, was für alle gilt, und im Dienst des Individuums mit seinen Bedürfnissen und Ansprüchen“ (ebd., 79). Mit welcher Legitimation? „Als Normgeber fungiert die staatliche Gemeinschaft, als Normadressat sowohl die staatlichen Organe wie die einzelnen Bürger, und der Norminhalt ist der Vielzahl der Gesetze, Verordnungen, Erlasse zu entnehmen. [...] Zum Rechtsstaat gehört aber auch, dass Erziehung nicht nur etwas ist, dem sich die Normadressaten zu unterwerfen haben, sie können auch Ansprüche einklagen und gegen Entscheidungen [in der Schule etwa] Rechtsmittel einlegen. [...] Begründungen für die Verbindlichkeit [für die Geltung] von Rechtsnormen [sind:] Geltung unter Berufung auf das, was vernünftig ist. [...] Geltung als faktische Geltung [...]. Geltung durch Verfahren“ (Prange, K.: *Die Ethik der Pädagogik. Paderborn 2010, 82ff.*).

Welches sind die Orte und Plätze möglichen Streits, Zankens, einer Kontroverse? Etwa Kinderkrippen, Schulhorte, Kindertagesstätten, Integrationskindergärten und –horte, Ganztageschulen, Behinderteneinrichtungen, Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie Kinder- und Jugendhilfe (Heime), Kinder- und Freizeiteinrichtungen, Einsatzstellen in Krankenhäusern und in der Seniorenarbeit (Geragogen). Neben Erziehung stehen Aufsicht, Betreuung und Pflege von Kindern und Jugendlichen, Zusammenarbeit mit Eltern, mit Lehrkräften und Kontaktpersonen der Klienten und Ämter, insbesondere mit dem Jugendamt und bei kirchlichen Trägern auch mit der Kirchengemeinde u.a.m.. Die Institution der Schule und die Lehrkräfte vor Ort nicht eigens genannt.

Bleiben wir bei der Erziehung (Pflege, Betreuung, Aufsicht jetzt kein Thema). Was kommt dem Erziehen als spezielle Aufgabe zu?! Die Einrichtung begründeter, gerechtfertigter und kluger Pädagogik in Echtzeit im Rahmen des Rechtsstaats, sprich: öffentliche Erziehung. Und welches ist das übergreifende Ziel für Pädagoginnen? Mit dem Blick auf Autonomie (vernünftige Selbstständigkeit, Mündigkeit, eigenverantwortliche Selbstfindung) diejenigen Lebensprobleme vergesellschafteter Individuen, dort, wo es passt, als Lernprobleme konstituieren (deuten und verstehen) und mit den Mittel der Pä-

²⁸ Ein junger Verbrecher sticht in dem Ort Chautauqua im Westen des Bundesstaates New York mehrmals auf den 75-Jährigen ein und verletzt ihn schwer. Salman Rushdie hätte gerne Nachvollziehbares von der Person erfahren, die ihn niedergestochen hat. Motiv?! Biografie?! (Soziale) Herkunft?! Überzeugung?! Allerdings erscheint ihm der Attentäter selbst zu dumm. Daher fingiert er in seinem Buch >Messer< den Versuch einer Aussprache mit A (Rushdie nennt den Messerstecher A, für „Arschloch“). Doch da ist nichts zu holen, auch nach eingeräumtem Schweigen, die Chance für A zur Revision, nichts (was Rushdie ihm in den Mund legen könnte). Rushdie lässt das „Gespräch“ scheitern. - Fundamentalisten (m, w, d) tragen für ihre Sinngehalte, für das, was sie an Meinungen, Überzeugungen, Ideen, Einstellungen handlungsleitend im Kopf haben, keine Argumente vor, weil diese Reflexion voraussetzen und – unter Umständen – widerlegt werden. Argumentationsunzugänglichkeit wird nicht als Defizit registriert. Gnadenlos festhaltend an dem, was ein Grundsatz genannt wird. Sprache (Sprechen und Reden) als die Möglichkeit – gemeinsam kontrolliert – verlässliche Orientierungen zu erarbeiten, Fehlanzeige. – Schleichert schlägt vor, „subversiv zu lächeln“, wenn Worte nicht mehr zählen. Lachen ist dem Fundamentalismus sein Tod. Siehe auch: Jorge von Burgos in: U. Ecos >Der Name der Rose<.

dagogik und Didaktik als solche bewältigen. Letztlich zu welchem Primär-Zweck? Aufgeklärte Bürgerinnen und Bürger in der Demokratie zu sein.

Und die diesbezügliche gemeinsame Erziehungs-Arbeit ist aus größerer Entfernung auch zu interpretieren als Enkulturation (Akkulturation), und zwar im Sinne einer Resubjektivierung (der kulturellen Objektivationen) oder Rekontextualisierung (vor)gegebener Kultur respektive vorfindlicher Kulturen. „Indem wir uns [...] Kultur zu eigen machen, werden wir Teil der Menschheit, der Lebenden und der Toten. Insofern sind wir Geschöpf und Schöpfer der Kultur“ (Prange ebd., 77).

Und dies kommt noch Praxisrelevanz hinzu: Wozu sollen unsere Klienten (m, w, d) potentiell im Alltag und Beruf und als Bürgerinnen und Bürger in der Lage sein? Wozu sollten wir (Sie und ich) als Pädagoginnen in der Lage sein? Alle sollten kraft Erziehung alle diejenigen Vermögen und Fähigkeiten und Fertigkeiten und Kompetenzen an jedem Ort und zu jeder Zeit und gegenüber jedermann parat haben, die uns allen ein Leben in Würde ermöglichen. Rechtsstaat, Sozialstaat und Demokratie sollen als Garanten für die Verwirklichung sorgen. So gesehen ist der Erhalt und die Beförderung der Demokratie ein Lebensproblem von uns allen. Erziehung hat es auf sich nehmen, dieses Lebensproblem von jedermann als lösbares Lernproblem anzugehen, also eine Person derart zu erziehen, dass diese vernünftig und mit Verstand selbstständig zu denken und zu handeln in der Lage ist, sich sogar (potentiell) als Parlamentarier (m, w, d) reüssieren zu können, der sich an Gesetzgebung beteiligt.

Palaver

Ich würde das kommunikative Geschehen mit dem Versuch gedeihlicher und ersprißlicher Kooperation in Sachen Erziehung vor Ort, den wechselseitigen Austausch von Vorschlägen, Ideen, Überzeugungen, das problemorientierte Gespräch zwischen Pädagoginnen, Teilnehmerinnen und Betroffenen über Sinn und Zweck, Recht, Moral, über Lebensprobleme und Lernprobleme, über Inhalte, Themen, Stoff, über geeignetes Vermitteln, über Mittel und Medien, über Voraussetzungen und Bedingungen, über Qualifikationen, und aus größere Perspektive gesehen, über Kultur und Akkulturation, über Demokratie, im Sinne des Partikularismus (H. Wohlraff) gern ein Palaver heißen. Unter >Palaver< verstehe ich positiv ein konkretes Streitgespräch von individuellen Personen, das mit der Absicht geführt wird, unter besonderer Berücksichtigung der Teilnehmer und Betroffenen vor Ort einen für alle (jedenfalls mittelfristig, zur Not auch kurzfristig) vertretbaren, Handlungen anleitenden Abschluss zu finden.

Normative Sätze (Maximen, Vorschriften, Anweisungen, usf.) und deskriptive Sätze, die Daten, Fakten und Tatsachen feststellen, sind die Substanz eines Palavers (sowie eines Diskurses, Dialogs). Ich erwärme mich für die Vokabel >Palaver< und hätte gerne in >Palaverkompetenz< ausgebildete Pädagogen (m, w, d). Es gilt: Jeder ins Palaver eingebrachte Vorschlag, jedes Datum, Faktum, jeder Einwurf, jede Idee, jede Forderung hat argumentationszugänglich zu sein. Ins Palavern ist das eingebettet, was der Alltag schon immer an kooperativen und kommunikativen Verhalten und Handlungen und Kniffs und Tricks in petto hat: Etwa, wie geht man freundlich miteinander um?! Wie klärt man ein Missverständnis? Drück‘ dich klar und deutlich aus! Komm‘ auf den Punkt! Sei unvoreingenommen! Vor einer Verdammung die Gegenseite anhören! Nicht im Zorn urteilen. Sich beruhigen (leise von zehn bis null zählen). Verunglimpfendes Vokabular streichen, Beleidigungen für ein andermal reservieren. Bitte den Anderen nicht überreden, versuche zu überzeugen! Um Rat fragen. Eine Erklärung einfordern. Sich entschuldigen. Eine Nacht darüber schlafen! Und ein Grundverständnis vom Erziehen (welches?!).

