

09052025

Texte für demnächst

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

Verehrte Studierende,

es stellt sich zu allererst die Frage, erreichen wir mit diesem Seminar *Kriegstüchtigkeit*?! Die Zeit drängt. Boris Pistorius: „Wir müssen bis 2029 kriegstüchtig sein“ (Deutscher Bundestag, Dokumente 2024).

Im Seminar kein Wort über Pädagogik in Echtzeit, über Didaktik, über Strategien und Taktik bei Schwierigkeiten, Problemen und Konflikten im Praxisvollzug. Sondern?! Das Seminar will stolperintensive Themen ansprechen, die in den Praktikerinnenohren zunächst vielleicht eventuell ausgefallen und absonderlich ankommen, aber als Sinngehalte gleichwohl unsere pädagogische Arbeit formen.¹ Nützlich erscheint deshalb deren Explikation (=Entwerrung, Erläuterung, Zurechtrücken).

Persönliches Bemerken

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 (Pauken) 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) bzw. die eine oder die andere Thematik überspringen oder Bereiche anders zusammenfügen. 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/oder schriftlichen) Beiträgen und Kommentaren aus. An meiner Aufgabenstellung (Richtziel, Grobziel) ändert sich nichts.

o Wissenschaft, Forschung und Theorie – was soll das?!

i „Unser“ Bildungswesen. Woher?! Wohin?!, 13

ii Protoethik und Palaver + iii Kleine Palaver-Kunde, 33

iv Transzendental-kritische Pädagogik und Ethik, 43

v Anfragen: Gene?! KI?! Upgraden?! Perfektibilität?!, 47

vi Selbst-Erkenntnis, 55

vii Pädagogisches Wissen, 60

viii Begriff der Erziehung, 66

¹ >Sinngehalte< = Bezeichnung für Meinungen, Überzeugungen, Gewissheiten, Erfahrungen, Gedanken, die jedermann im Kopfe schwirren. Sinngehalte müssen nicht begründet oder gerechtfertigt sein, es können auch Verschwörungstheorien, Unsinn, krude Vorstellungen darunter sein. Fundgruben für Sinngehalte sind Tuvia Tenenboms Reiseberichte, etwa „Allein unter Deutschen“ (Ffm 2012).

- ix (Ihre) Fragen und (meine) Antworten, 71
- x Literarische Fiktionalität, 71
- xi Religion, 79
- xii Anthropologische Grundlagen, 83
- xiii Universalismus oder Relativismus?!, 91
- xiv Operative Pädagogik, K. Prange, 93
- xvi Geschichte, 97
- xvii Üben?! Gelassenheit?!, 107
- xviii Kleine Medienkunde (Mündlichkeit und Schriftlichkeit), 112

Das gesamte Seminar ist

pro Sitzung Themengebunden. Aber es sind nicht so sehr (viel weniger) die damit angesprochenen Sachverhalte, mit denen ich Sie beschäftigen will, sondern?! Sondern mir geht es darum, sie mit Fragen nach der Begründung von Aussagen und Behauptungen, nach der Rechtfertigung von Normen und Maximen auf Trapp zu halten. Ich hätte gerne, dass Sie in der Pädagogik und in Echtzeit argumentationszugänglich denken und handeln. Darum Wissenschaftstheorie, Erkenntnistheorie und Metaethik. Diese auch dagegen, dass Ihre päd. Praxis nichts weiter denn ein Lebenszeitvernichtungssystem werde.

Da stellt sich dann doch nicht wenigen die Frage, ob solche Themen: Theorie *über* die Wissenschaft, Theorie *über* die Erkenntnis, Theorie *über* Ethiken, tatsächlich in das Curriculum der Allgemeinen Pädagogik gehören. Bei zu vielen besteht der Zweifel, dass Forschung und Theorie zum Zwecke konkreter, erfolgreicher päd. Praxen geschaffen worden sind. Nicht ohne Grund.

0

In KONKRET 7/2024, 3 äußert sich Kazim Celik, wissenschaftlicher Mitarbeiter für Radikalisierungsprozesse bei Jugendlichen am Els-Frenkel-Brunswik-Institut, zum Thema *Autoritäre Einstellungen nehmen zu* u.a. so: „[...] es gibt eindeutig Radikalisierungstendenzen [...]. [Jugendliche befinden sich selbst] in einer krisenhaften Entwicklungsfrage. Jugendliche konsolidieren ihre Identität, die erlernte und auch gesellschaftlich vermittelte Normen integriert. Dieser Prozess geht einher mit Gefühlen von Ohnmacht und Unsicherheit, die sich heute aufgrund der gesellschaftlichen Individualisierung zuspitzen. Bestimmte Freiheiten werden möglich in Form von Entscheidungen über Wohnort, Karriere, Konsumverhalten oder Beziehungsmodell. Allerdings sind die Entscheidungen gesellschaftlich vermittelt. Sozusagen bei Strafe des gesellschaftlichen Ausschlusses sollen Individuen ihre Biografien und Identitäten aktiv herstellen und selbstverantwortlich an gesellschaftliche Normen angleichen. [...] „Autoritäre Einstellung zeichnen sich durch eine Abschottung der eigenen Position oder einer Ambiguitätsintoleranz aus. Das korrespondiert mit den autoritären Dispositionen. Sie begünstigen die Genese von Ressentiments und gewaltbezogenen Einstellungen, die dann als Brücke zu Ideologien wie etwa dem Rechtstextremismus oder dem Islamismus fungieren. [...] Über die Sozialen Medien werden Informationen über die Krisen [der Selbstfindung, der Anerkennung, der Identität...] konsumiert, und das eben oft ungefiltert, manchmal fatalistisch. Das schürt entsprechende Ängste“ (ebd.).

Ja, sagt Fritz, der Celik beschreibt, analysiert und kritisiert Handgreifliches, *das* fordert heraus, *hier* gibt es was zu tun, *da* kommt die Praxis zu Wort! Wisstheo und Erkenntnistheo sind etwas für den Schreibtisch. Stimmt! Aber mit seiner schnellen Zustimmung unterstellt er, was er dann auch einsieht, ungeprüft, dass derjenige, der solche und andere Sachverhalte darstellt, die Wahrheit spricht, also harte Daten, Fakten und Tatsachen liefert, dass derjenige, der Eingreifen fordert, gerechtfertigte Ziele und Zwecke verfolgt, dass Erklärungen mit (psychologische, soziologische, pädagogische) Forschungen und Theorien tatsächlich auch kohärent und abgesichert sind. Alle deskriptiven und normativen Sätze sind zu kontrollieren. Und, es versteht sich fast von selbst, zu befriedigender Auskunft diesbezüglich sind wisstheoretisches und erkenntnistheoretisches und metaethisches Können und Wissen nötig, selbstredend Interesse, geeignete Partner (m, w, d), ein extra Raum, kein Zahnweh und Zeit!

Allgemein verbindlich ist: Ich (Bätz) stehe als Lehrender in der Pflicht. Auch wenn sich niemand fragt, und niemand mich fragt, was macht der da vorne, was machen Sie da eigentlich und warum?, die Pflicht, mein Tun und Lassen an der Universität auf Nachfrage zu rechtfertigen und zu begründen, bleibt unverrückt. Denn zum Begründen und Rechtfertigen ist diese Institution gemacht. Eigentlich, sage ich mal (naiv?!), wird solche Verpflichtung von allen (auch stillschweigend) übernommen, ob sie nun Pädagogik lehren, studieren oder anderes.

Ich abstrahiere und stelle (mir) allgemeine Fragen, die das Rechtfertigen und Begründen eines Seminars betreffen. Also, 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, für den Fall, dass die Veranstaltung kollabiert, parat? Was mache ich mit Imponderabilien, also mit den Umständen, die ich nicht auf dem Schirm habe?! Auf Ihre Nachfrage sollte ich also (so gut es geht) Ziele, Inhalte, didaktisches und mediengebundenes Vorgehen sowie Suppositionen einschließlich mein Konfliktbewältigungsmodell, meine Haltung zu Überraschungen argumentationszugänglich vorbringen, sprich: rechtfertigen und begründen können. Meine Sache muss potentiell mit besseren Gründen und Rechtfertigungen widerlegbar sein. Gegen Widerlegung wehre ich mich; mit Argumenten – mühe ich mich. 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.

Und für den zulässigen Gebrauch dieser wertenden Vokabeln in meiner Hauspädagogik (s.u.) brauche ich normative Vorlagen, weswegen ich mir passende Forschung, Theorie und Moraltheorie aussuche und 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 rechtfertigen und begründen können. 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 argumentationszugänglich rechtfertigen und begründen können. Und diese Rechtfertigung und die Begründung sind abhängig von meinem Selbst- und Weltverständnis, das ich – Sie wissen schon – (potentiell) argumentationszugänglich als ein rationales darstellen können sollte. Jetzt habe ich ausgehend von meinem hauspädagogisch gelenkten Vollzug meiner päd. Praxis (Ebene 0) 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 erklommen, was im Ganzen und letztlich meiner Pädagogik in Echtzeit zusammen mit meiner Hauspädagogik die Form gibt, die, versteht sich, wieder zu überprüfen ist. >Urteilkraft< ist der dazu gehörige abstrakte Begriff.

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 ???< . 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-Teilnehmern.

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

Für meine Veranstaltung verfasse ich Emails, die ich Ihnen vor jeder Sitzung zuschicke. Diese sind und bleiben thematische Grundlage. Alle Themen haben Bonsai-größe, ich überspitze und übertreibe manchmal. Ich schreibe nichts, was auswendig zu lernen wäre. Eventuell muss ich mich auch (mündlich) korrigieren. Was ich pro Mail biete, ist kein Fließtext, eher können die 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. Dass Sie als Masterstudierende (m, w, d) Theoriekenntnisse mitbringen, setze ich. Mindestens(!) das, was bei Gudjons/Straub (2016) über Geschichte und die Wissenschaft der Päd. steht.

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 wäre Ihre Verschriftlichung vielleicht eine Eintrittskarte in die Wissenschaftlerinnengemeinschaft – Wir haben offiziell 15 Sitzungen. Sie können demnach neun Aufgaben auswählen. Es muss nicht jede meiner Mails Anlass zu einer Objektivation Ihres Geistes werden.

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, Fach- und Sachwissen, Begründungs- und Rechtfertigungskompetenz, Zweifel, Skepsis und (engagiertes) Interesse am Gelingen und Erfolg. Daher sollten Sie, ganz futurischer Profi, eine methodisch fundierte, nämlich Ihre **Hauspädagogik**, (zu) konstruieren (in der Lage sein). Forschung vor Ort, Theorie für Ihre spezielle Praxis, Ethik für moralisches Handeln im konkreten Fall.

Deshalb fordere ich Sie auf, den Inhalt des Seminars für einen Steinbruch anzusehen, aus dem Sie, bewaffnet mit Hammer und Meißel, dasjenige herausklopfen, von dem Sie meinen, 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 weder die blinde Wissenschaftsaffirmation noch die hochnäsige Wissenschaftsignoranz, sondern die Wissenschaftsorientierung = meint ohne Ausschluss alltagspraktischer Erfahrung und Klugheit die Orientierung an dem, was (jedenfalls bis auf weiteres) allgemein gültig und (dito) allgemein verbindlich ist. Keine Küchenpädagogik.

