

Worüber ich mit Frau Scheunpflug (wieder) einen Streit führen könnte: „Die Natur der Sozialisation – zur Anthropologie eines erziehungswissenschaftlichen Begriffs“ (Scheunpflug, A., published online: 11 March 2015). - Bätz, Anführung möglicher Streitpunkte, im Sommer 2015

0. Für die Pädagogik per Anthropologie ein Menschenbild zeichnen, heißt, dieses muss mit Erziehung, Lernen und zugehörigen Institutionen in produktive Verbindung zu bringen sein. Der Begriff >Sozialisation< als ein *erziehungswissenschaftlicher*¹ sollte für die pädagogische Praxis, die gemäß edukativer Intentionalität mit Übergängen befasst ist, Bedeutung haben, z. B. für den von einer Generationen zur nächsten, vom Kind zum Erwachsenen, von bloßer Ahnung zum Fachwissen, vom Mangel an Kompetenz zur Fertigkeit, vom dummen August zu Selbständigkeit und Selbstbestimmung, vom fremdbestimmten zum Selbstdenken, von Diffusion zu vernünftiger Haltung – solche Sachen. (Prange 2013; Welzer 2014). Letztlich rechtfertigt sich in der pädagogischen Anthropologie die theoretische Darstellung 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 Darstellung von Voraussetzungen und Bedingungen im Hinblick auf Gestaltung von Praxen, die auf/bei Übergänge/n ein/mitwirken wollen, weil sie (letztlich und überfachlich) die Bildung personaler Identität zum Hauptzweck haben. Solches Programm ist mit den von Scheunpflug favorisierten Life-History-Theorien und Forschung nicht zu schreiben. Deswegen wird die Präferenz ultimativer Erklärungen als Antworten auf pädagogisch wichtige Warum- und Wozu-Fragen, wird die damit verbundene Prominenz eines Menschenbildes der Biowissenschaften, wird die Aufhebung der Differenz zwischen Natur und Kultur für eine pädagogische Anthropologie des Aufwachsens für nicht förderlich angesehen. Die „Urfrage“ der Pädagoginnen und Pädagogen (Martin Wagenschein) bleibt offen: Wie gestalte ich nach gerechten Zwecken mit klugen Mitteln in Abhängigkeit vom gegebenen geschichtlichen, gesellschaftlichen und geografischen Kontext mit Aussicht auf Erfolg pädagogische Praxis zur Erfüllung von Entwicklungsaufgaben bzw. für gebotene Übergänge?

1. Anthropologie zu Krisenzeiten der Globalisierung, Pluralisierung und Individualisierung steht unter dem Druck, unverständlich, Verschiedenheit von Individuen, Gruppen und Kulturen zu diskriminieren, eine Antwort auf die Frage zu geben: Was ist der Mensch? Allgemein-Menschliches (= konkretes Denken und Handeln Bedingendes), universelle Eigenschaften, die >Natur des Menschen<, ein Menschenbild werden 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 in konkreten Um- und Mitwelten den Pädagogen Unterstützung zu leisten, besteht die Gefahr des naturalistischen Fehlschlusses, ein Seinsollen als Allgemein-Menschliches (als überzeitliche Wesenheit) zu preisen. Ohne Ethik allerdings, eine rein darstellende Anthropologie, die nur Daten, Fakten und Tatsachen notiert, genügt die der Pädagogik? Vielleicht ist die philosophische Anthropologie Kamlahs (1973) hilfreich, der versucht, via Analyse lebensweltlicher „Erfahrungen von jedermann“ eine „praktische Grundnorm“ einsichtig zu machen, an der Pädagogik sich ausrichten kann?