Ja, dies Palaver zwecks aktiver und friedlicher Koexistenz in Sachen Erziehung braucht Training. Diese Fertigkeit >Palavern< ist ohne Urteilskraft, ohne Mutterwitz, ohne Takt, nicht praktizierbar. Man muss einüben, welche Absprache lassen wir bis auf weiteres gelten, welche Meinung, welche Aussage können wir, jedenfalls für die gegenwärtige Lage, gelten lassen? Welchen Streit klammern wir (vorläufig) aus, auf welches Provisorium kann man sich (hier und jetzt) einigen?, welche Zielstellung kann für eine bestimmte Zeit zurückgenommen werden? Plausibilitätsnachweis genügt vorläufig. Welche (mit anderen unverträgliche) Haltung, Stellungnahme, Position und Meinung können wir – für wie lange – dulden? Wie schafft man einen Kompromiss?

Palavern (ein „Präriegespräch“) sei gegenüber einem strengen rationalen Diskurs, bzw. herrschaftsmäßig unverzerrtem Diskurs als lockere(re), gleichwohl regelgeführte Auseinandersetzung eingestuft; eine pragmatisch motivierte Unterscheidung. Der Gültigkeitsanspruch im Palaver in Sachen deskriptiver Behauptungs- und normativer Sollens-Sätze sei weniger streng. Auf jeden Fall sei ein Palaver (wie auch der Diskurs, Dialog) mit Ernsthaftigkeit, Richtigkeit, Überprüfbarkeit geführt (M. Gatzemeier 2005, 19). Sodann muss (wie auch im Dialog, Diskurs) das Vorgetragene den (illokutionären) Charakter einer Feststellung (so ist es!) oder einer Festsetzung (so soll es sein!) haben, was konsequent bedeutet, dass es (das Vorgetragene) Geltung beansprucht, und zwar will es wahr sein, begründbar und zu rechtfertigen, es verweist auf Argumentationszugänglichkeit. Das Feststellen und Festsetzen muss (wie auch im Diskurs, Dialog) inhaltlich (sachlich und fachlich nach bestem Wissen stimmen) und methodisch korrekt sein, d.h. semantisch und syntaktisch geregelt sein, Ausdrücke, (Fach-)Begriffe müssen – auf Nachfrage – expliziert werden. Und die Logik muss auch passen (etwa ein richtiger Gebrauch logischer Partikeln (bei Satzverbindungen)). Der pragmatisch motivierte Unterschied zwischen Palaver und dem Dialog/Diskurs ist der zwischen einfachen Begründungen, einfachen Rechtfertigungen und den hinreichend begründeten, gerechtfertigten Ist- und Soll-Sätzen, was (letzteres) nur mit einer explizit ausgebauten „Metastrategie“ für Begründungen und Rechtfertigungen (Gatzemeier ebd., 22f.) gelingt. Begründen und Rechtfertigen seien beim Palaver der je besonderen und konkreten (personalen, situativen, sachlichen, zeitlichen) Umstände wegen etwas lässig gehandhabt.

Palaver-Regeln

Ich habe die von D. Hartmann aufgestellten Normen für einen rationalen Dialog Palaver gerecht etwas „heruntergefahren“ und zusammengestellt (a.a.O.):

0. Ohne das Bekenntnis zu Artikel 1, 2 und 3 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte geht gar nichts (außer Krieg).
1. Einschränkung der Teilnehmer auf tatsächlich Betroffene; Eingrenzen des Personenkreises auf das tatsächlich vorliegende Bedürfnis an Klärung etc.. Nicht uferlos reden, nicht ohne antizipierten Endpunkt streiten, nicht ohne ausdrücklich festgemachten Zielpunkt innerhalb eines abgesprochenen Zeitrahmens palavern.
2. Wer Schwierigkeiten beim Formulieren seines Begehrens, Bedürfnisses oder seines Vorschlags hat, wer nicht herausbringt, was ihn eigentlich wie und warum bedrückt, der hat Anspruch auf Artikulationshilfe.
3. Zwar ist ein Konsens der Antworten möglich, heißt: dass es keinen Konsens gibt, ist nicht notwendigerweise wahr, aber in der Prärie reicht ein „Savannengespräch“ (Karl May). Sprich, im Rahmen des Unverrückbaren (Recht, Gesetz, Erziehungsziel) provisorische Absprachen treffen, etwas Akutes schlichten, Akzeptierbares vorläufig festlegen, Zugeständnis machen, kurzfristig planen, einen Pakt schließen, Offenlassen, Kompromisse herausholen, Abstimmen, eventuell (gegen Opposition) durchsetzen.
4. Kein argumentum ad baculum: Wenn du nicht in meinem Sinne argumentierst, mein Freund, dann schau lieber nicht in deinen Briefkasten! Kein argumentum ad ignoratiam: Du weißt nicht Bescheid, Du weißt es nicht besser, Du kannst mich nicht widerlegen, ergo habe ich Recht!
5. Es zählen Gutwilligkeit, alle Sinne beisammen haben, Sach- und Fachverstand, Erfahrung
6. Keine Gaudi und kein Pseudo-Palaver. Problemorientierung an Brennpunkten!
7. Man sollte klären: Streiten wir uns über Zwecke oder Mittel? Streitet man sich nun über einen Zweck, dann ist es vielleicht ein guter Tipp, diesen strittigen Zweck in ein Mittel umzudeuten, und zwar in ein Mittel, das einen "höheren" (Ober- oder Haupt-)Zweck zu verwirklichen hilft, über den cum grano salis bereits so etwas wie Einigkeit besteht.
8. Wenn die Opposition kein Argument Contra mehr hat und ein Wille formuliert worden ist, eine Entscheidung getroffen worden ist, dann ist diese/r für alle betroffenen Teilnehmer verbindlich.

9. Von zwei vernünftigen Entscheidungen mag im konkreten Fall die Ausführung der einen wichtiger und dringender sein als die der anderen. Dies ist bezogen auf den besonderen Kontext möglichst einvernehmlich zu klären.

10. Wenn nicht alle Betroffenen, wie sie möchten, zum Zuge kommen, dann ein fairer Kompromiss. Fair verstanden als sportlich, schicklich, lauter, ritterlich, untadelig, ehrlich, anständig, regelkonform, solidarisch. Falls nicht möglich, nach Recht und Gesetz entscheiden. Notfall, Mehrheit gewinnt.

Allerdings muss zugegeben werden, solch ein Palaver, das an Ort und Stelle, lage- und tagbezogene Schwierigkeiten, Probleme und Konflikte in Sachen Erziehung regeln will, hat eine begrenzte Leistungsfähigkeit (was überhaupt nicht abschrecken soll). Die im Palaver herbeigeführte Verständigung über Akzeptanz etwa von Bewältigungsstrategien ist zunächst um der Pragmatik willen situations-, gruppen- und personenvariant. Palaver ist partikularistisch. Partikularismus ist aber gerade des Umstandes wegen störanfällig, was ihn in der besonderen und speziellen Lage beweglich und praktikabel und elastisch macht, weil es auf Grund seiner Personen-, Gruppen- und Situationsbezogenheit bereichsbezogen und eingeschränkt ist. Könnte sein, dass Lösungen, Vereinbarungen, Verabredungen, Zugeständnisse, Kompromisse hier und jetzt nicht verträglich sind mit Lösungen, Vereinbarungen, Verabredungen, Zugeständnisse, Kompromissen andernorts und übermorgen. Nicht transportabel. Sie hängen von Prämissen ab, die die Beteiligten in neuen Situationen nicht teilen. Also, das Palaver, das aus lebensweltlichen Routinen schöpft, ist, unbeschadet seiner Leistungsfähigkeit, aus philosophischer, wissenschaftstheoretischer und ethischer Sicht nur bedingt ein verlässliches Instrument zur Verständigung (C. F. Gethmann, >Rationalität<, in Mittelstraß a.a.O).