Hauspädagogik = eine Parallelaktion zur Wissenschaft, mit weniger Personal-, Forschungs- und Theorieaufwand, ohne finanzielle Förderung, auf weniger strengem, exaktem, präzisiertem Niveau, aber gleichwohl Stück für Stück auskunftsfähig und –bereit, mit Erleichterungen in Sachen Universalität und Transsubjektivität wegen konkreter Örtlichkeit, Zeit und Lage. In der Wortwahl, in der Zielstellung, in der Mittelwahl nachvollziehbar, kein Widerspruch zu gängiger Wissenschaft und begründeter Wertorientierung, stets *argumentationszugänglich=rational*.

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 „neuen“ Theorien antantzt, sondern aus dem schöpft, was an alltagspraktischer/m und wissenschaftlicher/m Vernunft und Verstand zu seiner Angelegenheit schon im Angebot ist.

Begriffe

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, rational).

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 zur Debatte steht, in eine schrittweise vorgetragene und lückenlose Argumentationskette eingebunden werden kann.

Das zielt darauf, dass Sie in Sachen Erziehung einen unkaputtbaren Grundsatz brauchen. Kommt hinzu, Sprechen und Reden statt Keulen und Prügel favorisieren. Prinzipiell muss Opposition gegenüber vorgetragenem Wissen aus Wissenschaft und Alltag möglich sein; prinzipiell muss die Verträglichkeit von Normen, Werten und Maximen diskutierbar sein. Mystik, Mythos, Wundergläubigkeit taugen nicht für Argumente. Keine Kniffe.² Kein Widerspruch zu üblichen Regeln logischen Denkens und vernünftigen Handelns in Stadt und Land.

Habermas reiht Argumentieren unter „kommunikative Rationalität“ (ders., Theorie des kommunikativen Handelns, Bd.1., Ffm 1982, 28f.). „Dieser Begriff [...] führt Konnotationen mit sich, die letztlich zurückgehen auf die zentrale Erfahrung der zwanglos einigenden, konsensstiftenden Kraft argumentativer Rede, in der verschiedene Teilnehmer ihre zunächst nur subjektiven Auffassungen überwinden und sich dank der Gemeinsamkeit vernünftig motivierter Überzeugungen gleichzeitig der Einheit der objektiven Welt und der Intersubjektivität ihres Lebenszusammenhanges vergewissern.“ Argumentation, eine „reflexiv gewendete Fortsetzung verständigungsorientierten Handelns mit anderen Mitteln“ (ebd., 48).

Expressive Sprechakte wie Empörung, Unwillen, Beleidigt-sein, Begeisterung, Frohlocken u. ä. stellen Sie bitte hinten, Emotionen (Empfindungen, Gefühle, Affekte, Stimmungen, Launen, Temperament, Neigungen, Leidenschaften) gehören zum Leben, zählen jedoch nicht als Argumente. Zwar haben expressive Sprechakte auch Geltungsansprüche und werden an ihrer Wahrhaftigkeit, Glaubwürdigkeit, Echtheit, Unverstelltheit „gemessen“, aber trotzdem taugen sie nicht zur Begründung und Rechtfertigung deskriptiver (propositionaler) oder präskriptiver (wertender, urteilender) Sätze.³

² Wie etwa das argumentum ad ignorantiam. 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 deswegen, weil sie bisher nicht bewiesen werden konnte, oder umgekehrt, eine These für richtig erklärt wird, allein, weil sie bisher nicht widerlegt werden konnte. Ganz fies ist: Wer sich (mit guten Gründen) verteidigt, klagt sich an (bezieht sich selbst der Unwahrheit, mangelnder Begründetheit). - Sprachlogisches Grundvokabular der Argumentationslehre (Gatzemeier 2005, 221ff.)

³ Manchmal als „Entschuldigung“. Was ist eigentlich ein Gefühl?! (Ich referiere nach: D. Hartmann, Philosophische Grundlagen der Psychologie, Darmstadt 1998; P. Lorenzen, Lehrbuch der konstruktiven Wissenschaftstheorie, Mannheim 1987; C. F. Gethmann, >Gefühl<, in Mittelstraß 2008.) Unterscheiden wir zunächst Empfindungen und Gefühle (a), dann „woraus“ Gefühle bestehen, was ihre Konstitution ist? (b), dann klären wir, wie und auf welche Weise wir (Sie und ich und andere) uns über Empfindungen und Gefühle verständigen können (c), dann zur Frage, welchen Geltungsanspruch expressive Sprechakte „ich bin geschockt!“ beanspruchen (d), dann zum Pflichtgefühl (e).

(a) Wir kennen Lust- und Unlustempfindungen, ebenso verschiedene Formen von Lust und Unlust, die wir als Gefühle bezeichnen, die wir wiederum in zwei Gruppen einteilen können. Einerseits die aufs Sehen, Hören, Riechen und Schmecken bezogenen „Leibempfindungen“ (=Wahrnehmen eigener angenehmer oder unangenehmer Körperzustände). Zum Angenehmen streben wir, Sonnenbaden, Unangenehmes, zu viel Tabasco, meiden wir. Beispiele (für Körperempfindungen = Gefühle im engeren Sinne) kitzeln, jucken, kribbeln, prickeln, frieren, Übelkeit, müde, Schmerzen wie Stechen, Bohren, Drücken, Reißen, Klopfen, Beißen Brennen.

Andererseits Gefühle im weiteren Sinne, z. B. Freude, Entsetzen, Eifersucht, Hass, Rührung, Schuldgefühl, Erleichterung, Es-satt-haben, sich-schäbig-fühlen, Angst („der zweitbeste Gleichmacher“, J. McClure), Ärger, Hoffnung (als Grundempfinden), Scham. Übersteigerte Gefühle (der Zorn des Achilles) sind Affekte (die mögliche Besonnenheit verhindern, einschränken). Temporäre Gefühlsdispositionen wie Missmut, Melancholie, Heiterkeit, Traurigkeit werden als Stimmungen bezeichnet. Als chronische Stimmungen gehören sie zum Temperament. Stimmungen beeinflussen, solange sie dauern, das gesamte Denken und Handeln (etwa Misstrauen; dazu in F. Coopers >Lederstrumpf. Der Pfadfinder<, Zürich 1989, 284ff.). Leidenschaften sind immer nur auf spezifische Situationstypen bezogen. – Alles dieses bezeichnet der Überbegriff >Emotionen<.

(b) Jetzt zur Konsistenz (Beschaffenheit) von Emotionen?! (Einschlägige Theorien bitte nachschlagen: Ulich, D.: Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie. München 1995; Dörner, D., Selg, H.: Psychologie. Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder. Stuttgart 2005). In der Neuen Phänomenologie von H. Schmitz haben Gefühle „eine atmosphärische Natur“, sind „ausgedehnte Atmosphären [...] im flächenlosen Raum des Leibes“ (>Der Leib<, Berlin 2011, 89ff.).

Empfehle, wir Pädagoginnen überspringen den Streit, wie Gefühle beschaffen sind, aus welchen und wie vielen Komponenten Gefühle „zusammengesetzt“ sind, darüber, was deren „seelische Gesamtstruktur“ (Konstitution) ist, etwa abhängig oder nicht abhängig von geografischen, geschichtlichen, gesellschaftlichen, individuell-besonderen Kontexten, oder „gemischt“ aus Wahrnehmungen, Bewusstsein, Kognitionen und/oder vegetativer, physischer, chemischer, nervlicher, psychischer Bauweise, oder überhaupt nicht „gemischt“. Nicht, weil es nicht wichtig wäre, über die Menge und Vielfalt an definitorischen Vorschlägen der Emotionspsychologie zu staunen, sondern merken wir, die wir Pädagogik in Echtzeit installieren müssen, zunächst darauf, wie wir (Sie und ich) jeder Wissenschaft voraus (=vor-wissenschaftlich, aber nicht mit un-wissenschaftlich verwechseln) mit dem Begriff >Emotionen< ohne Hektik umgehen und zurecht kommen können. Zu diesem Zweck überlassen wir die Spekulationen über „Substanz“ eines Gefühls anderen.

(c) Man kann sich Folgendes zum Rätsel machen: Wie und auf welche Weise gelingt es uns (Ihnen und mir und anderen) uns über unsere Empfindungen und Gefühle einvernehmlich zu verständigen, wenn doch Empfindungen und Gefühle unserem intimen und privaten Bereich angehören, den niemand „von außen“ mir nichts dir nichts, auch kein Psychiater und unter Umständen auch wir selbst nicht, auszuspähen vermag?! Wie geht es, dass wir wissen, was Schmerzen und Trauer und Enttäuschung und Freude „sind“, wie sich das beim Nachbarn anfühlt? Wie kommt es zustande, dass wir nachempfinden können, wenn er klagt, wenn er betrübt, ermuntert ist, Auftrieb hat, etwas genießt?! Wobei doch davon auszugehen ist, dass (wenn überhaupt) nur er privilegierten Zugang zu seinem „Inneren“ hat, dass des Nachbarn Schmerz, Trauer, Enttäuschung, Freude je einen eigenen Ausdruck, seine individuelle Prägung hat?! Anstatt nun in die Anthropologie, Biologie, Neurophysiologie, Psychologie abzuwandern, konzentriere ich mich zunächst darauf, dass mein Nachbar und ich auch in Sachen Expressionen öfters (einstimmig) miteinander sprechen und reden.

Sprechen und Reden über Empfindungen und Gefühle funktionieren nicht ohne Einbau in die alltagspraktische Koordination und Kommunikation. So verweisen etwa die oben angeführten Vokabeln für leibnahes (Unlust- oder Lust-)Empfinden auf das, was zusammen mit dem Erlernen des entsprechenden Wortes geschieht, was kein extraordinärer Vorgang sein muss, sondern oft genug empraktisch funktioniert (>empraktisch< =die dem Vollzug aktuellen Sprechens und Redens innewohnende Kontrolle): Beim „es kitzelt“ wird Fritz von Eva gekitzelt, aber nicht „gestreichelt“, beim „es sticht“ wird er gestochen, aber er friert nicht. Auch lernen wir, Emotionswörter bestimmtem (mimischen, gestischen, verbalen) Ausdruck, Zustand, Verhalten zuzuschreiben; Zahnschmerz und dicke Backe, Freude und Luftsprung, Trauer und Weinen, Wut und Glühbirne, usf.. Sicher, ein heißes Gesicht macht auch die Scham/ Verlegenheit/Peinlichkeit, und wer Tränen vergießt, muss nicht verzweifelt sein, das lernen wir aber auch zu differenzieren.

Da überlegen Sie jetzt mal: Als Explanans (Erklärung) des Explanandums, dass wir uns untereinander über Empfindungen und Gefühle austauschen können, obwohl jeder dem anderen letztlich immer ein Fremder ist, wird nicht eine allgemeine und in jedem Menschen als Mensch eingelagerte und mit Hilfe der Anthropologie, Psychologie, Physiologie zu Tage getretene Substanz oder Disposition für Empfinden und Gefühle verantwortlich gemacht, die im akuten Fall auf chemischen, physischen, nervlichem, psychischem Wege aktiviert wird, sondern „nur“ die Tatsache, dass wir über Empfindungen und Gefühle im Rahmen inkorporierter Lebenswelt regelrecht zu sprechen und zu reden gelernt haben?!