2. Scheunpflug (2015) favorisiert *biowissenschaftlich inspirierte Sozialforschung*, die die *Logik von Sozialisationsprozessen an zentralen Fragen individueller Reproduktion* entlang entfaltet. Sie beabsichtigt *eine epistemologisch-theoretische Konturierung des Sozialisationsbegriffs auf der Basis biowissenschaftlicher Empirie*. Prämiert werden *ultimate Erklärung(en)* der Sozialisation, die Streichung von Vokabeln (z. B. >Gesellschaft<), Abschaffung der *Dichotomisierung* von Natur und Kultur. Es soll ein Gewinn (*elegant*) sein, *mit relativ wenig Vorannahmen vielfältige Sozialisationsprozesse* nachzuzeichnen. Aufgefordert wird zur *Integration* zwecks Herstellung einer *pädagogischen Anthropologie des Aufwachsens*. Die *Anthropologie des erziehungswissenschaftlichen Begriffs* >Sozialisation< sensu Scheunpflug bzw. die Bestimmung von >Sozialisation< als anthropologischer Terminus zieht die Biologie/Naturwissenschaft heran, enthält sich einer Ethik und möchte der theoretischen Darstellung des Aufwachsens nützlich sein, indem empirisch erworbene Daten, Fakten und Tatsachen zur Kulturinvarianz des Antriebs, Motors, der Kraftquelle ausgewählter Sozialisationsvorgänge genannt werden. Handeln wird mit Verhalten gleichgeschaltet (so ist z.B. das Handlungsmerkmal >Unterlassen(-können)< kein Anlass dieses von jenem zu unterscheiden.) Sozialisation wird auf anthropologische Konstanten (= universelle Eigenschaften) zurückgeführt, die die empiri-

¹ *kursiv sind wörtliche Übernahmen aus Scheunpflug, A., Die Natur der Sozialisation – zur Anthropologie eines erziehungswissenschaftlichen Begriffs, published online: 11 March 2015;*

schen Lebenswissenschaften in Betrachtung der biotischen Natur des Menschen anführen. Die *Natur der Sozialisation* zeigt sich in ausgesuchten Fällen als genbestimmtes Verhalten. Bätz streitet in 3. gegen die Selbstbescheidung und Anspruchslosigkeit der Darwinerklärungen, in 4. gegen das Baukastenprinzip, in 5. gegen den Turmbau von Babel, spricht in 6. den phänomenologischen Zugriff auf pädagogische Sachverhalte an, in 7. macht er Enteignung zum Thema, fragt in 8. nach der philosophischen Anthropologie und macht in 9. einen Vorschlag zur nichtwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung in betreff Sozialisation, in 10. wird extraordinär ein Fragezeichen gesetzt. - Der Tenor ist, warum sollten wir Pädagoginnen, wenn es um Sozialisation geht, ausgerechnet auf (rein darstellende) LH-Theorien/Forschung und ultimate Erklärungen *gespannt* sein?

3. Scheunpflug (2015) gibt für die Antwort auf die Fragen nach dem Warum? und Wozu? des menschlichen Verhaltens, spezifischer Vorgänge (in) der Sozialisation, einen *biologischen Imperativ* an, dem in familialer Sozialisation, unter Gleichaltrigen, im Verhältnis von Mann und Frau, bei Konkurrenz entsprochen zu haben, stattgegeben zu haben, genügt zu haben, willfährig gewesen zu sein, beobachtetes Verhalten ultimat erklärt (Scheunpflug 2001). Der *Mensch* (das Allgemein-Menschliche) tritt auf *als konditionaler Reproduktionsstrategie* und verhält sich (genbestimmt, aber nichtdeterminiert) als *kurzfristiges Vehikel* (=Phänotyp) im sozialen Kontext so und nicht anders, weil es *dem evolvierten Mechanismus der maximalen Genreplikation darum geht, möglichst viele Genreplikate zu schaffen, die wiederum eine Chance auf Genreplikate haben*, wie post factum mit einer intentional ausgeschriebenen *Als-ob-Fiktion*, mit einem *biologischen Imperativ* erklärt wird (bei Hubert Markl „biogenetischer Imperativ“). Die von Scheunpflug favorisierte Konturierung macht das Geschehen der Sozialisation zu einem Explanandum, für dessen Explanans das Wissen über genzentrierte, evolutionäre Entwicklungen, also über das Entstehen, Bestehen und Vergehen des Baus, der Funktion und des Verhaltens von Organismen, ausreicht. Bätz meint, eine mögliche, jedoch unglückliche Wahl des Erklärungsmodells. Zwar leisten „Darwinerklärungen“ (Stekeler-Weithöfer 2012) ihren guten Dienst bei der Entmythifizierung, bei der Korrektur schwärmerischer Menschenbilder und der Illusionshemmung, in der Abwehr überspannter Erwartungen, unzweifelhaft sind sie erfolgreich bei der Erkenntnisgewinnung z.B. in der Physiologie, Zellbiologie, Genetik, Evolutionsbiologie, Soziobiologie. Aber Darwinerklärungen (post-hoc Berichte) verlieren in den Kulturwissenschaften, insbesondere Pädagogik, an Erläuterungswert, weil sich mit dem Termini >System<, >Umwelt<, >Anpassung<, >Selektion< und mit „Darwins Prinzip der natürlichen Auslese (differentielle Reproduktion aufgrund unterschiedlicher Tauglichkeit“ (Vollmer 1995) tautologische Aussagen aufstellen lassen, die zwar nicht falsch, aber bestechend inhaltsarm sind (etwa „das Bestangepasste überlebt“); angeführt wird auch, dass durch Umsteigen auf Evolutions-Vokabular eine „Entsozialisierung“ (Habermas 2001) eintritt. Für ein bescheidenes Bild von uns Menschen mögen Darwinerklärungen genügen. Friedrich Torbergs Tante Jolesch sagt: „Was der Mann schöner ist als ein Aff’, ist ein Luxus.“ Aber Abstinenz ist im Falle pädagogischer Anthropologie keine Tugend, sie liefert Theorie, aber viel zu wenig für Praxis und Poiesis. Außerdem ist schon die Rechtfertigung, mit Darwinerklärungen in der Pädagogik zu arbeiten, nur Darwin-frei zu leisten, weswegen man die apostrophierte Sparsamkeit an Vorannahmen und Vorschüssen nicht glauben muss.