Wie führt man eine *rationale Argumentation* über Zwecke?! Zur Lehr- und Lernbarkeit

Im Palaver gehe es jetzt im Folgenden nur um normative Sätzen. Zweck einer Argumentation über Etwas, das getan werden soll, ist eine konstruktive Entscheidung für zukünftiges Handeln, aber auch darüber, Entscheidungen der Vergangenheit kritisch zu prüfen (M. Gatzemeier, *Rationale Argumentation über Zwecke*, in: *Philosophie als Theorie der Rationalität*. Bd. 2. Würzburg 2007, 4-20, 5). Wenn Entscheidung vor Ort getroffen werden müssen, was erforderlich macht, dass man im Kreise der Betroffenen und Beteiligten einhellig der Meinung ist, es sei in der Tat erforderlich, benötigt man Verfahren zur Beschlussfassung, und zwar rationale („die Natur macht es uns vor“ wäre als Leitfaden irrational=vernunftwidrig). Dabei sei >Rationalität< als eine Prozedur angesehen, mit deren Hilfe Handlungsregelungen besprochen werden, deren Ergebnis und Folgen alle Betroffenen und Beteiligten tangieren, nicht (nur) eine individuelle Person allein.

Es ist auf die Formulierung der normativen Soll-Sätze (Normen, Vorschriften, Maximen etc.) zu achten: Soll-Sätze sind Handlungsaufforderungen, mit >wenn< und >dann<. Wenn etwas Bestimmtes gegeben ist, dann soll dies oder jenes ausgeführt werden. (Bitte nicht mit der Wenn-dann-Kausalität der Naturwissenschaften verwechseln.) Ausgehend von einer gegebenen und unbefriedigenden Situation und entsprechender Bedürfnislage wird ein Zustand eingefordert, der erfüllt, was von den Beteiligten und Betroffenen als erstrebenswert gewollt wird. Auf das Erstrebenswerte richtet sich die Handlungsaufforderung (der Soll-Satz). Also: „Wenn dies hier bei uns jetzt als eine Tatsache vorliegt, die unerträglich ist, und wir uns für folgenden künftigen Zustand entscheiden, der in unserem Interesse liegt, unsere Ziele und Zwecke berücksichtigt, dann sollten wir einen Beschluss fassen, der festlegt, dass folgende Handlungen ausgeführt, dass Folgendes unternommen wird, und zwar (spätestens bis ...) von dieser Person oder jener Person oder von allen zusammen!“

Nun muss beurteilt werden, ob die Maxime (die Norm, die Präskription, die Anweisung, etc.) zutreffend ist, ob die in der Maxime vorkommenden Behauptungen über (Unerträglichkeit der) faktischen Gegebenheiten tatsächlich auch vorliegen. Es muss beurteilt werden, ob die Handlung, zu der in der Maxime (etc.) aufgefordert wird, möglich, also realisierbar ist. Von wem genau bis wann sie befolgt werden soll. Überhaupt: Es muss beurteilt werden, ob die Maxime bzw. der Beschluss bzw. die Entscheidung gerechtfertigt werden kann. Das ist – allgemein gesagt – dann der Fall, wenn durch sie Erstrebenswertes herbeigeführt wird, wenn das alltägliche Leben in Gemeinschaft (z. B. in einer pädagogischen Praxis) verbessert wird (ebd. 15). Übrigens, es handelt sich auch beim Palaver nicht um bloße *Entscheidungsstechnik*, sondern um ein *Argumentationsverfahren*. Herzustellen ist eine lückenlose

Argumentationskette zwischen konkreten, direkt auf den Einzelfall bezogenen Maximen (etc.) über verallgemeinerte Maximen bis hin zu Maximen, die nicht mehr mit weiteren Maximen überstiegen werden können, und sich die konkreten Einzelfallmaximen als deren Spezialfall erweisen. Etwa so: Diese Maxime M hier ist eine argumentationszugängliche Folgerung aus dem Menschenrechts Artikeln 1,2, und 3 (nicht mit log. Deduktion verwechseln!).

Argumentationszugänglichkeit solchen Verfahrens zieht Verpflichtungen nach sich: Erläuterungs- und Begründungspflicht, das Zulassen aller Argumente (wenn es denn welche sind), die Unvoreingenommenheitspflicht (Sympathien bleiben außen vor), Pflicht der Vermeidung von rhetorischer Verschleierung, das Bemühen um Sanktionsfreiheit (rechtlich zur Verantwortung gezogen wird niemand, der im Palaver etwas „Falsches“ sagt, behauptet) und Transsubjektivität (Zurückstellen subjektiven Beliebens, Begehrens) (ebd.).

Obacht! Dieses „Ableiten“ von besonderen Maximen aus oberen Maximen und obersten Normen bitte nicht als solch eine Deduktion missverstehen, die in der Naturwissenschaft und der (formalen) Logik im Handel ist. Dort wird (Hempel-Oppenheim-Erklärungsschema) aus allgemein gültigen (Natur-)Gesetzen bei entsprechenden Voraussetzungen und Bedingungen (Antezedenzaussagen) eine Konklusion vorgezogen, die einen (empirischen) Einzelfall erklärt (siehe König/Zedler, a.a.O.). Auch der Syllogismus der Logik (berühmt: Alle Menschen sind sterblich. Alle Griechen sind Menschen. Ergo ...) ist ebenso wenig als Rechtfertigungsverfahren für normative Sätze geeignet. Vielmehr handelt es sich beim „Ableiten“ von Maximen (etc.) um zweckrationale Überlegungen, um „praktische Implikationen“ (Gatzemeier), die (palavernd) ausdiskutiert werden müssen.

Ein sinnvoller Ablauf ist geboten, sprich: kein Gewaaf. Setzen wir Autonomie als ein oberstes Ziel, als Primärziel pädagogischen Handelns fest (als Anpassen an Vernünftiges und Distanzieren von Unvernünftigem), das alle pädagogischen Praxen übergreift, dann braucht es Angaben, was Autonomie im vorliegenden Fall bedeutet (Operationalisierung), was muss von wem gedacht werden, was von wem getan werden, damit jeder Anwesende mit Recht zustimmt, ja, hier liegt (noch nicht, keine) Autonomie vor?! Vor Ort braucht es zudem konkrete Mittel, die klug sind, um das favorisierte Ziel zu erreichen; es braucht genaue Wegangaben, einen solchen (operationalisierten Zweck-)Zustand im besonderen Fall spezifischer pädagogischer Praxen mit individuellen Personen herbeizuführen. Es muss mit Recht behauptet werden können, ja, diese Entscheidung für diese Maxime ist von Person getroffen worden, die im einzelnen Gewähr bieten, propere Parlamentarierinnen zu werden/sein, aber jene (noch) nicht, weil ...

Welche Mittel (dafür) sind passgenau, welche Wege (dorthin) beschreiten? Eine Ziel-Mittel-Relation ist angesagt. Aufpassen! Eine Zweck-Mittel-Relation rechtfertigt keine obersten Ziele, Werte, Normen, Maximen! Autonomie (wie etwa auch Bildung, Glück, Freundschaft) ist ein Primärziel, das nicht wiederum ein (geeignetes) Mittel ist, einen (noch „höheren“) Zweck zu erreichen. Autonomie ist sich selbst genug. Ein Selbstzweck. Autonomie muss (nicht nur Fundamentalistinnen) vor- gelebt werden, dann, wenn man überlebt, zeigt sich der Vorteil, das Erstrebenswerte; eine andere Begründung und Rechtfertigung als >Primärziele leben< kann (zirkelfrei) nicht gegeben werden.

Gehen wir nun von gerechtfertigten Zwecke, Zielen, Normen, Werten aus, dann ist zu schauen, welche Wege es zur Verwirklichung gibt, sprich: man steigt ein in eine Diskussion um Zweckrationalität. Jetzt wird gestritten darum: Welche Mittel sind möglich, welche Wege realistisch, welche sind mit bereits gefassten Beschlüssen bzw. mit anderen angestrebten Zielen, verfolgten Werten und Normen verträglich oder unverträglich, welche sind hinreichend (reichen allein aus), welche notwendig (müssen sein), ausschließlich (oder wird möglicher Weise etwas Unerwünschtes mit eingeschlossen), mit welchen Nebeneffekten. Keine Deduktionen, sondern Ableiten, Nachweisen, Belegen als „praktische Implikationen“.

Ableitung konkreter Maximen (Gatzemeier 2005, 202ff.)

Aus den allgemeinen Ethikprinzipien (siehe ...) lassen sich Handlungsregeln (Maximen, Aufforderungssätze) ableiten (für Diskurse und Palaver):

1. Berücksichtige stets die Interessen und Bedürfnisse aller Betroffenen!
2. Versuche stets, Konflikte argumentativ zu lösen!
3. Bemühe dich darum, deine Einstellungen und Einsichten kritisch zu überprüfen und ändere sie nach besserem Wissen!
4. Beachte stets den korrekten Gebrauch der Sprache!
5. Behandle alle Menschen prinzipiell als mündige und autonome Wesen!
6. Berücksichtige die Bedürftigkeit, die Leidens- und Genussfähigkeit anderer Lebewesen!
7. Behandle alle Menschen prinzipiell als gleich!
8. Beachte den gleichen Anspruch auf Leben, Glück, Menschenwürde, Freiheit, Chancengleichheit und Gerechtigkeit, insbesondere auf soziale Gerechtigkeit!²⁹

gruß

²⁹ 8.1 Vermeide (bzw. beseitige) Armut und extreme soziale Ungleichheit!