(d) „Ich bin geschockt!“ Wahr oder falsch oder welcher Geltungsanspruch?! Zweifel, ob die Person tatsächlich geschockt ist, darf sein. Kann man das Schockiert-sein beweisen?! Das Kriterium ist die Wahrhaftigkeit, man nimmt der Person den Schock als wahrhaftigen Ausdruck der Gemütslage ab oder eben nicht. Durch den Alltag trainiert, „merkt“ man eigentlich, ob Schauspiel oder keines. Ist die Person im Übrigen bekannt als redlich, vertrauenswürdig, glaubwürdig, echt, aufrichtig, selbstkritisch (ist sie, wie man weiß, im Grunde authentisch=unverstellt), dann ist man sicherer im Urteil.

Habermas meint: „Indem wir z. B. einen Gegenstand oder eine Situation als großartig, reich, erhebend, glücklich, gefährlich, abschreckend, entsetzlich usw. charakterisieren, versuchen wir eine Parteinahme auszudrücken und zugleich in dem Sinne zu rechtfertigen, daß sie durch Appell an allgemeine, jedenfalls in der Kultur verbreitete Standards der Bewertung plausibel wird“ (ebd., 137f.). Solche Parteinahme soll wahrhaftig (eine „wirkliche“) sein. Vorspiegelung zählt zum „dramaturgischen Handeln“ (ebd.).

Fritz findet gar nicht schockierend, was da als schockierend empfunden wird, er verweigert sich gleicher Parteinahme. So ist es: Abhängig und bedingt sind Empfinden und Gefühl von der (leiblichen und seelischen) Verfasstheit der Person, von ihren Bedürfnissen und Wünschen, von der durch Umstände und Personen bereiteten Situation und atmosphärischen Lage. Wir (Sie und ich und andere) empfinden und fühlen je auf unsere Weise gleiches oder nicht. Aber auch das Verstehen der Ungleichheit beim Empfinden und Fühlen klappt nicht ohne beherrschten Emotionswortschatz.

(e) Es taugen alle Normen, Werte und ein Katalog von Maximen einen Pfifferling, werden sie zwar verstanden und für rechtens, richtig, gerecht, legitim, geboten angesehen, aber nicht befolgt, umgesetzt, ausgeführt. Jeder Entschluss ist weniger als die Hälfte wert, wird er nicht handelnd verwirklicht, materialisiert, vergegenständlicht. Es mangelt oft an Bereitschaftspotential, das umschlägt in Tätigkeit. Empfindungen und Gefühle motivieren (Empörung, Zorn), sie sind nie argumentationszugänglicher Grund, aber das Wohlgefühl bei der Sache öfter als die Erwartung von Misslichkeit zum Handeln aktiviert, kennen wir. Sensibilität (neben der kog. Befähigung prozeduraler Rechtfertigung) dafür, was sein soll, was nicht sein darf, wäre gut. Und: das Pflichtgefühl! – Vergessen wir bei aller intrinsischen Motivation nicht die extrinsische: Mammon!

„Weder die reine Vernunftgeltung noch die Begründung von Normen aus Prozeduren ihrer Ermittlung allein, geschweige denn das bloße Fiat [„Es zu tun! Es zu machen!“] eines Gesetzgebers vermögen den Aufgaben und Pflichten Realität zu verschaffen. Vorschriften bleiben Schall und Rauch, wenn ihnen nichts von der Seite derer entgegenkommt, die sie beachten sollen, wenn sie nicht als Aufgabe ergriffen und gesteigert noch als Pflicht **erlebt** werden. Im Pflichtgefühl ist die Normbindung des Verhaltens gewissermaßen auf Dauer gestellt und affektiv gestützt“ (Prange, Die Ethik der Pädagogik, Paderborn 2010, 49; fett/kursiv v. mir).

„Ohne affektive Betroffenheit ist das Normgefüge von Inhalt, Normgebung und Normverwirklichung auf Sand gebaut. Dabei ist sie nicht als ein Fixum zu nehmen, sondern sie bildet sich mit dem fortgehenden Lernen. So gesehen lässt sich Erziehung auch als Modellierung der Affekte verstehen“ (ebd.). Etwa sensibel dafür zu machen, was (seelisch) schmerzt und demütigt und dies unterlassen (G. Anders, R. Rorty).

Nach Habermas – das habe ich mir so übersetzt – ist das soziale Zusammenleben und -arbeiten, also der Normen-, Wert- und Maximen-gelenkte Zusammenhalt, ist die Interaktion kommunikativ handelnder, vergesellschafteter Individuen (heute) entstehungsmäßig auf die Säkularisierung des Sakralen und Heiligen zurückzuführen. Das Sakrale und Heilige in den nicht-modernen Gesellschaften stehen für die „verpflichtende Kraft“ der Geltung moralischer Regeln (ebd., 77). Wird das Sakrale und Heilige (nicht-moderner Weltbilder) durch profane Weltbilder (der Moderne) ersetzt, tritt eine Änderung ein: „Die bindende Kraft eines sakral begründeten moralischen Einverständnisses kann nur durch ein moralisches Einverständnis ersetzt werden, das in rationaler Form zum Ausdruck bringt, was im Symbolismus des Heiligen immer schon intendiert war: die Allgemeinheit des zugrundeliegenden Interesses“ (ebd., 124). „In dem Maße, wie sich der religiöse Grundkonsens auflöst und die Staatsgewalt ihre sakrale Rückendeckung verliert, kann sich die Einheit des Kollektivs nurmehr als Einheit einer Kommunikationsgemeinschaft [...] herstellen und erhalten“ (ebd., 125f.). Im Westen „nämlich über einen in der politischen Öffentlichkeit kommunikativ erzielten Konsens“.

Also, uns Pädagoginnen verpflichten nicht Sakrales und Heiliges zur Durchführung pädagogischer Praxen, aber Pflichtgefühl, Ethos und Berufsethik. „Wie eine formulierte Berufsethik aussehen kann, kann am Beispiel des Code of Ethics oft the Education Profession der amerikanischen NATIONAL Education Association (NEA) verdeutlicht werden“ (ebd., 107). Es geht dabei „um den Ausdruck des kollektiv vereinbarten Pflichtenkanons, sozusagen der Zunftethik, die ihre Verbindlichkeit der Selbstfindung der Angehörigen dieser Zunft verdankt. Darin drückt sich das entscheidende Kriterium einer Profession aus, ihrer Ortsbestimmung im gesellschaftlichen Gefüge und ihrer Autonomie“ (ebd., 108). „Überblickt man diese Bestimmungen im ganzen [bitte auf Seite 108 –

Begründen? „Eine theoretische Behauptung (Aussage) oder eine praktische (normative) Orientierung heißt begründet genau dann, wenn sie gegenüber vernünftig argumentierenden Gesprächspartnern (transsubjektiv, [intersubjektiv]) zur Zustimmung gebracht werden kann. Die Einsicht, dass ein begründeter (allgemeingültiger, universeller theoretischer oder allgemeinverbindlicher 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.).

Norm? Im wissenschaftlichen und im Zusammenhang mit Ethik und Moral nennt man eine Vorschrift, einen Maßstab, eine Anweisung, eine Regel, eine Maxime, eine Präskription dann eine Norm, wenn etwas (denkend oder handelnd) ausgeführt werden SOLL.

Eine Norm (Wenn du auf einen hilfsbedürftigen Menschen trifft, dann helfe!) 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 bestimmten 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 der 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 der Lage bist, dann sag‘ niemals nie!).

Definition (=das Festsetzen von Fachausdrücken) ist 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 Aneinandervorbeiredens, des „wildes Denkens“, vorgeschrieben. Die Methoden der Forschung und Theorie sind normierte (wortsprachliche und nicht-sprachliche, handwerkliche) Verfahren, streng einzuhaltende Wege am Schreibtisch, im Feld, im Labor hin zu Wissen und Erkenntnis (empirische, hermeneutische Methode, analytische, deduktive oder auch historische, dialektische, phänomenologische).

Rechtfertigen? Bedeutet als Terminus „das Begründen von praktischen Orientierungen, insbes. von Zwecksetzungen und Handlungsregeln“ (F. Kambartel, ebd.). Gestritten wird darum,

111 nachlesen!), so lässt sich der Gesamttenor wie folgt kennzeichnen: Die öffentliche, professionell organisierte Erziehung ist anders als die Familienerziehung strikt regelgebunden. Sie beruht auf definierten Rechtsverhältnissen [...]. Die Lernenden haben [...] einen Anspruch auf wohlwollende Förderung; er wird eingelöst durch das auf die Vorgänge des Lernens und Lehrens eingeschränkte Verhalten. Dadurch entsteht für beide Seiten ein Raum der Unabhängigkeit gegenüber anderen Interessen, die auf den Lehr-Lern-Prozess einzuwirken suchen. Dem Innenverhältnis wird damit eine relative Autonomie gegenüber Außenbeziehungen zugesprochen“ (ebd., 109). „Der professionelle Pädagoge kann sich in seinem Handeln nicht auf seine individuellen Eingebungen, womöglich auf sein besonderes Charisma berufen, sondern er hat sich als verantwortliches Mitglied einer Erziehungszunft zu verstehen, der er Rechenschaft schuldig ist“ (ebd.).

ob sich Orientierungen dieser Art überhaupt in einem rationalen Sinne rechtfertigen lassen (der Deszisionist sagt: Nein) oder, ob sich Verfahren finden, die auf (möglichst) transsubjektiven (=das subjektive Rechthabenwollen überschreitenden) und für alle nachvollziehbaren Wegen die Begründung von allgemeinverbindlichen Handlungsorientierungen sichern (die kritische Theoretikerin der Frankfurter Schule und die Vertreter des Philosophischen bzw. Methodischen Konstruktivismus a la Erlangen, Konstanz, Marburg sagen: Ja).

Vernunft?! Da gibt es die „faule Vernunft“. Darunter versteht Kant „jeden Grundsatz, welcher macht, daß man seine Naturuntersuchung, wo es auch sei, für schlechthin vollendet ansieht, und die Vernunft sich also zur Ruhe begibt, als ob sie ihr Geschäfte völlig ausgerichtet habe“ (zit. n. Mittelstraß, Bd. 8, Stuttgart 2018, 305).

Unterscheiden kann man die >praktische Vernunft< von der >theoretischen Vernunft<. Keine zwei substantiell verschiedene Vernunftarten, sondern nur aus systematischen Gründen getrennte (erfahrungsunabhängige) Vernunft. Praktische Vernunft ist die Bezeichnung der „verallgemeinerbaren Prinzipien des (zwischenmenschlichen) Handelns“ bzw. der Fähigkeit und Fertigkeit sie zu finden und in Geltung zu setzen. Theoretische Vernunft bezeichnet die „verallgemeinerbaren Prinzipien des Erkennens“ (Gethmann, ebd., 308f.).