4. Insgesamt gesehen führt der (von Scheunpflug 2001) auf biologische Grundlagen gesetzte (ontogenetische und phylogenetische) und biogenetisch empfohlene Entwicklungsgang des Menschen vom Gen zum Gehirn zur Gesellschaft, quasi vom Kleinen zum Großen, der aber nicht als ein beobachtbares und beschreibbares Naturgeschehen so vorliegt wie etwa das Entstehen, Werden und Vergehen der *drosophila melanogaster*, sondern diese Reihenfolge ist (nicht natürlich, sondern) von Naturforschern konstruiert worden und wird als Schichtenstruktur des Lebendigen als (ein Stück) Naturgeschichte ausgeschrieben. Pädagogen importieren diese (und anderes) dann in die Erziehungswissenschaft. Es ist dem Sach- und Fachverstand der Biowissenschaftler zu überlassen, welche Systematik in der Darstellung erforschter Gegenstandsbereiche sie gemäß ihrer Erkenntnisinteressen für adäquat halten. Bei der Pädagogik allerdings ist es erläuterungsmäßig geschick(er), anders (und eigenständig) vorzugehen: >Sozialisation< ist die Bezeichnung für implizite einführende, einbindende, mustertreue oder innerhalb einer Bandbreite variierende und modifizierende Aneignung und Vergegenständlichung einer Tradition vorgeprägter Lebensweise mit ausgeloteten Praxisformen auf bestimmter Kulturhöhe durch teilnehmendes Tun eines Individuum im Modus der Anerkennung. So möge Sozialisation auf allen Feldern als der Vollzug eines „deontischen Müssens“ (Stekeler-Weithöfer 2012) begriffen werden. Das meint, dass von den immer schon in Kooperation kommunizierenden Menschen nicht irgendetwas Beliebigen aktualisiert, angeeignet und individuell vergegenständlicht wird, sondern „richtungsrichtiges“ (das ist kein ethisch gerechtfertigtes, aber ein im konkreten Soziotop erwünschtes/erwartetes) Verhalten und Handeln(-können), z. B. der Umgang mit Kindern, mit Gleichaltrigen oder mit anderem Geschlecht. Dies möglicher Distanz voraus in dem Sinne, dass assumierte Vorstellungen vom korrekten Sosein der Dinge und Geschehen das formatieren, was man empfindet, fühlt, wahrnimmt, sagt, meint, denkt, und dass kompakte Auffassungen von der Okayness der Umwelt die Beschaffenheit dessen prägen, was man wie beurteilt und wie man sich unter bestimmten Umständen verhält, und zwar bevor(!) einem solches auf der Grundstufe des Bewusstseins präsent ist, geschweige denn Mentalität