8.2 ... (Dauer-)Arbeitslosigkeit!

8.3 ... Arbeitsverhältnisse, die die physische oder psychische Gesundheit ruinieren!

8.4 Vermeide (bzw. verändere oder beseitige) Gesellschafts- und Wirtschaftssysteme, die einer Verwirklichung der Gleichheitspostulate hinderlich sind!

8.5 Solidarisiere dich mit Gleichgesinnten, um ethisch gerechtfertigte Postulate durchsetzen zu können!

9. Gehe keine technischen und ökologischen Risiken ein, die die Grund- und Menschenrechte gefährden!

„Geschichtslosigkeit“?! 433 (n. Chr.) und 1789 (n. Chr.) habe mir gemerkt, da war was, aber was? Vergessen.

Aufgabe 6: Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Geschichte ist etwas für diejenigen, die in der Gegenwart nicht zurechtkommen“ oder „Wer die Vergangenheit kennt, fürchtet die Zukunft nicht mehr“, oder „Geschichte trickst dich aus, so daß du nicht den Wert von dem erkennst, was jetzt geschieht. Geschichte ist tot, aber das Hier-und-Jetzt lebt. Geschichte ist neidisch auf das Hier-und-Jetzt - neidisch auf das Leben“ (Coupland 1994, S.244), oder “Die Vergangenheit ist die Mutter der Gegenwart“ (Hercule Poirot). Bitte streng Ihre Darstellung (Rex Gildo) von Ihrer Beurteilung („Frauenschwarm“) trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes und Ihrem Kommentar dazu! Und immer Urteile, Wertungen, Verdikte ihres Fließtextes begründen!

Einstimmung

Nach Nietzsche ist es erlaubt, drei Arten von Historie (hier: [Welt]Geschichte) zu unterscheiden: „eine monumentalistische, eine antiquarische und eine kritische Art“ (>Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben<). Die erste errichtet Denkmale, Ehrenmale, Erinnerungsmale, Gedenksteine und verehrt sie, das ist soweit o.k., aber bitte keine Anbetung, kein Kult, keine Vergötterung; die zweite häufelt Geschichtliches auf Geschichtliches und wird mit dem Häufeln nicht fertig, derart, dass die Toten die Lebendigen begraben. „Gegenüber solcher Praxis rettet sich die jugendliche Seele durch vorsätzlichen Stumpfsinn.“ Damit aber kein „ausgehöhlter Bildungsmensch“ herangezogen werde, müsse die dritte, „die kritische Art der Historie [...] die Kraft haben und von Zeit zu Zeit anwenden, eine Vergangenheit zu zerbrechen und aufzulösen, um leben zu können.“ Es richte sich das Leben und das Leben-Wollen gegen die bloß „enzyklopädische“, am Historismus³⁰ ausgerichtete Bildung. (Und heute?!)

Geschichte(n)?!

W. Schapp meint, dass wir alle immer schon in Geschichte(n) *verstrickt* sind, ob in fremde oder eigene, ob als Mensch (ob als „auswegloses Tier“; Sloterdijk), ob als Bürgerin, ob als Pädagoge, selbst Reichsbürger. Geschichte, die “Vergegenwärtigung der eigenen und fremden Identität“ (H. Lübke). Jede Biografie erzählt eine Geschichte. „Außerhalb“ der Geschichte(n) nur Vakuum. Und J. Rösen weist daraufhin, dass wir (alle) aus dem, was um uns herum und mit uns geschieht und passiert, Geschichte(n) erst machen. R. Winkel beginnt seine Geschichte der Pädagogik mit „Am Anfang war die Hure – Theorie und Praxis der Bildung“, Baltmannsweiler 2005.³¹

Die die Geschichte (der Wissenschaft) der Pädagogik ist abhängig vom Erkenntnisinteresse und von der entsprechend ausgewählten Vergangenheit, von (unseren) Ideen, die als leitende und selektierende Sinnkriterien fungieren, abhängig von den Methoden (Empirie, Hermeneutik, Dialektik), den Darstellungsformen (etwa narrativ vorgetragene Geschichte als Tragödie, Komödie, Fortschrittsprozess), abhängig davon, wie wir Geschichte als Faktor der Orientierung in unser Leben in unseren Beruf integrieren. Wir (Sie und ich) sind, nolens volens, in kleine und große Geschichte(n) eingeklinkt (resp. nicht eingeklinkt, ausgeklinkt). Als Pädagogin könnte man den Ehrgeiz haben, kraft erarbeiteten Geschichtsbewusstseins (etwa: kritische Nachdenklichkeit in Sachen Geworden-Sein und Werden und Vergehen) jedenfalls das berufsrelevante Ein- und Ausklinken verantworten zu können. So ist z. B. zu Maria Montessori eine kritische Stellungnahme erforderlich. G. Hörmann hat schon vor langem darauf aufmerksam gemacht (ders.: „Menschenerziehung oder Menschenzüchtung: Der Traum vom perfekten Menschen als Alptraum“, In: ders.: Pädagogische Anthropologie. Hohengehren 2003, 103-132).

Im Folgenden ein paar Gründe, in *die* Geschichte (=Kollektivsingular) hineinzuschauen.

³⁰ Eine im 19. und 20. Jahrhundert einflussreiche geschichtswissenschaftliche Strömung: hier ist damit die Einseitigkeit historischer Bildung gemeint, Geschichte als Wert an sich.

³¹ „Die schöne Tempelhure Tehiptilla“, im Gilgamesch-Epos (ebd., 47ff.).

Erster Grund liegt in unserer „Geschichtlichkeit“ – ein Existential (a). Die Geschichte bietet, zweiter Grund, päd. relevante verbale Vorlagen, päd. relevante sprachliche und nichtsprachliche Handlungsmuster, manchmal auch schöne Vorbilder, nicht bloß hellen Wahnsinn (b). Dritter Grund, sie liefert für manches, was man als Pädagoge (m/w/d) verstehen möchte, Erklärungen (c). Vierter Grund, man kann möglicherweise aus der Geschichte etwas lernen (d).

(a) Der "Leitgedanke" seiner Geschichte der Pädagogik, schreibt Prange, "ist, daß sich die Geschichte unter dem Gesichtspunkt der Erziehung des Menschengeschlechts und eines sich erweiternden Erfahrungsbewußtseins als Lerngeschichte der Gattung auffassen läßt. Ihr Material sind die Institutionen, in denen das Lernen verfaßt ist und sich organisiert; ihre Sprache findet sie in den Gedanken der Pädagogen, die das Bewußtsein jener Institutionen ausdrücken; ihre Gliederung erhält sie aus Epochen, in denen sich die Ebenen der Erfahrung von Stufe zu Stufe deutlicher artikulieren. An ihrem Ende steht die Anthropologie der Erfahrung, von der sie systematisch ausgeht" (1979, S.8).

Ich übersetze mir das so: Warum beschäftigt sich ein Pädagoge mit Geschichte? Weil: Geschichte gehört zur Pädagogik wie Strom zum elektrischen Stuhl, nichts glückt ohne. Das liegt daran, dass alle, die erziehen (als Elternteil, Lehrkraft, Street Worker, am Lehrstuhl) immer schon in die Geschichte des Erziehens eingeklinkt sind, ebenso die wissenschaftlichen Pädagogen in die Geschichte ihrer Disziplin, ob sie es wollen oder nicht, ob sie es wissen oder nicht wissen: Wir alle sind in Geschichte(n) verstrickt. In der Pädagogik unseres Kulturkreises mühte und müht man sich (nicht nur) in den Institutionen der Schule und der Universität üblicherweise um kritisches Fortschreiben der Gedanken zur Erziehung (nicht nur) von Platon, Sokrates, Aristoteles, Kant, Humboldt. Jetzt hätte ich als Pädagoge gerne aufgeweckte, erziehende Personen zu Nachbarn im Lehrerzimmer, nicht nur solche, für die – wie Nietzsche klagt – die Liebesgeschichten von einzig wirklichem Interesse sind, sondern Personen, die (wenigstens ab und zu) kritisches Geschichtsbewusstsein mobilisieren, indem sie ihren Einstieg, ihr Verbleiben oder gar den Ausstieg in ihre bzw. in ihrer bzw. aus ihrer seitherigen Erziehungsgeschichte offen zum Gegenstand des Überlegens und Erwägens machen. Wenn nun als (fachübergreifendes) Ziel der Erziehung die >vernünftige Selbstständigkeit< ausgezeichnet wird, inwiefern könnte diese oder jene historische Person (Isokrates, Fröbel, A. O'Neill, U. Meinhof etc.) mir (k)ein Drehbuch geschrieben haben?!