Die Auffassung, dass der Mensch Vernunft als ein Vermögen aus dem Genpool hat, wie Sprungkraft in den Beinen, steht in Konkurrenz zur Auffassung, dass Vernunft als Operation, als Verfahren identifizierbar sei und extra gelernt und geübt werden muss: Situations- und kontextinvariante Regeln und Richtmaße für Aussagen, Behauptungen, Hypothesen, Vorschriften, Normen, Maximen, Imperative, für (nicht-sprachliche) Tätigkeiten und Aktionen. Es gilt, Handlungen ohne Bezug auf Autoritäten (wie Tradition oder Heiliges oder Märtyrerinnen) in Auseinandersetzung zwischen Proponent und Opponent Rechtfertigung und Begründung einvernehmlich einzufahren (Gethmann, Bd. 8, 302ff.).

Lernen. Wenn wir unsere (Ihre und meine und die der anderen) Fehlbarkeit akzeptieren und in Rechnung stellen, wenn man zulässt, dass vorgetragene (schwache) Rechtfertigungen und Begründungen durch überzeugendere (stärkere) abgelöst, und diese wiederum durch noch treffsicherere und stichhaltigere ausgestochen werden (können), wenn man fordert, dass ein gutes Argument dem besseren und dieses dem besten am Platze weichen muss, dann liegt es auf der Hand: Es braucht Personen, die - wie Brecht sagt - nicht beleidigt sind, wenn sie belehrt werden, also Lernen auf sich nehmen. Ohne Lernen (Erfassen, Einüben, Einstudieren, Aneignen, Aufnehmen, sich Beibringen) ist das Argumentieren um Definitionen, Wissen und Normen, sind Begründungen und Rechtfertigungen, sind Vernunft und Rationalität nicht zu haben.

Vernünftig ist eine Person dann, wenn sie gradlinig, scharfsinnig, mit klarem Kopf, sachlich, verständig, klug und helle, lebensstüchtig und aufgeweckt, befähigt und gescheit, urteilsfähig, verantwortlich und einsichtsvoll und mit Anspruch auf Objektivität und Intersubjektivität denkt und handelt.

Wissen? Wissen ist in unsern Breitengraden ein Wort mit exquisitem Geltungsanspruch, also eine Vokabel, die sich im wissenschaftlichen Zusammenhang nicht zum gedankenlosen Plappern eignet. Denn jeder, der behauptet, er wisse etwas, hat dafür gerade zu stehen, dass er dieses Etwas gegen Widerlegungsversuche und Einwände der Opposition als gewiss vertreten kann. 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, Frisur, Schläge, 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, etwas zu wissen, mit recht erhebt. Sie ist also für die Begründbarkeit, für die Begründung ihres Wissens selbst verantwortlich. Sie kann die Verantwortung nicht dem Nachbarn zuschieben, nicht einer Autorität zuschanzen oder sich in der Weise vor der Begründungsverantwortung drücken, dass eine – sage ich hier salopp – „überirdische“ Instanz zum Gewähr herangezogen wird.

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? Eines Jahrhunderts [14.], 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!“ grüß

Literatur

Die hier angegebenen Bücher sind für meine Erörterungen Basis. 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. Gruschka, A.: Erkenntnis in und durch Unterricht. Wetzlar 2009. Gruschka, A.: Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Wetzlar 1994. 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. Tremml, 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<, >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 Definition in fachspezifischen Lexika .

>Pädagogik< oder >Erziehungswissenschaft< oder >Bildungswissenschaft(en)<?!

Bildungswissenschaften – heute ein Sammelbegriff für verschiedene wissenschaftliche Disziplinen , die sich im weitesten Sinne mit Bildung beschäftigen (etwa Bildungsökonomie, Pädagogik, Fachdidaktiken, Päd. Psychologie, Soziologie). Der Terminus soll auf die Interdisziplinarität der Fragestellungen, Methoden, Untersuchungen und Studiengänge hinweisen. Kritik: Es herrsche empirisches Methodenmonopol, das zwar sog. evidenzbasierte Daten, Fakten und Tatsachen der Politik zur Verfügung stelle, jedoch das der Empirie (unzugängliche) Wesen der Bildung schlichtweg nicht erfasse. Der Begriff >Bildung< diene in diesem Zusammenhang als eine Attrappe (Herrmann, U., *Bildungswissenschaften: die Transformation einer akademischen Disziplin als Zerfall ihrer Selbstbegründung*, in: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 67 im Sommer 2023).

Für *W. Böhm* ist *Erziehungswissenschaft* mit *Pädagogik* unverträglich. Das, was seine (Böhms) Pädagogik respektive Erziehung bedeutet und behandelt, ist kein Gegenstandsfeld einer *Wissenschaft*. Wissenschaft verfehle Pädagogik und Erziehung (ders., John Dewey – oder die Vergottung von Wissenschaft und Technologie, Paderborn 1993).

Für *W. Brezinka* ist *wissenschaftlich* allein die *Erziehungswissenschaft nach Vorgaben des Kritischen Rationalismus* (ders., *Metatheorie der Erziehung*, München 1978).

H. v. Hentig meint, als Pädagoge „will und darf ich mir in der Pädagogik kein ‚Objekt‘ machen. Neben Wissenschaften – wie Chemie und der Physik –, die ihren Gegenstand notwendig verändern, um ihn ihren Verfahren zu unterwerfen; neben Wissenschaften – wie die Soziologie und der Psychologie –, die dies zwar nicht wollen, die aber nie sicher sein können, ob es ihnen gelungen ist, [...] neben diesen, sage ich, gibt es Pädagogen, die zwar auch erkennen wollen, was wirklich ist, aber lieber weniger erkennen, als durch diesen Akt die Freiheit und Würde der Person anzutasten: die Kinder zu Probanden zu mediatisieren und ihre gemeinsamen Beziehungen zu hintergehen. Der Modus der Wissenschaft von der Pädagogik ist darum: Aufmerksamkeit im Handlungsvollzug, die nachträgliche Beschreibung, der Vergleich der Beschreibung, die Aufstellung erklärender Modelle [...], das Nachdenken und der Dialog, die Selbstbegründung und die Selbstkritik – Verfahren, die mit einem ihrer Gegenstände identisch sind: der Bildung. Die meisten anders gewonnenen Erkenntnisse der ‚Erziehungswissenschaft‘ dienen nicht der Pädagogik, sondern ihrer Verwaltung“ (in: Gudjons/ Teske/ Winkel (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Theorien*. Hbg.1991, 70).

K. Prange schlägt vor, nur von Fall zu Fall von Erziehungswissenschaft zu sprechen, dann, wenn es der deutlichen Abhebung von der Pädagogik in Echtzeit, also von der „praktizierten Erziehung“, dient (2010, 120).

Man kann auch ein paar vorfindliche Begriffe zusammenrühren und Studienanfängern den Gegenstandsbrei als appetitlich vorsetzen (*Uni Bamberg, Studieren im Welterbe, Empfehlung zur Studienwahl in der Fakultät Humanwissenschaften, WS 24/25*): „Die Pädagogik beschäftigt sich mit Lösungsansätzen, Theorien und Methoden des Lernens und Lehrens. Während Ihres Studiums befassen Sie sich intensiv mit Erziehung und Bildung in verschiedenen

Lebensaltern, von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter. Die Erziehungswissenschaft erforscht auch die Entwicklung pädagogischer Institutionen, den Lehrberuf und pädagogische Professionalität. Dabei verwendet sie die Hermeneutik, also die Wissenschaft des Verstehens und Interpretierens, sowie empirische Forschungsmethoden.“

Ich gebrauche >Wissenschaftliche Pädagogik und Ethik< und >Erziehungswissenschaft und Ethik< und >Forschung, Theorie und Ethik der Pädagogik< deckungsgleich. Thematischer Kern ist die Erziehung, das Erziehen als Handwerk der Praxis. Damit beschäftigt sich empirische Methodik, phänomenologische, historische, hermeneutische, dialektische Methodik und die zur Pädagogik gehörende Ethik. Daneben stelle ich die >Philosophie der Pädagogik/der Erziehung<, die mit philosophischen, erkenntnistheoretischen, wissenschaftstheoretischen und metaethischen Überlegungen, die Pädagogik konsolidiert und fundiert. Ich nenne den (an der eigenen Hauspädagogik ausgerichteten) alltäglichen Vollzug >Pädagogik in Echtzeit< = >pädagogische Praxis<.

Im Unterschied etwa zur Physik oder auch Anatomie, Biologie, Physiologie oder auch Soziologie und empirischen Psychologie, die alle insofern **theoretische** Wissenschaften sind, weil und wenn sie Daten, Fakten und Tatsachen bereitstellen, ist die Pädagogik eine **praktische** Wissenschaft, weil sie sich – als Wissenschaft für die Praktiker (m, w, d) – darum kümmert, die erforschten und in Theorie gefassten Daten, Fakten und Tatsachen in den Vollzug der päd. Praxis einzubringen. Pädagogik ist nicht dafür da, „bloß“ Daten, Fakten und Tatsachen darzustellen und anzubieten (wie theoretische Wissenschaften), sondern vielmehr ist sie als praktische Wissenschaft dazu da, den Erziehern und Erzieherinnen und Anderen geeichte Unterscheidungen, Orientierungen und Herstellungs- bzw. Gestaltungsmöglichkeiten zwecks Gelingen und Erfolg der Pädagogik in Echtzeit zu vermitteln. Sprich: **Pädagogen (m, w, d) sind als Wissenschaftlerinnen keine theoretischen Theoretiker, sondern praktische.**

Die Einführung in die Pädagogik als praktische Wissenschaft gelingt **nicht** über die aus der Distanz zum Alltagsgeschehen geschaffene Theorie und das akademische Erforschen allein. Sondern es bedarf der erzieherische, handwerkliche Handlungsbezug im Aufforderungsverhältnis >päd. Praxis< zudem eine akute Lehr-Lernsituation, die übend unmittelbare Auseinandersetzung ermöglicht und deren allgemeines Ziel die Stabilisierung des (immer besser gelingenden) Könnens zusammen mit der Objektivierung des Mundwerks, sprich: der Sicherung des erfolgsverliebten Wissens (durch Begründung und Rechtfertigung) ist. - Gruß

i

„Unser“ Bildungswesen?! Woher?! Wohin?!

Aufgabe 1: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit 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 sage nur: Eurozentrismus!“, oder „Inwiefern kann die kritische Genese des Bildungswesens der Pädagogik als Wissenschaft weiterhelfen?!, oder „... mir in Echtzeit weiterhelfen?!“, oder ähnlich. Bitte streng Ihre Darstellung von Ihrer Beurteilung trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Krähen) und Ihrem Kommentar („Flugratten“). 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,

ganz sicher ist Ihre Frage berechtigt, ob sich der Inhalt dieser Veranstaltung „Bildungswesen – woher, wohin“ mit Kriegstauglichkeit, mit den Mühen pädagogischer Praxis, mit Pädagogik in alltäglicher Echtzeit, sinnvoll in Verbindung bringen lässt. Ich sehe es so: Die Wahl einer der Objekttheorien der Pädagogik, mit der Sie Ihre Hauspädagogik abgleichen, sollte von erkenntnistheoretischen und wissenschaftstheoretischen und metaethischen Überlegungen geleitet sein. Diese Überlegungen sind wiederum geprägt von Ihrem Selbst- und Weltverständnis, das Sie per Akkulturation, Enkulturation, Sozialisation und Erziehung mitbekommen und ebenso eigenaktiv, womöglich gegen den Strich gekämmt, erworben haben. Dass also (Ihre und meine) Kultur auf die pädagogische Praxis durchschlägt, dagegen kann niemand etwas machen. Das ist so. Ganz entschieden prägt „unser“ Bildungswesen die Gegenwart „unserer“ Kultur, „unserer“ Gesellschaft und „unseres“ Staates. (Gehört uns das alles?!)