oder interpersonales Handeln als sinndefinite Tätigkeit zum Objekt einer Reflexion wird. Ablehnung faktisch geltender Paradigmen (sagen wir:) im Modus der Rebellion ist möglich und ein nachfolgender Schritt und gehört wie die Wechselseitigkeit der Einwirkung von Mitwelt und Mensch zum Prozess der Sozialisation. Abweichungen von gegebenen mentalen Infrastrukturen, Referenzrahmen, Deutungen von Wirklichkeiten, also Kopierfehler (in) der Sozialisation, beim Kopiervorgang kultureller Paradigmen, sind nicht nur wahrscheinlich, sondern wirkliche Faktoren der Kulturdynamik (Sloterdijk 2014). Weshalb man ja nicht nur in Betreff Rekontextualisierung und Reinszenierung der Kultur, sondern zwecks situationsgebotener Revision von Denkformaten, Verhaltensweisen und Handlungen, ja sogar zwecks vernünftiger Selbständigkeit (gegen Anarchie und Anomie) Erziehung und Schule erfindet (Paideia und Bildung). Für all diese Feststellungen brauchen wir keine Empirie (der Biowissenschaften). Jedenfalls führt die *Logik von Sozialisationsprozessen* nicht vom egoistischen Gen in steigender Komplexität zur Gesellschaft, wie beim Baukasten von Einzelteilen zum Werkstück, sondern sozial-ontologisch vom kognitiven, emotionalen, sozialen und technisch basierten Kollektivleben zum Individuum, zu personaler Identität, zur Person.

5. Scheunpflug (2015), die ihrer Konzeption der *Natur der Sozialisation* (ebenfalls) ein normatives Defizit attestiert, weil in Sachen Orientierung Darwinerklärungen nicht recht weiterhelfen, und darum über ihr Theoriedesign hinaus Handlungsanleitung(en) für pädagogische Praxis anfordert und Aufhellung von Sachverhalten auch kraft (nicht gleichwertig eingeschätzter; Scheunpflug 2001) proximatere Erklärungen zulassen will, ist für eine *Integration gängiger und lebenswissenschaftlich fundierter Theorien der Sozialisation*. Solches Projekt zielt jedoch, meint Bätz, auf den Turmbau zu Babel. Denn der Programmbegriff >Integration< ist kein systematisches, nach Kriterien ausgewiesenes Verfahren, das normative Vorgaben für pädagogische Praxen mit darstellenden Theorien unterschiedlichster Gegenstandsbereiche (nach welchen Regeln bezogen auf welchen Zweck in welcher gemeinsamen [Fach-]Sprache?) vereinen könnte oder die nach besonderen Erkenntnisinteressen, mit eigenen Terminologien und Methoden konstituierten Gegenstände der speziellen Wissenschaften zu einer Einheit zusammenzufügen vermag. (Das Forschungsprinzip „Transdisziplinarität“ geht anders; Mittelstraß 1996.) Deswegen nicht, weil die Vokabeln aus Natur- und Kulturwissenschaften, die kategorial verschiedene Gegenstände referieren, unter dem Titelwort >Sozialisation< nur scheinbar das Gleiche bedeuten bzw. den gleichen Sachverhalt >Sozialisation< darstellen. Das modo LH-Theorien kundgemachte, durch einen biotischen Als-ob-Imperativ motivierte, angestoßene und angeschobene Elterninvestment etwa ist nicht sachverhaltsgleich mit irgendeinem Teilstück der ohne Leitbilder, Präferenzen, Erwartungen kraft Geschichte, Tradition, Gesellschaft nicht anzutreffenden familialen (schichtenspezifischen bzw. Milieu verfügbaren) Sozialisation. Das eine gehört zu den Biowissenschaften, das andere zur Pädagogik. Es sind die konstruierten (Funktions- und Erklärungs-)Modelle der Welten der Physik, der Chemie, der Biologie mit Konstrukten menschlicher Koordination und Kommunikation in intentionalen Begriffen (wie >Geist<, >Denken<, >Seele<, >Bewusstsein<, >Identität<, >Person<, >Erziehen< etc.) nicht sachverhaltsgleich, nicht nichttrivial in ein übergeordnetes Ganzes (>mother nature< oder >Einheit der Natur<?) aufzunehmen, einzubeziehen, einzufügen, (im Wortsinne:) integrierbar. Warum auch?! Was verschieden ist, soll als Gegenstand auch in Forschung und theoretischer Darstellung verschieden bleiben. Festzuhalten ist nicht an einem Substanzdualismus (Descartes), aber mit einem „Aspektdualismus“ wird verdeutlicht (Janich 2010): >Natur< als Bezeichnung für den Teil der Welt, dessen Zustandekommen, Erscheinungsform und Wirken unabhängig von Eingriffen des Menschen gedacht werden können. >Kultur< als Bezeichnung für die Gesamtheit aller derjenigen Leistungen und Orientierungen des Menschen, die seine >bloße< Natur fortentwickeln und überschreiten. Pädagogische Anthropologie sei (ohne etwa unsere Abstammungsgeschichte in Frage zu stellen) Sache der Kultur.