(b) Die historische „Entdeckung“ der eigenen Person und des Nachbarn und der Nachbarin als Personen (vielleicht schon im Pleistozän), also als erlebnisfähige, reflexionsfähige und handlungsbewusste Ich-Subjekte, die sich vermehren, sprich: Kinder bekommen können, die Kinder bekommen können, die Kinder bekommen können, die ..., zusammen mit der Mühe und den Versuchen, ein gedeihliches Zusammenleben und –arbeiten (mit Schwiegereltern und Enkeln und Mammuts und anderen Menschenarten) qua Erziehung und Lehren und Lernen zur zweiten Natur=Kultur des Menschen zu machen, da braucht's, jedenfalls immer dort, wo es brennt, Wörter, mit denen man anständige und markige Gedanken aussprechen kann und zum Handeln motivierende Ideen präsentieren kann. Woher nehmen? Den eigenen Kopf anstrengen, ja, reicht aber zu oft nicht.

Die Geschichte der Pädagogik liefert u.a. Material (Beispiele, Muster, Vorlagen) darüber, wie das Thema >Erziehung< wissenschaftlich und nichtwissenschaftlich oder auch un-wissenschaftlich zur Sprache gebracht worden ist. Für einen argumentationszugänglichen Streit über das Erziehen sind heute wie gestern Angebote an Vokabeln und an Gesprächsführungsvorlagen ungeheuer hilfreich. Die Geschichte der Pädagogik erweist sich so auch als eine Folie fürs Nach-Denken, Nach-Sprechen, fürs Nach-Spielen von Argumentationsführung, für heiße (Übungs-)Diskussionen (Lesen Sie sich rollenverteilt etwa Platon >Menon< vor; Herder; Sarrazin).

(c) Aus der Geschichte lernen?! Sinnvoll und sicher nur dann, wenn sich das Gelernte (auch wieder) modifiziert und variiert einsetzen lässt. Was wiederum voraussetzt, dass Situationen sich wiederholen. In punkto Erziehen kein Problem. Wo und wann auch immer Erziehung betrieben wird, immer Anforderungsverhältnisse, immer Zeigen, immer Ziele, immer Stoff, Themen, Inhalte, immer didaktische Methoden und Medieneinsatz, immer Rücksicht auf=Berücksichtigung allgemeiner und spezieller Umstände (soziokulturelle Voraussetzungen und anthropogene Bedingungen). Immer Konflikte, Streit, Scheitern. Immer Unberechenbares. Zwar im Besondern und Konkreten vor Ort nie identisch, aber hinsichtlich relevanter Merkmale und Eigenschaften schon. Es dreht sich um Menschen (wie Sie

und ich); es geht um Vermitteln von Stoff und Kompetenzen mit den Lernenden; es ist das Lernen-Können stets Grundvoraussetzung (ein anthropologisches Faktum); es ist das Ziel die je per Lernen bessere Bewältigung von Lebensproblemen. Demnach ist vieles aus der Geschichte brauchbar, sinnvoll und ergiebig.

(d) Für das rationale Erklären und das rationale Verstehen von Vorgängen und Ereignissen gibt es im wissenschaftlichen Kontext verschiedene Schemata, etwa die >funktionale Erklärung< der Evolutionstheoretischen Pädagogik; die >deduktiv-nomologische< in der Physik; die >induktiv-statistische<, die von Wahrscheinlichkeit ausgeht; die >intentionale Erklärung<, die die Interessen, Ziele und Zwecke von Personen beim Handeln favorisiert. Hier nehmen wir das >Narratives Erklären< (A. C. Danto).

Zunächst wählen wir ein Explanandum=ein Sachverhalt, den wir uns mit Gründen zum Problem machen, den wir erklären wollen, den wir verstehen wollen. Wer sich nichts zum Problem macht, braucht auch kein Explanandum, kein Explanans. Haben wir ein Explanandum, dann suchen wir ein Explanans=die Antwort auf die Warum-Wieso-ist-das-so-Frage, die uns die Angelegenheit erklärt bzw. zu verstehen erlaubt. In der alltäglichen Erziehungspraxis sind narrative Verstehens- und Klärungsversuche pädagogischen Handelns gang und gäbe: Man erzählt sich zwecks Erklärung eines (unvorhergesehenen) Vorfalles (um Verstehen bemühte) Geschichten, aber bitte keine zusammenfantasierten, kein bloßes Zusammenschustern, sondern solche mit harten (überprüfbaren) Daten, Fakten und Tatsachen. Narrationen sind als Erklärungen und Angaben von Gründen nicht nur aus dem pädagogischen Alltag nicht wegzudenken und bilden eine fast unerschöpfliche Quelle von Einsichten, Reflexionen und Hilfe, sporadisch leider auch eine vergiftete - also aufpassen!

Üben?!

Darauf will ich zeigen: Wir Pädagoginnen brauchen angesichts der Unverfügbarkeit der Erziehung **Gelassenheit**.³² Wir wissen, dass wir letztendlich nicht wissen, was bei dem Erziehen (als Erzug) herauskommt. Pfarrers Töchter, Müllers Vieh geraten selten – oder nie! Gelassenheit haben wir jedoch nicht so wie wir eine Nase haben. Alles dies, was möglicherweise die Gelassenheit vorbereitet und deren Eintritt begünstigt, muss eingeübt werden. Dieses Üben braucht Übung und Kontrolle im Rahmen von: Selbstbeobachtung und Selbsterkenntnis. Auch dieses macht Arbeit, die lehrt und geübt (gelernt) werden kann. Falls man dies akzeptiert und will, ergo: Einüben in die Gelassenheit, genauer: Einüben ins Schaffen all der Umstände, die sie vielleicht ermöglichen und herbeiführen, als Entwicklungsaufgabe im Zuge der Personalisation.

Aufgabe 11: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt mehr anfangen als mit einem anderen. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wer will, darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Ich bin von Natur aus gelassen“, „Üben=Zwang“, „Gelassenheit üben – sonst noch was?!“, „Dauernd ist von *dem Menschen* die Rede. Gilt das (mit der Gelassenheit) alles auch für Alkoholikerinnen, Obdachlose, Flüchtlinge, Schornsteinfegerinnen, Todkranke, Bankräuberinnen, Politiker, Professorinnen und für meinen Nachbarn?!“ Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen und Ihrem Kommentar. Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen! Es kommt viel weniger darauf an, Autoritäten heranzuziehen, Autoren zu zitieren, Literaturangaben zu machen (das ist nicht verboten), sondern ich bin vielmehr interessiert an Ihrer fließtextlichen Verschriftlichung (als potentielle Eintrittskarte in wissenschaftliche Gefilde).

Üben, Übung.

In seinem Buch „Du mußt dein Leben ändern“ spricht Sloterdijk vom Menschen als Übender – ein anthropologischer Fakt von pädagogischer Brisanz. Der Mensch, ein „senkrechter Wurm“. Unter Übung versteht Sloterdijk „jede Operation, durch welche die Qualifikation des Handelnden zur nächsten Ausführung der gleichen Operation erhalten oder verbessert wird, sei sie als Übung deklariert oder nicht“ (ebd., ...). Der Mensch ist bestrebt, sich zu justieren und zu perfektionieren, und zwar Körper, Leib, Seele, Geist, sich zu optimieren juristisch, militärisch, politisch, in der Wissenschaft, Wirtschaft, Religion, Kunst. Dass es gelingt und Erfolg hat, ist nicht versprochen. Erforderlich ist die unermüdliche Arbeit des Menschen an sich selbst. Der Mensch als Übender, als sich durch Übungen selbst erzeugendes Wesen, bedingt stete Ausweitung der Übungszone des einzelnen wie der Gesellschaft. Selbstbildung alles Humanen.