Da gilt es für Profis der Pädagogik, dass sie reflektieren und nach Vernunftkriterien aussuchen, was an abendländischem (=griechisch europäischem) Kulturgut, mit dem der eigene Kopf möbliert ist und das unsere Mentalität färbt und stimmt, zum Zwecke gelingender und erfolgreicher Praxis behalten, befördert werden kann oder auf Eis gelegt werden soll oder auf keinen Fall so bleiben darf, also korrigiert, eventuell gestrichen werden muss.

Ich habe nicht die Absicht, im Folgenden „Fertiges“ vorzulegen, sondern habe zu der Frage >Wie ist eigentlich „unser“ Bildungswesen zustande gekommen?< ein paar (Zitate von) Autoren angeführt, die Sie, so meine ich, nachvollziehen können (sollten) und zudem selbstaktiv weiterdenken können (sollten).⁴ Zu beachten sind beim Nach- und Weiterdenken die von uns in den Sitzungen diskutierten wisstheo und erkenntnistheo Kriterien und Standards, denen sich deskriptive, normative Sätze und Werturteile, wenn sie denn in der Scientific Community gegen Opposition bestehen wollen, beugen müssen.

Sie studieren Pädagogik. Dafür mussten Sie u.a. (standardisierte, fachliche und überfachliche) Leistungen erbringen, vor einem Fachbeamtentum (rechtlich abgesicherte) Abschlüsse vorweisen, (prüfungsbedingte) Berechtigungsnachweise liefern, gesatzte Rechte beachten. Weder Ihr Erfolg noch die institutionalisierte Möglichkeit, z. B. das Abitur ableisten und an einer Universität belehrt lernen zu können, sind selbstverständlich. Es gibt eine (bewusst ausgewählte, aber auch kontingente) Geschichte Ihres Weges durch „Bildungsorte und Lernwelten der BRD“ (in Wikipedia nachsehen) sowie eine (mit Absicht gestaltete, aber auch kontingente) Geschichte des vielfältigen Bildungswesens auf europäischem Boden (mit je spezifischer Systemlogik).⁵

⁴ Auch ein Spülmittel wirbt mit „selbstaktiv gegen Fett“.

⁵ Kontingenz/kontingent meint modallogisch, dass eine Proposition (=Sachverhalt, Inhalt eines Satzes) weder notwendig noch unmöglich ist. Geschichte ist kontingent in dem Sinne, dass es hätte auch anders laufen können (weil es weder Vorsehung noch das historische Geschehen erzwingende Verlaufsgesetze gibt). - Auch eine Modalität: „Vielleicht“, sagte Mister Ernst (in W. Faulkners >Hetzjagd in der Frühe<). Und weiter: „Es ist das beste Wort in unserer Sprache, das beste von allen. Das Wörtchen >vielleicht< ist's, das die Menschheit in Gang hält. Die besten Tage unsres Lebens sind nicht die, wo wir von vornherein >ja< sagen: sondern es sind die, wo alles, was wir sagen können >vielleicht< ist. >Ja< können wir erst hinterher sagen, weil wir's bis dahin nicht nur nicht wissen, sondern weil wir's vorher gar nicht wissen wollen.“

Wenn wir (Sie und ich) Kultur im Unterschied zur Natur

als denjenigen Teil der Welt darstellen, dessen Zustandekommen, Erscheinungsform, Wirken, Untergang als vom Menschen abhängig gedacht werden kann, dann ist es legitim nach Aktören, Aktionen und Ereignissen zu fragen, also danach, wie das Bildungswesen (hier) zu Teilen und im Ganzen zustande kam.⁶ Wir alle sind per Enkulturation, Sozialisation, Erziehung und Personalisation immer schon in spezifische Kultur und Geschichte eingeklinkt, nur als kulturelle und geschichtliche Wesen sprechen, reden, denken, empfinden, fühlen, urteilen wir und nehmen uns und unsere Um- und Mitwelt wahr. Insofern sind pädagogische Praxen (Lehr- und Lernsituationen) unentbehrlich zum Erklären und Verstehen unserer Personalität, unseres Soseins als Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse.

Zum Begreifen dessen, was da in der Vergangenheit ablief, abgelaufen ist und in der Gegenwart (noch) läuft und in Zukunft möglicherweise (nicht mehr) laufen wird, dazu werden in der philosophischen, wissenschaftlichen und fiktionalen Literatur diverse Vorschläge gemacht. Dementsprechend finden Sie eine Menge multiperspektivischer Erklärungen und Verstehensleistungen.⁷

Die Genese unseres Bildungswesen sollte begriffen werden.

>Begreifen< verwende ich so, dass über Erklärungsmodelle des Verstehens, Deutens, Interpretierens hinaus zugleich auch rekonstruktiv-kritisch Stellung gegenüber dem Verstandenen, Gedeuteten und Interpretierten bezogen wird, demnach nicht „bloß“ eine faktische Genese, sondern eine normative (kritische) Genese des in Frage stehenden Geschehens angestrengt wird (Lorenzen/Schwemmer 1973). Zusammen mit der Ereignis- und Aktörs Geschichte des Bildungswesens erfolge seine Beurteilung nach transparenten Kriterien.

Allerdings brauchen wir (Sie und ich) zum Begreifen einen Standpunkt und eine Richtung. Da will ich nichts erörtern, sondern (mache es wie R. Rorty in >Kultur ohne Zentrum<, Stuttgart 1993) gehe einfach davon aus, dass Sie Folgendem per Akklamation zustimmen und es goutieren. Wir (Sie und ich) wissen, dass wir vor Ort in einer (repräsentativen) Demokratie als vergesellschaftete Subjekte unser individuelles Leben führen und unserem Beruf nachgehen, und auch wollen, dass es mindestens so bleibt, wie es zur Zeit „bei uns“ noch ist. Also Anerkennung und Beachtung der Menschenrechte, des GG, Meinungs- und Religionsfreiheit; Rechtsstaat, Sozialstaat, Gewaltenteilung, Wahlen, Parteien, Deliberation, Öffentlichkeit, Presse, Parlament, Freiheit von Forschung und Lehre und andere Errungenschaften (Bibliotheken, Freibäder, Theater, Kabarett) mehr. Und öffentliches Erziehungswesen, „unsere“ Bildungswirklichkeit. Wird Fritz, vom wem auch immer gedrängt, seine Überzeugung zu ändern und eine Gesellschaft und einen Staat zu privilegieren und zu favorisieren, denen derart Struktur, Merkmale und Errungenschaften im Wesen fehlen, lehnt er ab.

⁶ Könnte sein, dass wir uns mit der Bestimmung von Natur, wenn wir sie im Unterschied zur Kultur als denjenigen Teil der Welt bezeichnen, dessen Zustandekommen, Erscheinungsform, Wirken, Untergang als vom Menschen un-abhängig gedacht werden kann (in: Mittelstraß 2013), etwas ins Trudeln kommen können, denn wo findet sich „Natur pur“?! Vielleicht noch beim jungen Natty Bumppo, dem Lederstrumpf von James Fenimore Cooper; Natur tritt auf als „Kulturnatur“.

⁷ Kant, I., Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, in: Berlinische Monatsschrift 1784. Schiller, F., Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Antrittsvorlesung in Jena 1789. Hegel, W. F. G., Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie. Spengler, O., Der Untergang des Abendlandes. Toynbee, A. J., Der Gang der Weltgeschichte. Elias, N., Über den Prozeß der Zivilisation. Dux, G., Die Logik der Weltbilder, Ffm 1990; Eder, K., Geschichte als Lernprozeß?, Habermas, J., Auch eine Geschichte der Philosophie. Diamond, J., Arm und Reich. Houellebecq, M., Unterwerfung.

Bei Fend ist der Fokus seiner normativen (rekonstruktiv-kritischen) Genese in summa dies: „In vielen Berührungen und Abstoßungsbewegungen der verschiedenen Traditionen [jüdische und griechische Philosophie und Religion, Christentum, Renaissance, Aufklärung, Humanismus] hat sich ein uns heute selbstverständliches Wertsystem, Menschenbild und Weltbild herauskristallisiert, das die Gleichheit aller Menschen als Personen postuliert, - das die Rationalität als Kernpunkt der Welterklärung versteht, - das die individuelle und selbstverantwortliche Lebensgestaltung als Richtpunkt des Lebens akzeptiert, - das die Pflege und Gestaltung von Subjektivität und Eigenverantwortung als legitime Ziele der Menschengestaltungen betrachtet“ (Fend, ebd., 239). „Im Mittelpunkt steht die *Person* [...] und die selbst zu verantwortende Freiheit des Individuums [...]. Insofern ist >Individualisierung< ein Grundzug der okzidental Entwicklung [...]. Dieses Konzept wird [...] ergänzt durch jenes der Rationalität, das methodische Erkenntnis und methodische Lebensführung beinhaltet“ (Fend, ebd. 241).

Geschehen und Geschichte

Und vor einer Antwort auf die Frage: Wer oder Was hat uns in diese unsere gesellschaftliche und staatliche Gegenwart bzw. in unsere real existierende Bildungswirklichkeit hineingeführt?!, eine Bemerkung zur relevanten Unterscheidung der Begriffe >Geschehen< und >Geschichte<. Was geschieht, geschieht ohne unser Zutun, *Geschehen* erleben wir, allerdings können wir sie initiieren, ihr Eintreten planen und abschließen (ob im Labor, zu Hause, allein, mit anderen). Geschehen (Ereignisse, Erlebnisse) widerfahren uns: ein Unfall, ein Glücksfall, Zufall. *Geschichte* ist eine Komposition eines Geschehens im Nachhinein: Naturgeschichte, Kulturgeschichte, Schulgeschichte, Biografie (ja, man kann sie auch erfinden, Shakespeares Historien). Fermente sind Interesse, Kontext,, Einbildungskraft, Fantasie, Erfahrungsreichtum, Intellektualität, egal ob als Unterhaltung gedacht oder als (theoretisches) Erklärungsmodell. Geschehen werden zu oft geschönt, verdammt, ideologisch verzerrt, die Geschichte der Pädagogik ist ein unrühmliches Beispiel (Ballauf/Schaller, 1969).

Setzen wir als Explanandum (=der Sachverhalt, der zu erklären und zu verstehen ist) die Frage: >Wer oder Was hat uns in diese unsere gesellschaftliche und staatliche Gegenwart bzw. in unsere real existierende Bildungswirklichkeit hineingeführt?!<. Als Explanans (=der Sachverhalt, der das zu Erklärende und zu Verstehende erklärt und verstehbar macht) stelle ich ein paar Meinungen, Überlegungen und Spekulationen⁸ zu den Faktoren der Entwicklung vor: Der institutionelle Akteur⁹ >Bildungssystem< (a), Rationalität, okzidentaler Rationalismus, Rationalisierung (b), Aufklärung, Wissenschaft, Technik, Ethik, Moral (c), Monotheismus (d), Krieg und Gewalt (e). Wobei als Explanandum das Sosein der Gegenwart ausgewählt wird, und die Punkte a, b, c, d, e jeweils als Explanans sollen gelesen werden können.