6. Kann die Lebenswelt für eine *Anthropologie des Aufwachsens* und zur Konstituierung des Gegenstandes >Sozialisation< systematisch und strategisch brauchbar sein? Schmitz formuliert die Aufgabe seiner >Neuen Phänomenologie<: „[...] den Menschen ihr wirkliches Leben begreiflich zu machen, das heißt, nach Abräumung geschichtlich geprägter Verkünstelungen die unwillkürliche Lebenserfahrung zusammenhängender Besinnung wieder zugänglich zu machen. Unwillkürliche Lebenserfahrung ist alles, was Menschen merklich widerfährt, ohne dass sie es sich absichtlich zurechtgelegt haben. Das Nachdenken der Menschen ist heute durch vermeintliche Selbstverständlichkeit aus Konventionen und aus Hypothesen, die im Dienst irgendwelcher Konstruktionen stehen, dermaßen gefesselt, dass die Freilegung der unwillkürlichen Lebenserfahrungen umfangreicher Anstrengungen bedarf; sie ist aber von großer Wichtigkeit; weil sie zum Ausweg aus gefährlichen Verengungen und Verstrickungen des menschlichen Selbst- und Weltverständnisses, damit aber auch der Lebensführung, verhelfen kann“ (2012). Hört sich gut an, quasi Luxus im Vergleich zu einer Darstellung der Sozialisation entlang von Darwinerklärungen. (Prompt fragt man sich, was soll eigentlich Pädagogik? Ist Pädagogik ein listenreicher Betrieb zur Herstellung autonomer, zweckrationaler und verantwortungsbewusster Personen und dies mit imperialem Geltungsanspruch oder ein permanentes Reparaturunternehmen innerhalb der Enttäuschungsgeschichte Europas oder ein lächerliches Treiben, das mit empirischer Forschung auf ondulierte Erfolgsfälle hinweist und dafür eine Fortzahlung der Bezüge will, oder Theorie

eines institutionalisierten Vererbungssystems zwecks Zähmung der „Kultur als wildes Tier“ (Mühlmann 2011)? Oder eine Ausbuchtung biologischer Anthropologie?)