Warum überhaupt diese Vokabel >üben< gebrauchen? Welcher Zweck wird damit verfolgt?! Bloßer Tatbestand?! Eine Belehrung?! Im STÖRIG und DUDEN finden Sie zur Wortverwendung und Worterläuterung u.a.: Etwas immer wieder tun, oft (regelmäßig) wiederholen, um es zu lernen; eine Fertigkeit beherrschen lernen; üben, um Geschicklichkeit zu gewinnen; durch häufiges Benutzen sich leistungsfähig machen; etwas intensiv ausbilden; durch systematischen Tätigkeit etwas erwerben, zur vollen Entfaltung bringen; etwas zu vervollkommen versuchen; jmdm. gegenüber sich in seinem Verhalten, Urteilen einer bestimmten Tugend befleißigen (Geduld, Nachsicht üben). Keine Übung haben=es fehlt an praktischer Erfahrung; aus der Übung kommen; Übung=Probe für den Ernstfall; Lehrveranstaltung; Übung= der inneren Einkehr dienende Betrachtung, Meditation; Teil der Exerzitien. Eine reine Übungssache sein; Übungsarbeit(=nicht zensiert); Übungsaufgabe.

Und Sprüche, Weisheiten, Gnome, Sentenzen: „Erst durch mehrfaches Stolpern lernt man richtig gehen.“ „Es werden mehr Menschen durch Übung tüchtig als durch Naturanlage“ – Demokrit. „Die Übung ist / in allem beste Lehrerin den Sterblichen“ – Euripides. „Übung kann / fast das Gepräge der Natur verändern; / sie zähmt den Teufel oder stößt ihn aus / mit wunderbarer Macht“ – Shakespeare. „Ich bringe nichts vor mich im Zeichnen. Jetzt sehe ich täglich mehr, wie eine anhaltende mechanische

³² Übrigens bedeutet „Unverfügbarkeit“, „Unvermeidbarkeit“ nicht das Gleiche wie „Technologiedefizit“.

Übung endlich uns das Geistige auszudrücken fähig macht, und wo jene nicht ist, bleibt es eine hohle Begierde, dieses im Flug schießen zu wollen“ - Goethe. „Körperliche und geistige Übungen sollen sich gegenseitig zur Erholung dienen“ - Rousseau. „Früh übt sich, was [ein Häkchen; r.b.] ein Meister werden will“ – Schiller.³³

Was hat das Thema, zwar pädagogischer Stallgeruch, mit erkenntnistheoretischen Erwägungen zu schaffen?!

Es dreht sich um **Selbst-Erkenntnis**. Sie gehört zu unserem Job. So spricht Ch. G. Salzmann (Pädagoge der Aufklärung) im „Ameisenbüchlein“ (1806): „Mein Symbolum ist kurz und lautet folgendermaßen: Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen. [Eine] harte Rede. [...] Meine Meinung ist gar nicht, daß der Grund von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge in dem Erzieher wirklich läge, sondern ich will nur, daß er ihn in sich suchen soll. Sobald er Kraft und Unparteilichkeit genug fühlt, dieses zu tun, ist er auf dem Wege, ein guter Erzieher zu werden.“

Schon die Inschrift am Apollotempel zu Delphi „Erkenne dich selbst“ stellt die entsprechende Entwicklungsaufgabe - Platon kannte sie, Xenophon u. a. auch.³⁴ Diese Aufforderung entsprang einer neuen Bewusstheit, mit der der alte Grieche (in entsprechender Position) sich (weitgehend) auf sich selbst gestellt konzipierte. Die Reflexivbegriffe >Selbstbeherrschung<, >Selbsterkenntnis<, >Selbstprüfung< waren in der Jugend Platons, Xenophons noch ein Novum; erst jetzt wird der delphische Spruch >Erkenne dich selbst< zum verständlichen und verpflichtenden Selbsterziehungsauftrag ans Individuum. Angestrengt werden Selbstbeobachtung und Selbsterkenntnis; nicht verwechseln! **Selbstbeobachtung darf nicht mit der sie übersteigenden Selbsterkenntnis verwechselt werden.** Diese ist zusätzliche Besorgung und meint nicht allein Beschreibung und Darstellung, sondern die **kritische** Analyse der faktischen (=momentanen, gegenwärtigen, aktuellen) Orientierung im eigenen Leben.

Selbsterkenntnis schüttelt niemand aus dem Ärmel, sie erfordert argumentationszugängliche Darstellung des eigenen Tuns und Lassens. Ist insgesamt eine Mühe um Erkennen, Werten und Beurteilen unseres Selbst-, Welt- und Erziehungsverständnisses, erheischt die gelernte Selbstbeobachtung unseres Außen und Innen, verlangt Erfahrung mit der eigenen Leiblichkeit, benötigt Exploration der eigenen Sozialität, der eigenen Seele und des eigenen Geistes. Nötig sind Offenheit und Durchsichtigkeit. Beansprucht, das kraft Akkulturation, Sozialisation, Personalisation und Erziehung Erworbene zu überdenken, zu festigen, eventuell zu korrigieren.

Die sich zum Nutzen des Berufs, der eigenen Person und der Anderen zu stellende Entwicklungsaufgabe, ein aufgeklärtes Selbst- und Weltverständnis zu erledigen, - da sind unter der Aufsicht methodischen Denkens und Einhaltung der Argumentationszugänglichkeit Kopf, Herz und Hand zugegangen. „Erkenne dich selbst“ ist als Erkennen (des eigenen Selbst in Kooperation und Kommunikation mit den Anderen) ein Gegenstand der Erkenntnistheorie. Und ohne Üben der Selbstbeschreibung, Selbstanalyse und Selbstkritik wird man dieser Aufgabe, falls man sie in ihrem Gehalt begriffen hat und annimmt, nicht gerecht. **Das ist eine Aufforderung zum Training!** Zu "Selbsterziehung" (Prange 2000, 35). Üben und Übung!

Es versteht sich, dass die Erkenntnis, die wir über uns gewinnen, wenn wir uns auf besagte Weise zum Gegenstand machen, keine wissenschaftlich-propositionale Erkenntnis ist, weder allgemeingültiges Wissen noch sonst für andere allgemeinverbindlich. Selbsterkenntnis lässt sich nicht wie Daten, Fakten und Tatsachen abfragen und beweisen, es ist weder ein wissenschaftliches Wissen-dass noch ein Wissen-wie und Wissen-warum. Was wir als Ergebnis der Selbsterkenntnis quasi in Händen halten, das ist ein „**Wissen um**“ uns selbst.

³³ Aus psychologischer Sicht ist Üben der metakognitiven Komponente der Selbstlernkompetenz ähnlich. Zählt bei H. Aebli als eine Grundform des Lehrens: >Üben und Wiederholen<. Ders. Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart 1985. „Intelligentes Üben“, in: Meyer, H. (2011): Was ist guter Unterricht? Berlin.

³⁴ Politiker, Feldherr, Schüler des Sokrates(?), Schriftsteller: >Anabasis<, dazu: W. Will: Der Zug der 10 000.

Und was soll mit dem Üben getan sein?

Wir alle (Menschen) führen unserer Leben; wir leben und existieren nicht nur (wie die Pflanzen und Tiere). Sein Leben führen, sein Selbst- und Weltverständnis in den Alltag und in den Beruf einzubauen, ist Arbeit, und die will gelernt sein, braucht Übung: Lehrling, Geselle, Meisterin. Geübt wird nur, wenn man »es« noch nicht kann **und** „es“ aufs Neue versucht. „Das Können besteht nur zusammen mit dem Üben und ist von diesem gar nicht zu trennen. Der Mensch ist in dieser Weise das übende Wesen, d.h. ein Wesen, das sich nur in beständig wiederholtem Üben in seinem Sein erhalten kann, das erstirbt, wo es im vermeintlichen Besitz seines Könnens aufhört zu üben“ (Bollnow, ebd., 40). „Der Geist des Übens ist der unerbittliche Ernst, der nicht nachläßt, bis die Leistung fehlerfrei gelungen ist. Die Übung erfordert eine Härte gegen sich selbst. Sie verlangt eine strenge Disziplin. Zu ihr gehört unlösbar ein gewisser asketischer Zug“ (Bollnow, ebd., 40).³⁵

>Üben< anrühlich?! Bloßes Pauken, Ochsen, Einbläuen, Eindrillen, Büffeln, Plagen?! Nein, die Intentionalität (Wortgehalt) ist umfassender und die Extensionalität (Gegenstandsbereich) ist weiträumiger. In O. F. Bollnows >Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen. Freiburg³1991< steht, dass der geringe Stellenwert des Übens auf einem „unzureichenden Verständnis dessen beruht, was die Übung im menschlichen Leben bedeutet“ (ebd., 39). Damit das Üben als eine sinnvolle und unentbehrliche Leistung akzeptiert werde, muss die Übung nicht bloß als unterrichtliche Angelegenheit oder als Sache des heranwachsenden Menschen begriffen werden, sondern als „etwas, in dem allein menschliches Leben seine volle Erfüllung finden kann“ (ebd., 18).