Es gilt auch hier: Argumentationszugänglichkeit der um Erklärungen und Verstehen bemühten und vorgetragenen Meinungen, Erörterungen, Überlegungen, Spekulationen! Was eigens und ausführlich jeweils von Ihnen zu prüfen ist (von mir im Text jetzt nicht).

(a) Die Sache mit der institutionalisierten, organisierten, rechtlich (v)erfassten, ökonomisch abhängigen, inhaltlich vorgeschriebenen, sozial als Aufforderungsverhältnis von Lehren und Lernen konzipierten, in der Öffentlichkeit (und von der „Vierten Gewalt“,

⁸ Eine Spekulation ist nicht gleich etwas Schlimmes. Es gibt zulässige Spekulationen, z. B. prüfbare Hypothesen.

⁹ „Vergesellschaftung führt zu institutionellen Akteuren, z. B. zu Universitäten. In ihnen sind Entscheidungsinstanzen (Organe), Entscheidungsberechtigungen (Kompetenzen) und Entscheidungswege (Verfahren und Geschäftsordnungen) im Detail geregelt. Wenn Handlungen eines Kollektivs [handelnder Personen] unter einheitlichen Zielen in vernetzten Beziehungen stehen, dann sprechen wir von institutionellen Akteuren“ (Fend, ebd., 22).

Precht/Welzer) kritisierten (zu oft diffamierten), vom (verbeamteten) Fachpersonal aktualisierten, räumlich limitierten, zeitlich befristeten, geliebten, beliebten und/oder verdamnten Schule, in der (Vorbild für alle pädagogische Praxen) die abendländische Bildung zum ersten Mal zu Wort kommt, als Explanans.

H. Fend will Anschluss an Max Weber und dabei ausführen, was (bei Weber) zu kurz gekommen sei, nämlich unser Bildungssystem als Komponente des okzidental Rationalismus.

Fend stellt die Geschichte unseres des Bildungswesens als einen „Sonderweg“ dar (ders.: Geschichte des Bildungswesens. Wiesbaden 2006). Fends Programm: „Es soll [...] eine [...] Geschichte konstituiert werden. Sie kommt in der Frage zum Ausdruck, wie es zu den Hochformen moderner Bildungssysteme gekommen ist, und zwar in einem Entwicklungsprozess, der in keiner anderen Kultur zu beobachten ist. Wir müssen also dem Phänomen nachgehen, dass keine andere Kultur eine so hochgradige Institutionalisierung von Lehren und Lernen geschaffen hat, wie dies in der okzidental, der jüdisch christlichen der Fall war. Hier und nur hier hat sich eine Universalisierung von Bildungsansprüchen vollzogen, in die alle Teile der Bevölkerung einbezogen waren. Hier und nur hier haben sich rechtlich abgesicherte Bildungswege entwickelt, die unabhängig von Ort und Zeit gültige Abschlüsse zur Folge hatten und die zum Besuch weiterführender Studien berechtigten. Nur im Okzident hat sich das Bildungswesen zu einem öffentlichen staatlichen Sektor entwickelt, der die Grundlagen für eine wissenschaftliche und demokratische Kultur mitgetragen hat. Heute ist die Vergesellschaftungsform von Lehren und Lernen natürlich nicht mehr singulär, sie ist vielmehr zu einem universalen Modell für die Gestaltung öffentlicher Erziehung und Bildung geworden“ (ebd., 29).¹⁰

Fend probiert eine narrative Erklärung auf die Frage „Warum ist unser Bildungssystem so, wie es ist?“. Das Explanandum (das, was erklärt, verstanden werden soll) ist die gegenwärtige Bildungswirklichkeit, eine, die unter den Pyramiden und bei den Römern anders aussah. Das Geschehen „zwischen“ damals und heute wird als Geschichte konstruiert und zählt als Explanans (das, was den Sachverhalt erklärt, verstehbar macht). Eine Geschichte aus harten (kraft Erfahrung, empirisch, hermeneutisch, dialektisch gewonnenen) Daten, Fakten und Tatsachen. Das schließt (Quasi- und Pseudo-)Theorien als Erklärungen aus, die auf „Erbgut“, „Rasse“, „völkische Intelligenz“ oder nichtempirische Größen und auf sonstiges Unprüfbares (außerirdische Aktivitäten; Däniken, Erich von) als Wirkkräfte bauen.

Gründe für die (spezifisch abendländische) Auswicklung der Gegenwart aus der Vergangenheit liegen in der „Sprengkraft von Ideen“, in der „Freisetzung von Hemmnissen, die die Religionen für rationales Wirtschaften bedeuten können und die Freisetzung von Rationalität und Erfindergeist für die Gestaltung der Lebensverhältnisse; [es kommt hinzu] die Dauerhaftigkeit von Institutionen“ als Stabilisatoren gesellschaftlichen, staatlichen Gefüges im Strom der Zeit, die jede (neue) Generation auf ihre Weise rekontextualisiert (Fend, ebd., 229f.).¹¹

Der „Sonderweg des okzidental Bildungswesen dokumentiert sich in – einer hochgradigen Institutionalisierung der flächendeckenden Bildung, - in institutionalisierten Laufbahnstrukturen, - in einer klaren Trennung von Staat und Glaubensinstanzen in Bildungssystemen, - in einer rechtsstaatlichen Absicherung der Rechte jener, die das Bildungswesen gestalten und nutzen, - in einer Institutionalisierung von Wahrheitsfindung und wissenschaftlicher Forschung

¹⁰ Zur Universalisierung der modernen Schule, Chr. Adick, 1992.

¹¹ Mit jedem aktuellen und konkreten Seminar rekontextualisieren wir (Sie und ich) das Seminar als ein allgemeines Veranstaltungsschema des institutionellen Akteurs >Universität< und rekontextualisieren die Universität als Institution gleich mit.

an Universitäten, - in einer Überführung von Wissen und Fertigkeiten aus dem ‚privaten Besitz‘ zum Zweck der individuellen Lebenssicherung in öffentliche Güter mit allgemeinem Zugang, - in Technologien des Lehrens und Lernens, die die didaktische Aufbereitung von Inhalten rationalisieren, indem sie diese immer verfeinerter an die inneren Lernprozesse und Entwicklungsbedingungen des ‚lernenden Systems‘ Kind anschlussfähig machen, - in einer Öffnung des Bildungswesens für leistungsbegabte- und begabungsbezogene Lernwege und Berufskarriere“ (Fend, ebd., 242f.).¹²

Aufgabe 1a: Rekapitulieren Sie, stellen Sie den Sachverhalt (Ihrer Nachbarin) möglichst in eigenen Worten (Sachverhaltsgleich) dar. Liefert Fend ein argumentationszugängliches Explanans? Kritisieren Sie. Kritik bedeutet zuerst eine Unterscheidung - wie bei Aschenbettel - Pro oder Contra, dann Begründung und Rechtfertigung ihres Urteils. Empörung, Unwillen, Beleidigt-sein, Begeisterung, Frohlocken u. ä. stellen Sie bitte hinten, Expressionen zählen nicht als Argumente.

(b) Die Sache mit der Rationalisierung des Okzidents und mit der „Entzauberung der Welt“ als Explanans.

Unser Bildungssystem ist ein Wesensmerkmal faktisch vorfindlichen geografischen, geschichtlichen, gesellschaftlichen, kulturellen Kontextes. Die kritische Genese der harten Daten, Fakten und Tatsachen der Ereignis- und Aktörsgeschichte erweist sich bei Fend als das Explanans für das Dasein und Sosein unserer mit okzidentaler Rationalität imprägnierten Bildungsanstalten bzw. pädagogischer Praxen. Bei Weber ist nun das Explanandum extensional „größer“, es ist der (gesamte) Okzident mit seiner Kultur (Lebensweise, Wissenschaft, Religion, Wirtschaft, Kunst etc.), somit reicht der Rekurs auf Institutionen der Erziehung als Explanans nicht hin.

Weber schreibt 1920: „Universalgeschichtliche Probleme [der Weltgeschichte] wird der Sohn der modernen europäischen Kulturwelt unvermeidlicher- und berechtigterweise unter der Fragestellung behandeln: welche Verkettung von Umständen hat dazu geführt, daß gerade auf dem Boden des Okzidents, und nur hier, Kulturerscheinungen auftraten, welche doch – wie wenigstens wir uns gern vorstellen – in einer Entwicklungsrichtung von *universeller* [allgemeiner, umfassender] Bedeutung und Gültigkeit lagen? [Explanandum, r. b.] Nur im Okzident gibt es >Wissenschaft< in dem Entwicklungsstadium, welches wir heute als >gültig< anerkennen. [...] Produkte der Druckerkunst gab es [...]. Aber [nicht eine] gedruckte: eine *nur* für den Druck berechnete, nur durch ihn lebensmögliche Literatur: >Presse< und >Zeitschriften< vor allem, sind nur im Okzident entstanden. Hochschulen aller möglichen Art, auch solche, die unseren Universitäten oder doch unseren Akademien äußerlich ähnlich sahen, gab es auch anderwärts [...]. Aber rationalen und systematischen Fachbetrieb der Wissenschaft: das eingeschulte *Fachmenschentum*, gab es in irgendeinem an seine heutige kulturbeherrschende Bedeutung heranreichenden Sinn nur im Okzident. [...] Und vollends Parlamente von periodisch gewählten >Volksvertretern< [...] und die Herrschaft von Parteiführern als parlamentarisch verantwortliche >Minister< hat [...] nur der Okzident hervorgebracht. Den >Staat< überhaupt im Sinn einer politischen *Anstalt*, mit rational gesetzter >Verfassung<, rational gesetztem

¹² Für die Entstehung der modernen Bildungssysteme sind Fend folgende Unternehmen, Einrichtungen, Installationen, Maßnahmen, Ordnungen etc. wichtig, was ich hier nur in Merkworten anführe: „die Systembildungsprozesse im Volksschulwesen“, „im höheren Bildungswesen die Entwicklung der Gymnasien und die Neuerfindung der Universitäten“, „Institutionsbildung“, „Universalisierung“, „Systembildung“, „Expansion“, „Professionalisierung“, „Staat als neuer externer Akteur“, „[didaktische] Methodisierung“ der Lehre und pädagogischer Praxen, „Ordnung des Wissens etwa als Gliederung von anspruchsvollen Inhalten und Fertigkeiten in Langzeitlehrgänge“, „der Aufbau von Wissensstrukturen“, „Qualitätssicherung durch Verwaltung und Aufsicht“, „Verstaatlichung des Lehrens“, „Schulpflicht“ (ebd., 149ff.).

Recht und einer an rationale, gesetzten Regeln: >Gesetzen<, orientierten Verwaltung durch *Fachbeamte*, kennt [...] nur der Okzident. Und so steht es nun auch mit der schicksalsvollsten Macht unseres modernen Lebens: dem *Kapitalismus*“ (Vorbemerkung zu den gesammelten Aufsätzen zur Religionssoziologie, in: Max Weber: Soziologie, Universalgeschichtliche Analysen, Politik, hrsg. von J. Winckelmann, Stuttgart 1973, 340).