7. Man könnte das wissenschaftliche Denken als eine methodisch (aus)geführte Hochstilisierung verstehen und die Lebenswelt als unhintergehbaren Anfang wissenschaftlichen Arbeitens nutzen, eben als „lebensweltliches Apriori“ (Mittelstraß 1991). Was zudem zeigt, dass Sujets der Wissenschaft nicht nur die Geschichte ihrer methodischen Explikation aufweisen können, sondern ohne Vorgaben aus der Lebenspraxis fänden die Wissenschaftlerinnen nicht zu ihren Gegenständen. Grob gesagt, wir brauchen die Forschung und die Theorien nicht, um über Sozialisation, Erziehung, Lernen und Schule Bescheid zu wissen. Das ist auch bei den LH-Theorien so. Weder Phänomene beim Aufwachsen wie Elterninvestment, Gruppendynamik, Gewalt, Verhältnis der Geschlechter, noch der Vorgang der Vererbung sind ohne Lebenswelt für lebendige Forscher und Theoretiker greifbar. Lieblinge, Verhättscheln, Dominanz, Diskriminierung, Nepotismus, Altruismus, Stammbäume, Verwandtschaft und ähnliche Sachen sind uns immer schon kooperierenden und kommunizierenden Menschen längst bekannt und wir haben auch Erklärungen dafür. Ja, stimmt, was bekannt ist, das ist noch lange nicht erkannt, deswegen spricht nichts dagegen, dass problemorientierte Wissenschaft einiges korrigiert (kontraintuitive Wahrheit). Ist es jedoch bei pädagogischer Theoriebildung und Forschung sinnvoll, den Entstehungszusammenhang der Erkenntnisgewinnung mit dem Hinweis auf Sparsamkeit bzw. Eleganz zu kürzen, ist es nicht eher ein Missverständnis erziehungswissenschaftlicher Arbeit, Fundierung und Konsolidierung statt im Lebenspraktischen in ausgewählten Theorien und abstrakter Begrifflichkeit des faktischen Wissenschaftsbetriebs finden zu wollen? Ockhams Rasiermesser lautet doch: „*pluralitas non est ponenda sine necessitate [!]*“. Insbesondere für die Pädagogik heißt der methodisch-konstruktive Vorschlag, zunächst ohne Wissenschaft, Biologie-frei, unsere Bekanntschaft mit dem Aufwachsen zu einem tragfähigen Verstehen der Sozialisation als Basis von Forschung und Theorie auszuschreiben (vorbildlich in: Klafki, Rückriem, Wolf, Freudenstein u.a., Erziehungswissenschaft 1, Weinheim 1970, S. 28-81). Denn das, was Sozialisation ist, das ist als ein Gesamtzusammenhang uns allen viel weniger kraft empirischer und anderer Forschung klar, vielmehr als Lebensvollzug durch sinnhafte Erfahrungen gegenwärtig. Hierfür ein kluges Explanans, das Sozialisation als Explanandum in ihrer phänomenalen Gegebenheit bewahrt, ihre Eigenstruktur nicht durch enteignende, wissenschaftsbestimmte Fremdstruktur überdeckt, dann ist viel erreicht. (Es ist nicht so, dass wir erst von vorne anfangen müssten: Bollnow 1964, Rumpf 1991, Lippitz 1993, Geulen 2005, Tillmann 2010, Brumlik 2013 u.a.)