Üben und Gelassenheit

Dazu schreibt Bollnow: „Wir hatten uns die Verfassung eines vollkommenen und im inneren Gleichgewicht befindlichen Lebens mit den Begriffen der Gelöstheit oder der Gelassenheit oder allgemein der inneren Freiheit zu vergegenwärtigen gesucht. [...] So entsteht die Frage, auf welche Weise es [dem Menschen] gelingt, sich von den Fesseln des Alltagslebens zu befreien und zu jenem geahnten höheren Zustand [nämlich gelöst und gelassen zu sein] zu gelangen. [...] An dieser Stelle setzt [...] der Weg über die Übung ein; denn die systematisch durchgeführte Übung ist das einzig angemessene Mittel, diese innere Wandlung [von der Hektik und Verbissenheit ins Tagwerk hin zur Gelassenheit] vorsätzlich und aus eigener Anstrengung herbeizuführen“ (Bollnow, ebd., 80f.). Wer als Pädagoge (m, w, d) gelassen sein möchte, fragt mit Recht: Wie ?!

„Der Mensch kann sich [...] ein bestimmtes äußeres Tun [...] vornehmen und es aus eigenem Entschluss durchführen. An solchen äußeren Tun setzt die Übung ein. Aber indem sie mit einem solchen äußeren Tun anfängt und sich ganz diesem Üben hingibt, vollzieht sich im Menschen selber, gewissermaßen im Rücken dieses Tuns eine Veränderung. Hier wird er von selbst in die Verfassung des richtigen Lebens hineinversetzt [...]. Dann aber ist die Übung nicht mehr ein bloß pädagogisch-didaktisches Problem. Sie ist ein existentielles Problem, das den Menschen in seinem inneren Kern trifft“ (ebd., 58).

Ich übersetze das für mich so (und übernehme weitgehend den Wortlaut Bollnows und bestimme Bollnows erwähntes „äußeres Tun“ nicht als Fahrradfahren oder Wäsche waschen oder Schachspielen oder Texteschreiben, sondern als päd. Handeln): Wenn wir uns Pädagoginnen uns unser „äußeres Tun“ vornehmen, nämlich päd. Praxen gestalten und Personen erziehen, und aus eigenem Entschluss durchführen (also freiwillig), dann setzt an diesem Tun (nolens volens?!) die Übung ein, und zwar schon deshalb, weil niemandes Tun und Lassen perfekt ist. Indem sich die Übung im Vollzug des „äußeren Tuns“ zugleich dem Üben dieses „äußeren Tuns“ hingibt (im Vollzug pädagogischen Handeln wird pädagogisches Handeln geübt), vollzieht sich in uns eine Veränderung, und wir werden in die Verfassung des richtigen Lebens (ein Leben, das nicht „bloß“ gelebt wird, sondern geführt wird) hineinversetzt. Das Bewusstsein, zugleich mit dem „äußeren“ pädagogischen Handeln, eben dieses Handeln zu üben, schafft Raum zu schnaufen, bewahrt vorm Verbohren, Verrennen, Verbeißen. Unter-

³⁵ Ich zitiere nach: Boelhaue, U., Die Übung aus philosophisch-anthropologischer Sicht, in: Villers, J. (Hrsg.): Antike und Gegenwart. Würzburg 2003, 203-230.

liegt also dieses Üben einem (willentlichen) Entschluss, könnte es gelingen, sich von den Fesseln des Alltagslebens unserer päd. Praxis zu befreien und zu jenem geahnten höheren Zustand der Gelöstheit und Gelassenheit, zu gelangen. - Eine (zu) starke These?!

Wobei für mich (Bätz) der Gag ist, dass nicht die Flucht ins Waldbaden oder Chi Gong auf der taufri-schen Wiese die Chance erhöht, Gelassenheit zu erleben, sondern es ist das aktive Aufnehmen der Arbeit, die wir berufsmäßig zu erledigen haben, was die Chance erhöht! Die systematisch durchge-führte Übung ist das einzig angemessene Mittel, die innere Wandlung von der Hetze und Hast (bedingt durchs Tagwerks) hin zur Gelassenheit vorsätzlich und aus eigener Anstrengung herbeizuführen. In-dem ich das Tagwerk mit seiner Hektik und Verbissenheit als Übungsraum betrachte, befreie ich mich von Ballast und Druck und erhöhe meine Chancen auf Gelassenheit? - Ist das so, ja?!

Das, was wir für unsere Lebensführung und für unseren Beruf nötig haben, und zwar *Gelassenheit*, entfaltet sich, so Bollnow, im Üben unseres „äußeren Tuns“. Die Gelassenheit widerfährt uns (so Bollnow), indem wir unser „äußeres Tun“ = päd. Handeln nicht nur ernsthaft vollziehen, sondern es zugleich üben. Denn: „Der Mensch lockert [im Vorgang der Übung] nicht nur die Verkrampfungen und Verfestigungen, die ihn am unbefangenen Leben hindern, er löst sich darüber hinaus von seinem Eigenwillen überhaupt mit allen seinen Sorgen und Ängstlichkeit und all seiner unersättlichen Gier. Er überläßt sich einfach einem ihn durchwaltenden größeren Leben, in das er sich eingelassen findet“ (ebd., 71). Es entsteht „Freude am Gut-Machen einer Sache und der darin erreichten Meisterschaft“ (Bollnow 1991, 45). „Dieses auf dem Weg der Übung erreichte Können ist an ihm selber beglückend. [...] Und vielleicht gibt es kein reineres Glück als das der vollkommen gelungenen Leistung“ (ebd., 44). Ist das so?!

Ich mühe mich zu verstehen, dass ich meine päd. Tätigkeit dann, wenn ich sie konkret vollziehe, zu- gleich mit der Ernsthaftigkeit, mit der ich sie ausführe, auch als Übung begreifen soll. Da würde mir (Bollnow folgend) manches nicht so schwer werden und fallen. Indem ich mich darauf einlasse, dass ich mich von meiner Arbeit distanzieren, wenn und weil ich sie zugleich im Vollzug auch als Üben/Übung ansehe, gewinne ich Luft, vermag ohne an Zeitverlust zu denken, zu schnaufen. Ich könnte „es“ anders/besser machen, „es“ könnte anders laufen, „es“ ist kein Grund zur Selbstzerflei- schung oder mit dem Himmel zu hadern. Ich werde auf diese Weise vielleicht gelassen, jetzt nicht dem unverfügbaren Leben als Ganzem gegenüber, sondern meinem Beruf gegenüber. Ja?!

„Es ist ein Zustand stiller und gesammelter Heiterkeit [der eintritt, der einem widerfährt], in der keine Sorge den Menschen beunruhigt und keine übermäßige Eile ihn vorantreibt. [...] Wer richtig üben will, der muss ganz in seinem Tun aufgehen und muß sich von seinem Rhythmus tragen lassen. Er darf seine Arbeit natürlich nicht lässig betreiben, aber er darf ebenso wenig über sein Tun hinaus stän- dig auf das Ergebnis hinzielen und dieses in möglichst kurzer Zeit zu erreichen suchen. Er muß sich im Zustand völliger Gelassenheit befinden, die im gegenwärtigen Augenblick ruht und, weil sie ihrer sicher ist, sich auch im Üben die nötige Zeit nehmen kann“ (ebd., 55f.).³⁶

Also, wir (Sie und ich) haben auf uns zu nehmen, die Entwicklungsaufgabe der Selbsterkenntnis. (Aber nur, wer will.) Schön wäre, andere und uns im Alltag und Beruf in der Atmosphäre der Gelas- senheit vorzufinden. Dazu Paradoxes: Zwar nehmen wir uns, falls wir es tun, die Gelassenheit zum Handlungsziel, gleichwohl ist sie (die Gelassenheit) ein Widerfahrnis, etwas, das letztlich ohne extra Zutun eintritt, das technisch-strategisch letztlich nicht erreichbar, nicht wie Apfelpflügen herbeizufüh- ren ist?! Allerdings kann man sich Gelingensbedingungen (keine Garantie) schaffen.

Gelassenheit, was „ist“ das?!