„Warum lenkten [in anderen Kulturen] weder die wissenschaftliche, noch die künstlerische, noch die staatliche, noch die wirtschaftliche Entwicklung in die diejenigen Bahnen der *Rationalisierung* ein, welche dem Okzident eigen sind? [=Explanans, r, b.] Denn es handelt sich ja in allen den angeführten Fällen von Eigenart offenbar um einen spezifisch gearteten >Rationalismus“< der okzidental Kultur“ (Weber, ebd., 351).

Habermas, J.: „*Webers Theorie erstreckt sich auf religiöse und gesellschaftliche Rationalisierung, also einerseits auf die universalgeschichtliche Entstehung moderner Bewußtseinsstrukturen, andererseits auf die Verkörperung dieser Rationalitätsstrukturen in gesellschaftlichen Institutionen*“ (Theorie des kommunikativen Handelns, Ffm 1981, Bd. 1, 223; k. u. f. v. mir). In Erscheinung tritt der okzidentale Rationalismus in drei Bereichen: Gesellschaft, Kultur und Persönlichkeitsstruktur (ebd., 226). In der Gesellschaft als Ausdifferenzierung der kapitalistischen Wirtschaft und des modernen Staates mit dem Organisationsmittel des auf dem Satzungsprinzip beruhenden formalen Rechts (ebd., 22). Die kulturelle Rationalisierung bezieht sich auf Wissenschaft und Technik, auf autonome Kunst und religiös verankerte prinzipiengeleitete Ethik (ebd., 228). Wobei kulturelle Rationalisierung auf der Ebene der Persönlichkeit der methodischen Lebensführung entspricht, der Webers „vornehmstes Interesse gilt“, „weil er hier einen, wenn nicht den wichtigsten Faktor für die Entstehung des Kapitalismus zu fassen meint“ (ebd., 226). Denn „In den Wertorientierungen und Handlungsdispositionen jenes Lebensstils entdeckt er die Persönlichkeitskorrelate einer religiös verankerten prinzipiengeleiteten, universalistischen Gesinnungsethik, die die Trägerschichten des Kapitalismus erfaßt hat. In erster Linie schlägt also der ethische Rationalismus von der Ebene der Kultur auf die Ebene des Persönlichkeitssystems durch. Tatsächlich bedeutet die konkrete, um den Berufsgedanken zentrierte Gestalt der protestantischen Ethik, daß der ethische Rationalismus die Grundlage für eine kognitiv-instrumentelle Einstellung zu innerweltlichen Vorgängen, insbesondere zu sozialen Interaktionen im Bereich der gesellschaftlichen Arbeit bietet. Auch die kognitive und rechtliche Rationalisierung geht in die Wertorientierungen dieses Lebensstils insoweit ein, wie sie sich auf die Berufssphäre bezieht“ (ebd., 234f.). Was passiert ist die „Umsetzung der kulturellen in eine gesellschaftliche Rationalisierung. Dabei muss er die strukturellen Aspekte von Recht und Moral klären, soweit diese a) die Organisation legaler Herrschaft und den Privatrechtsverkehr strategisch handelnder Subjekte ermöglicht bzw. b) die intrinsische Motivation für eine planmäßige, an disziplinierter und stetiger Berufsarbeit orientierte Lebensführung schaffen“ (ebd., 239).

Max Weber hat eine „vorsichtig universalistische Position eingenommen; er hat Rationalisierungsprozesse nicht für ein spezielles Phänomen des Abendlandes gehalten, obgleich die in allen Weltreligionen nachweisbare Rationalisierung zunächst nur in Europa zu einer Form des Rationalismus geführt hat, der gleichzeitig besondere, nämlich okzidentale, und allgemeine, nämlich Modernität überhaupt auszeichnende Züge aufweist“ (ebd., 222).

M. Weber: „Es kommt [beim Explanans, r. b.] darauf an: die besondere *Eigenart* des okzidentalen und, innerhalb dieses, [die Eigenart] des modernen okzidentalen Rationalismus zu erkennen und in ihrer Entstehung zu erklären. Jeder solche Erklärungsversuch muß, der fundamentalen Bedeutung der Wirtschaft entsprechend, vor allen die ökonomischen Bedingungen berücksichtigen. Aber es darf auch der umgekehrte Kausalzusammenhang darüber nicht unbeachtet bleiben. Denn wie von rationaler Technik und rationalem Recht, ist der ökonomische Rationalismus in seiner Entstehung auch von der Fähigkeit und Disposition der Menschen zu

bestimmten Arten praktisch-rationaler Lebensführung überhaupt abhängig. Wo diese durch Hemmungen seelischer Art obstruiert war, da stieß auch die Entwicklung einer wirtschaftlich rationalen Lebensführung auf schwere innere Widerstände. Zu den wichtigsten formenden Elementen der Lebensführung gehörten in der Vergangenheit überall die magischen und religiösen Mächte und die am Glauben an sie verankerten ethischen Pflichtvorstellungen“ (ebd., 352). – Weltbilder, Religion, ideelle Einbildungen, Idole können kollektive und individuelle Lebensweisen befördern, aber ebenso nicht. Es verband sich im Okzident „Asketischer Protestantismus und Kapitalistischer Geist“ (Weber, ebd., 357ff.).

So trug nach Weber der Puritanismus „das Ethos des rationalen bürgerlichen Betriebs und der rationalen Organisation der Arbeit“ (Bd. 1, S. 174). „Nicht Arbeit an sich, sondern rationale Berufsarbeit ist eben das von Gott verlangte“ (Bd. 1, S. 171). Dieser Protestantismus verpflichtet den Einzelnen, zum Ruhme Gottes, Besitztum zu erhalten und durch rastlose Arbeit zu vermehren – beides wesentliche Bestandteile des „modernen kapitalistischen Geistes“. Reichtum wird nicht verdammt, wenn er eingesetzt wird, weiteren zu schaffen und investiert wird. Dabei ist nicht gemeint, dass der Kapitalismus zur heiligen Messe wird, zur Religion, sondern dass in diesem Protestantismus nicht nur Hemmnisse abgebaut sind, die verhinderten, die Welt mit wirtschaftlichen Leistungen zu erobern, sondern auch die Art und Weise befördert wird, dies klug zu tun – nämlich mit zweckrationaler Ausrichtung. Für Weber ist nicht die bloße Begünstigung der Kapitalbildung die wichtigste Folge puritanischer Lebensauffassung, sondern eine durch sie bedingte „Tendenz zu bürgerlicher, ökonomisch rationaler Lebensführung“. Bürgertum und Kalkulation betrieblicher Geschäfte als Lebensform. Genau diese Lebensführung führt nach ihm zum „modernen Wirtschaftsmenschen“ als Träger der kapitalistischen Expansion (Bd. 1, S. 182).

Dazu paart sich die „*Entzauberung der Welt*“. Damit fasst Weber die Entwicklung zusammen, die sich aus der Intellektualisierung und Rationalisierung ergibt, die wiederum mit der Fortschritt der Wissenschaft und Technik einhergehen. „Die zunehmende Intellektualisierung und Rationalisierung bedeutet [...] das Wissen davon oder den Glauben daran: daß man, wenn man nur wollte, es jederzeit erfahren könnte, daß es also prinzipiell keine geheimnisvollen unberechenbaren Mächte gebe, die da hineinspielen, daß man vielmehr alle Dinge – im Prinzip – durch Berechnen beherrschen könne. Das aber bedeutet: die Entzauberung der Welt. Nicht mehr, wie der Wilde, für den es solche Mächte gab, muss man zu magischen Mitteln greifen, um die Geister zu beherrschen oder zu erbitten. Sondern technische Mittel und Berechnung leisten das. Dies vor allem bedeutet die Intellektualisierung als solche“ (in: *Wissenschaft und Beruf* 1917).¹³

¹³ Ein Blick auf den Zeitraum und Zeitgeist des 19. Jh. aus Störig, H. J., *Kleine Weltgeschichte der Wissenschaft* 2, Ffm 1970 und F. J. Bauer, *Das >lange< 19. Jahrhundert*, Stuttgart 2004: „Das Zeitalter der angewandten Wissenschaften beginnt. [...] Sobald man versucht, den Blick zu erheben auf die Stellung der Wissenschaft im Kulturganzen, ihre Rolle im Leben der Menschen, so tritt [...] hervor: der Beginn des Zeitalters der angewandten Wissenschaft. Das Bündnis zwischen Wissenschaft und praktischer Lebensbewältigung, zwischen Wissenschaft und Technik, wird erst jetzt richtig erschlossen.[...] Wie mit dem Aufstieg des bürgerlichen Kaufmannsstandes, in England zuerst, Fragen der Wirtschaft und des Geldes in der Wissenschaft salonfähig wurden. Bald gab es nichts mehr, was nicht kathederfähig und kathederwürdig gewesen wäre. [...] Auch die Wirkung der Wissenschaft ging nun in die Breite; die breiteste Öffentlichkeit nahm Anteil an neuen Entdeckungen und Erfindungen; die allgemeine Schulbildung und die Vervielfältigung der Druckerzeugnisse gaben jedem, der es wollte die Möglichkeit, diese Dinge zu verfolgen; die Gelehrten sahen eine ihrer Aufgaben auch in der Popularisierung“ (ebd., 55ff.) Es „blühten“ Mathematik, Astronomie, Physik, Chemie, Geografie, Biologie, Medizin, Geschichte, Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Soziologie, Sprachwissenschaften, Psychologie.

Rationalisierung, Rationalität, rational

Die Wortbedeutung von **>Rationalisierung<** und **>rational<** ist schillernd. Fend und Weber gebrauchen diese Vokabeln dann, wenn (grob gesprochen) sich ein geschichtlicher, gesellschaftlicher, kultureller, wirtschaftlicher, intellektueller (bildungsabhängiger), an Sitte Tradition, Moral, Recht oder Religion gebundener Zustand, abhängiges Handeln und Verhalten im Hinblick auf Gedeihlichkeit des Zusammenlebens und Ersprießlichkeit des Zusammenarbeitens im kritischen Urteil der Betroffenen gebessert hat bzw. als **Fortschritt** deuten läßt. Der Wortverwendungszweck von **>Rationalisierung<** ist in diesem Sinne die Bezeichnung für ein mit begründetem Vorsatz initiiertes, provoziertes, kalkuliertes, geplantes Handeln.

Wer den Begriff der Rationalisierung im Sinne der **Systemrationalität** wählt, setzt Rationalisierung bzw. Rationalität definitorisch als Prozess(-verlauf) fest, der das „Überleben“, die „Fitness“, eines Systems (etwa anhand der Begriffe **>Variation, Selektion, Stabilisierung<**) verstehbar macht. Das Gelingen und der Erfolg eines Systems (Wirtschaft, Wissenschaft, Kunst etc.), das sich im Wechselbezug mit seiner Umwelt differenziert, wird allein mit den diesem System eigenen Komponenten und Strukturen ohne Zusatzannahmen wie Intentionalität funktional erklärt.