8. Jede pädagogische Praxis ist mit einem Menschenbild imprägniert, es normiert, gestaltet mit. So gibt auch der biogenetische Imperativ der Idee vom Menschen und pädagogischer Praxis Kontur. Die Mühe mit dem Allgemein-Menschlichen ist demnach zwecks Ermitteln von Ursachen und Gründen konsequent. Sozialisation schreiben wir uns Menschen zu, wir hätten nicht *uns* und uns *nicht* zum (Pädagogik-)Gegenstand, würden wir nicht immer schon kooperieren und kommunizieren und dabei und auf diese Art und Weise soziale Wesen werden (Tomasello 2011). Wenn „Resultate von Sozialisation“, verstanden als „absichtslose Erziehung“, durch Erziehung „in guter Absicht“ „ergänzt oder korrigiert“ werden (Luhmann 2002), dann empfiehlt sich eine Explikation jenes Prozesses, das diesem nützt. Anschluss fähig ist dann Erziehung, auf Lernen (als Handeln) und Schule kommt man in theoretischer Absicht ohne inhaltliche und gefährliche methodische Sprünge zu sprechen. Die philosophische Anthropologie Kamlahs (1973) erklärt das Allgemein-Menschliche (mit Ausblick auf eine normative und eudämonistische Ethik) durch Analyse der „Erfahrung von jedermann“ als aller Menschen Bedürftigkeit. Das ist ein Wissen um den Menschen, das erworben wird per Einsicht (nicht als begriffliche Erkenntnis), dem die „praktische Grundnorm“ folgt: „Beachte, daß der Andere ein bedürftiger Mensch ist wie du selbst, und handle demgemäß!“. Von dieser Aufforderung unterscheiden wir den *biologischen Imperativ*: *Sieh' zu, möglichst viele Genreplikate zu schaffen, die wiederum eine Chance auf Genreplikate haben!* Bezieht die Konstituierung des Gegenstandes >Sozialisation< dies Allgemein-Menschliche ein, dann steht der Mensch als Bedürfnissubjekt, dem Befriedigung und Frustration widerfährt und der Wünsche, Ziele und Interessen hat, im Fokus. So kann auch die „humanitas“ bzw. die Humanitätsidee der griechischen Dramatiker sowie des Römers Cicero ins pädagogische Spiel gebracht werden (Schadewaldt 1975). Solche Anthropologie gereicht denjenigen zum Vorteil, die gemäß edukativer Intentionalität die geistigen, psychischen und leibgebundenen Bedürfnisse aller anwesenden Teilnehmer mit gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben konfrontieren, weswegen sie sich mühen, diese Praxen räumlich, zeitlich, inhaltlich und sozial mit Blick auf gedeihlichen Übergang adäquat zu formen und zu gestalten. Nehmen wir das Grundbedürfnis nach Anerkennung. Außerhalb von Anerkennungsverhältnissen ist der Mensch in der Pädagogik nicht zu haben. Nicht in der Schule (Rosenbusch 2005), nicht in anderen Sozialisationsinstanzen. Anerkennen und anerkannt werden ist ein wechselseitiges Unternehmen, das mit Erfolg und Misserfolg die Straße zu personaler Identität pflastert. Die „praktische Grundnorm“ heißt, Anerkennung in Form und Gestalt pädagogischer Praxis zu berücksichtigen.

9. Angestiftet werden soll zu einer „poetisch orientierten Pädagogik“ (Priesemann 1992). Denn Dichtung/Literatur kann die Analyse der Erfahrungen von jedermann auf ihre Art und Weise betreiben und zu Einsicht führen, sie kann im Besonderen

das Allgemein-Menschliche als Bedürftigkeit exemplarisch zur Erkenntnis bringen. Einsicht, welche die Dichtung zu mehrern vermag, lässt sich charakterisieren als ein Wissen-um, das Entstehen, Bestehen und Vergehen nicht wie Daten, Fakten, Tatsachen abfragbar formt, es ist nicht mit Wissenschaft zu begründen, dagegen ist es >praktisch< gesichert, etwa wie Lebensklugheit, Lebensweisheit (Weingarten 2003). Literatur verstanden auch als „Bedürfnisartikulation“ findet Resonanz beim Bedürfnissubjekt >Mensch< (Koppe 2004). Dichtung weiß nicht nur befriedigte und frustrierte Bedürfnisse, sondern auch neues Bedürfnis artistisch auszudrücken. Bloch hat in im Märchen, im Abenteuerromanen, etwa von Karl May, Robert L. Stevenson, Josef Conrad, ein Potential gefunden, das helfen kann, Bedürfnisse zu artikulieren, wie „in die weite Welt zu ziehen, ins rebellisch Unbekannte, in die Befreiung vom Druck“ (Bloch, Erbschaft dieser Zeit, Frankfurt am Main 1985); quasi kontrafaktische Geschichten gegen die das Individuum überwältigende Sozialisation (und Erziehung). Der Gegenstand >Sozialisation< kann (in seiner phänomenalen Gegebenheit) literarisch fiktional konstituiert werden (etwa auch: Mark Twains >Tom Sawyer und Huckleberry Finn<). Mit Eindenken und Einfühlen kann eine Betroffenheit evoziert werden, Betroffenheit im Sinne des Horaz: „tua res agitur“ (es geht dich an, um deine Angelegenheit dreht es sich, du selbst musst aktiv werden). Das Wissen-um steht neben dem wissenschaftlichen Wissen-dass und Wissen-wie (kein böses Wort dagegen), es ist ein Beitrag der redenden Kunst zum Kommunizieren über Lebenssinn (Koppe 2004). Lehrkräfte, z. B., sollten diesbezüglich kompetent sein, meint auch Hilbert Meyer. Literatur kann als Kunst Dinge und Geschehen nichtpropositional, sondern expressiv und wahrhaftig, gut und schön zur Sprache zu bringen. Dabei wird nicht alles mit Worten gesagt, sondern es wird auch zwischen den Zeilen auf Begebenheiten „im Schatten der Wortlosigkeit“ (Thomas Mann) gezeigt. Mit (Kunst und) Literatur kommt ästhetische Erfahrung ins Spiel, Sinnlichkeit und Genießen. >Sinnlichkeit< hier als Gegenbegriff zu >Verstand< bedeutet ein Erkenntnisvermögen, das Sinne erregen, Erleben stimulieren, Wahrnehmungslust wecken, Sensibilität schaffen, über Anmutung (Empfinden, Gefühl, Gemüt, Seele, Herz) Einbildungskraft entfalten, dabei Kognitionen modulieren, Handlungsbereitschaft mobilisieren, Haltung motivieren kann. Last but not least, mit Dichtung kann man (ohne dass sie damit aufgebraucht wäre), da sie pädagogische Inhalte quasi zum Explanandum machen kann und erzählend ein artistisches Explanans anbietet, am Text Verstehen üben und trainieren. (Bücher schreiben und) Lesen als Forschungsarbeit. Ergo, >Die Selbstmord-Schwester< von Jeffrey Eugenides und >Empörung< von Philip Roth und Gerhard Henschels >Jugendroman< und Haruki Murakamis >Die Pilgerjahre des farblosen Herrn Tazaki< und Peter Handkes >Kinderjahre< und ...