³⁶ Es „kommt es darauf an, daß der Mensch, nachdem er im Üben die richtige innere Verfassung, die innere Freiheit und Gelassenheit gefunden hat, ins handelnde Leben zurückkehrt, um dort in Verantwortung seine Aufgaben zu erfüllen“ (ebd.). Ein Hinweis noch: Ich hätte gerne bei Bollnow ausdrücklich gelesen, dass das Üben nicht in dem Sinne eine taktische- strategische-technische Handlung ist, wie Straßenbau, denn, da einer Person Gelassenheit widerfährt, falls überhaupt, ist sie (die Gelassenheit) zwar ein Handlungsziel (des Übens), gleichwohl mit taktischem-strategischem-technischem Handeln nicht zu verwirklichen.

Gelassenheit meint (F. Kambartel, Gelassenheit, in: Mittelstraß a.a.O., 59f.) „eine Einstellung zum Leben im Ganzen, die einen vernünftigen Umgang mit dem Unverfügbaren ermöglicht. Sie besteht darin, nicht nach der Verfügung über das für uns Unverfügbare zu streben und im unenttäuschbaren Vertrauen drauf zu leben, dass der uns unverfügbare Gang der Ereignisse den Sinn eines vernünftigen Lebens nicht berührt. Unverfügbar sind sowohl unveränderliche Bedingungen des menschlichen Lebens (etwa seine Endlichkeit) als auch Lebensereignisse, deren Eintritt sich nicht gleichsam technisch herbeiführen oder vermeiden lässt, die uns also ein Stück weit zustoßen (z. B. die Überzeugung eines Gesprächspartners durch ein Argument).“

Erziehung ist Handwerk, aber keines, das den Erfolg technisch so herbeizuführen vermag, wie das Ingenieurwissen den Bau einer Brücke. Erfolg beim Erziehen ist unverfügbar. Für seine Bildung und die eigene Dummheit ist jedermann (letztlich) selbst verantwortlich. Der Erfolg ist ein Widerfahrnis für uns Pädagoginnen. Wir können, Profis, die wir sind, die Auftretenswahrscheinlichkeit des Erfolgs erhöhen, aber den Erfolg nicht unmittelbar herbeiführen. Wir besitzen Störungsvermeidungswissen (etwa im Bereich der Didaktik, der Kommunikation, des Lernens), gleichwohl können wir Unverfügbares nicht vermeiden (logisch), Verfügbares *prinzipiell* herbeiführen schon. Da ist die Unterscheidung zwischen Vermeidbarem und Erreichbarem *und* Nicht-Vermeidbarem und Nicht-Ereichbarem von Vorteil. Gelassenheit gegen über Unverfügbarem eine empfohlene Einstellung auch dem Erfolg der beruflichen Arbeit gegenüber. Die Unverfügbarkeit der Erziehung muss das Erziehen im Vollzug nicht derart berühren, dass man hinschmeißt. Als Profis können wir mit dem Unverfügbaren leben und arbeiten und unserem Können vertrauen, weil wir mit unserer Erziehung mitwirken bei einer als vernünftig zu beurteilenden Praxis, bei einer auf Dauer gestellten gesellschaftlichen Institution. Unenttäuschbar ist, dass der letztlich unverfügbare Gang der Erziehung, dass die päd. Praxis mit allen Hochs und Tiefs den Sinn des Erziehens selbst nicht berührt. Dies könnte mancher Person/mancher von uns Pädagoginnen ein gedämpftes optimistisches Selbst- und Weltverständnis bescheren.

„Der Gelassenheit liegt die Einsicht zugrunde, dass eine gegen die unverrückbare Realität der *conditio humana* gerichtete Handlungsorientierung unvernünftig und das für ein vernünftig begriffenes gutes und glückliches Leben Wesentliche einem erfolgssicherem Handeln nicht zugänglich ist. Daher wird jederzeit enttäuscht, wer eine vernünftige Zukunft über ihre ernsthafte Vorbereitung hinaus garantiert sehen und in diesem Sinne über das Unverfügbare verfügen möchte“ (Kambartel op. cit.). Letzteres empfiehlt sich uns nicht.

Macht Gelingen und Erfolg in der Erziehung für beide Seiten ein Stück weit ein „gutes und glückliches Leben“?! Warum denn nicht?! Allerdings als Widerfahrnis; es gibt sie nicht, die Didaktik oder was auch immer, das, wenn auch nur im Kleinen ein „gutes und glückliches Leben“ ratzfatz produziert. Man kann sich vor Misslingen und Misserfolg fürchten, auf das Gegenteil hoffen, wenn sich dies erfüllt, dann Selbstvertrauen, gute Stimmung. Allerdings, diesbezügliches „gutes und glückliches Leben“ in der Erziehung wie einen Topf formen, geht nicht. Zudem ist Linearität (des Planens) nur ein Stück weit gegeben. Auf Abbruch einstellen. Was gelungen ist, gelingt nicht immer. Der Topf ist nie fertig. Ein Erfolg löst nicht quasi Gesetz den anderen ab. Bescheidenheit, Besonnenheit, ein Wissen um Unverfügbarkeit tut gut, kein Kitsch. Auf all' dies gilt es, sich (auch) im Erziehungsgeschäft mit dem Bewusstsein einzulassen, dass eine gegen die unverrückbare Realität der *conditio humana* permanente Revolution, keine Gelassenheit verbürgt.

„Vernunft wird demgegenüber gelassen dadurch, dass sie sich auf das hin orientiert, was, indem wir es tun, bereits gelungen und insofern unenttäuschbar ist; auf das je gegenwärtige mögliche vernünftige Handeln als das Bemühen auch um eine vernünftige Zukunft. Dieses Bemühen kann >in der Zukunft< stets scheitern; als gegenwärtiges Handeln aber gelingt es, wenn es denn überhaupt ernsthaft getan wird“ (ebd.).

Die Konzentration in der Erziehung auf das (Wenige), was im Laufe der Geschichte an Vernünftigem getan worden ist, manche zeigen an dieser Stelle auf Menschenrechte, Grundgesetz, Rechtsstaat und Demokratie, und sich zudem im Vollzug als pädagogisches Denken und Handeln in Echtzeit mit dem Risiko des Scheiterns als Bemühen um eine lebbare Zukunft verteidigen lässt, das besorgt vielleicht (kurzfristig, mittelfristig) ruhigen Atem.

„Auf das Zukünftige Gelingen unseres gegenwärtigen Bemühens können wir uns also praktisch nur so beziehen, dass wir unser gegenwärtiges Handeln ernst nehmen. Die einzige Möglichkeit, diese Realität in einem unenttäuschbaren Leben anzuerkennen, besteht darin, die Orientierungsform des gegenwärtigen Handelns und nicht etwa die Realisierung seiner Ziele als dasjenige zu begreifen, worauf es im Leben ankommt“ (ebd.). „Orientierungsform“, gemeint ist vielleicht das, was ein ins Christentum übertragener, stoischer Sinnspruch (Gebet) ausdrücken will: „Gib mir die Gelassenheit, hinzunehmen, was ich nicht ändern kann; gib mir den Mut, zu ändern, was ich ändern kann, und gib mir die Weisheit, beides voneinander zu unterscheiden!“ (F. Ch. Oetinger, zit. n. W. Kamlah, Philosophische Anthropologie, Mannheim 1973, 168).

„Gelassenheit wird traditionell sowohl als Selbstlösung als auch als Selbstfindung begriffen. In der Tat löst sich der Gelassene von der an bestimmte Inhalte seines Lebens geknüpften Erfolgsorientierung und Erfolgsangst seines Lebens und in diesem Sinne von sich selbst – und findet dabei zugleich die Erfüllung seines Lebens bereits unenttäuschbar in seiner je gegenwärtigen Praxis. Gelassenheit [ist keineswegs mit der] Abkehr von der Welt verbunden, [Es] verwirklicht sich die Gelassenheit [...] nicht im letztlich (asketischen) Rückzug aus dem normalen Lebenszusammenhang, sondern hat sich gerade in den (wiederkehrenden wie besonderen) Situationen des alltäglichen individuellen und gemeinsamen Lebens zu bewähren“ (ebd.). – Etwa im Lehrzimmer.

Darauf wollte ich zeigen:

Wir Pädagoginnen bräuchten angesichts der Unverfügbarkeit der Erziehung **Gelassenheit**. Wir wissen, dass wir letztendlich nicht wissen, was aus unserer Erziehung wird. Gelassenheit haben wir jedoch nicht so wie wir eine Nase haben. Alles dies, was möglicherweise die Gelassenheit begünstigt, muss eingeübt werden. Dieses Üben braucht Übung und Kontrolle im Rahmen von: Selbstbeobachtung und Selbsterkenntnis. Auch dieses macht Arbeit, die lehrt und geübt (gelernt) werden kann, als erkenntnisbezogene und argumentationszugänglich zu lösende Entwicklungsaufgabe der Personalisation.

Gruß