10. Gesetzt, Frau Scheunpflug würde gewinnen oder Bätz oder es käme ein Kompromiss zustande, nicht derart, dass Wasser und Wein zusammengeschüttet werden, wovon Bertolt Brecht abrät, sondern hier ein Glas Wasser und dort ein Glas Wein, wäre im Ernst etwas für die Pädagoginnen und Pädagogen vor Ort gewonnen? Zeitvertreib.

Literatur:

Habermas, J., Glauben und Wissen, Frankfurt am Main 2001

Janich, P., Der Mensch und andere Tiere. Das zweideutige Erbe Darwins. Berlin 2010.

Kambartel, F., Philosophie der humanen Welt. Abhandlungen, Frankfurt a.M. 1989.

Kamlah, W., Philosophische Anthropologie, Mannheim 1973.

Koppe, F., Grundbegriffe der Ästhetik, Paderborn 2004.

Luhmann, N., Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt am Main 2002.

Mittelstraß, J., Das lebensweltliche Apriori, in: Gethmann, C.F. (Hrsg.): Lebenswelt und Wissenschaft. Bonn 1991, 114-142.

Mühlmann, H., Die Einheit der Kulturen, München 2011.

Priesemann, G., Der poetisch orientierte Ansatz der Pädagogik, in: Petersen, J./Reinert, G.-B. (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Donauwörth 1992, S.61-79.

Prange, K., Zeigen - Lernen – Erziehen, (Pädagogische Reform - PRe) Broschiert – 2013

Rosenbusch, H., Organisationspädagogik der Schule: Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. Taschenbuch Luchterhand 2005

Schadewaldt, W., Der Gott von Delphi und die Humanitätsidee, Frankfurt am Main 1975.

Scheunpflug, A., Biologische Grundlagen des Lernens, Berlin 2001.

Schmitz, H., Kurze Einführung in die Neue Phänomenologie, Freiburg im Breisgau 2012.

Sloterdijk, P., Die schrecklichen Kinder der Neuzeit, suhrkamp taschenbuch 4603.

Stekeler-Weithöfer, P., Denken, Tübingen 2012.

Tomasello, M., Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation, Frankfurt am Main 2011.

Vollmer, G., Biophilosophie, Stuttgart 1995.

Weingarten, M., Leben (bio-ethisch), Bielefeld 2003.

Welzer, H., Selbst denken. Eine Anleitung zum Widerstand, Taschenbuch 2014.

Verwendet habe ich u. a. die Artikel zu >Anthropologie<, >Fiktion, literarische<, >Kultur<, >Natur<, >Transdisziplinarität< in:
Mittelstraß, J. (Hrsg.); Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Stuttgart Weimar 2005ff..