Die Explikation des Begriffs **>Rationalisierung< und >rational<** nach Gethmann (Mittelstraß, ebd.): „Bezeichnung für zielgerichtete, strukturierte und wiederholbare Operationen der Optimierung. Als Optimierungskriterien gelten Beherrschbarkeit, Berechenbarkeit, Effizienz, Entscheidbarkeit, Zweckmäßigkeit. [...] Gesellschaftliche Rationalität: Nach M. Weber ist Rationalisierung ein gesellschaftlicher Triebfaktor zur Herausbildung von Kapitalismus und abendländischer Zivilisation. [Allgemein] wird akzeptiert, daß in den kapitalistischen Industriegesellschaften die **>Zweck-Mittel-Optimierung<** in allen Gesellschaftsbereichen und die Ausweitung der Rationalität auf die Lebensplanung der Individuen ein bestimmender Zug der Modernisierung ist. [Rationalisierung] führe zu Leistungssteigerung, wirtschaftlicher Rentabilität, politische Steuerkapazität, technischer Verfügbarkeit und Erhöhung des Wohlstands. [Dieser Rationalisierung] ging [...] eine *religiöse* voraus. In der christlich-jüdischen Religion machte Weber Rationalitätsstrukturen aus, die die Aufstellung rationaler Weltbilder und die Entstehung eines modernen Bewußtseins förderten. Die **>Entzauberung<** der religiös-metaphysischen Weltbilder schuf die Voraussetzung für eine protestantische Moral, die als innerweltliche um die Arbeit zentrierte, asketische Haltung der Kern der R. ist. Aus den traditionsbehafteten Gesellschaften erwuchs schließlich ein gesellschaftliches Verhalten, das im Modernisierungsprozeß mit der Herausbildung von Subsystemen zweckrationalen Handelns von den Traditionen entbunden wurde“ (Gethmann, C.F., in: Mittelstraß 2016, 579f.).

Elaboriert bildungssprachlich sprechen wir von **>rational<** (ein Dispositionsprädikat) dann, wenn wir etwa Individuen, Kollektiven, Institutionen, Systemen, Handlungen, Zwecken,

„Wenn wir das 19. Jahrhundert als **>Weg in die Moderne<** betrachten, dann müssen wir ganz besonders auch der sog. Industriellen Revolution unser Augenmerk schenken. Denn die Industrialisierung stellt in dieser Perspektive zweifellos einen der **>Basisprozesse<** und gleichsam den Motor der **>gesellschaftlichen Evolution<** dar. Sie baut ihrerseits auf bereits länger in Gang befindlichen Teilprozessen der Modernisierung auf, - die wissenschaftliche Durchdringung der natürlichen Welt, - die naturrechtliche Idee eines auf freie Selbstbestimmung angelegten Individuums, - die Legitimierung politischer Herrschaft aus der Vernunft, - die tendenzielle Auflösung ständischer Formen der Vergemeinschaftung und die statusbegründende Macht individueller Leistung, - die Formierung des bürgerlichen Eigentumsbegriffs [...]. In der Industriellen Revolution verbinden und potenzieren sich diese Teilprozesse, neue Entwicklungen treten hinzu – zuvörderst auf dem Gebiet der Technik. Die kapitalistische Wirtschaftsweise gelangt zu vollem Durchbruch und unterwirft immer größere Teile der Gesellschaft den ganz eigenen Gesetzen ihrer nur auf Gewinnakkumulation gerichteten unerbittlichen Zweckrationalität“ (Bauer, ebd., 59f.).

Mitteln, Wissensformen usw. beurteilen, und dabei überzeugt sind, dass die Sache, die Vorschrift, der Sachverhalt, das, worauf sich die wertende Vokabel >rational< jeweils bezieht, gerechtfertigt, begründet, legitim, richtig, vernünftig usw. sind (Gethmann, ebd.). Ist etwas nicht rational, kann es vielleicht noch werden; Irrationalität ist irreparabel blanke Unvernunft.

Jetzt zur Wortbedeutung und Wortverwendungszweck (zur definitiven Festsetzung) von **>Rationalität<**. „[Im] Anschluß an Weber ist es [...] üblich geworden, die Theorie der Rationalität als Theorie geltungsfundierender Verfahren von einem >metaphysischen< Vernunftverständnis abzugrenzen“ (ebd.). Heißt: Es wird, wenn es um Nachweis der Geltung von deskriptiven und normativen und evaluativen Sätzen geht (wahr, falsch, richtig, schön, ungerecht, legitim, Erkenntnis, Scheinerkenntnis etc.), nicht darauf gepocht, dass sie (die Sätze) mit einer Wirklichkeit/mit einer Realität quasi „außerhalb“ der Sprache übereinstimmen (=metaphysisch), sondern. Sondern?! Übereinstimmung meint das **Übereinstimmen von Diskurspartnern (m, w, d) in der zum Problem gemachten Sache, aber nicht eine Übereinstimmung mit einer Welt draußen vor der Tür**. Meint, dass Proponent und Opponent in der Diskussion miteinander übereinstimmend einen Konsens, einen Kompromiss, eine Lösung, einen Ausweg gefunden haben. Daher ist für diese Wortbedeutungsfestsetzung charakteristisch, „daß kein Hiatus [Spalt] zwischen sozialen und kognitiven Prozeduren besteht: Geltungsansprüche und ihre Einlösung sind unauflösbar zugleich kognitive und soziale Phänomene. [...] Im Zentrum einer Theorie der [prozeduralen] Rationalität stehen [jetzt die Wortverwendungszweckfestsetzung] daher vor allem Begriffe, die Verfahren interaktiver Einlösung von Geltungsansprüchen bezeichnen wie Unterscheiden (Kritik), Begründen, Rechtfertigen, Explizieren, Rekonstruieren und Argumentieren“ (Gethmann, C.F., in Mittelstraß 2016, 585). – Sage mir, welche Vokabeln Du benutzt, und ich sage Dir, wie Du worüber hirnst.

Demgemäß meint >**Rationalität**< als *Prozedur*-Begriff ein Können von Begründungs-, Beweis- und Rechtfertigungshandlungen und Argumentationsgriffen (nicht gedacht als Begabung, sondern als lehr- und lernbare Fertigkeiten); dieser Prozedurbegriff, der als eine mit Regeln und Vorschriften operationalisierbare Kommunikationsform festgesetzt wird, ist in unserem Zusammenhang, in dem es um erkenntnistheo und wissenschaftstheo Grundlagen der Pädagogik geht, der häufiger gebrauchte.

Es findet sich aber auch noch ein sog. *Substanzbegriff* der Rationalität, der auf das Haben von Rationalität, quasi den Besitz von Rationalität (gedacht als Vermögen) zielt. Also **>Rationalität<** einerseits verstanden als „Vermögen des Menschen zu vernünftigem Denken und Handeln (=substanzieller Rationalitätsbegriff) und [andererseits] die Fähigkeit des Menschen, über Verfahren der Geltungsfundierung zu verfügen (prozeduraler Rationalitätsbegriff)“; letzterer als „Bezeichnung für die Fähigkeit, Verfahren diskursiver Einlösung von Geltungsansprüchen zu entwickeln, ihnen zu folgen und über sie zu verfügen“ (Gethmann, C.F., in Mittelstraß 2016, 585).

Aufgabe 1b: Rekapitulieren Sie, stellen Sie den Sachverhalt (Ihrem Nachbarn) möglichst in eigenen Worten (jedenfalls Sachverhaltsgleich) dar. Sind Webers Ausführungen ein argumentationszugängliches Explanans? Kritisieren Sie. Kritik bedeutet zuerst eine Unterscheidung Pro oder Contra, dann Begründung und Rechtfertigung ihres Urteils. Empörung, Unwillen, Beleidigt-sein, Begeisterung, Frohlocken u. ä. stellen Sie bitte hinten, Expressionen (Empfindungen, Gefühle, Affekte – gehören zu uns, jedoch) zählen (sie) nicht als Argumente.

(c) Die Sache mit der Aufklärung (in der Wissenschaft und Ethik) als Explanans

Wissenschaft

Das Phänomen der (Entstehung der) Wissenschaft ist Thema von J. Mittelstraß¹⁴. Für ihn ist das Ureigentum, die unverwechselbare Eigenheit der Aufklärung das Entdecken und Erstreben vernünftiger Selbstständigkeit: „Die Maxime, jederzeit selbst zu denken, ist die Aufklärung“ (Kant, zit. n. Mittelstraß 1970, 119). Das braucht Emanzipation, und diese Entschließung und Mut.

Diese vernünftige Selbstständigkeit, die als (ein) Explanans der Frage nach der (zu erklärenden) Sonderheit des Okzidents und seiner Gegenwart fungieren kann, erblickte erstmals mit den alten Griechen (Thales, Sokrates, Platon, Aristoteles u.a.) das Licht der Welt (quasi erste Aufklärung), dann versauerte sie ab Hellenismus und im sog. Mittelalter, bis sie dann mit Galilei erneut zum Zuge kam (quasi zweite Aufklärung; Mittelstraß, J., *Neuzeit und Aufklärung*, Berlin/New York 1970, 87ff.). Diese vernünftige Selbstständigkeit ist (ein) Explanans für das Explanandum der mit Methodik und Rationalität betriebenen Wissenschaften, die die okzidentale Gesellschaft prägen und heute mit Informationen, Wissen, Erkenntnissen und Technik tragen und deren Entwicklung dominant bestimmen.

Dabei ist das Explanans >vernünftige Selbstständigkeit< viel weniger erfasst mit einem Weltbildwechsel, etwa, dass Götter abgeschafft werden, dass an deren Stelle (bei den Vorsokratikern) Apeiron, das Grenzenlose, (Anaximander) oder Luft (Anaximenes) als Urstoff alles Seienden proklamiert wird, oder dass mit den Sophisten, den hoch bezahlten Wanderlehrern, auf einmal „der Mensch das Maß aller Dinge“ sein soll (Protagoras), oder dass Kopernikus im Unterschied zu Ptolemäus die sich mit 1670 km/ drehende Erde mit 107.000 km/h um die Sonne schickt, oder Luther Kirche sprengend seine Thesen anschlägt, oder dass der Mensch eine Maschine sein soll (La Mettrie), oder dass Darwin Schöpfungsmythen mit seiner Evolutionstheorie konfrontiert. Sondern?! **Sondern vernünftig selbstständig ist diejenige (zugleich emanzipierte) Person, die ihr individuelles Denken und Handeln vernünftig selbstständig, sprich: prozedural rational begründen und rechtfertigen will und diesbezüglich gekonnt Regeln, Verfahren, Prozeduren einsetzt.** (Ein Zirkel?!) Wobei das Entdecken vernünftiger Selbstständigkeit sich als die zu erstrebende und auszubauende Fertigkeit erweist, nämlich ohne Autorität (Götter, Priester, Tradition, Heilige, Drohungen, Sanktionen, kanonisierte Texte, herrschsüchtiges Überich) den eigenen Kopf im Abgleich mit anderen gleichgesinnten Köpfen zum methodischen Denken zu benutzen.¹⁵

¹⁴ Nach Habermas „entwickelt Weber in seinen methodologischen und wissenschaftstheoretischen Arbeiten zwar einen klaren, normativ gehaltvollen Begriff von Wissenschaft. Doch dem Phänomen der Entstehung der modernen Wissenschaften, die durch eine methodische Objektivierung der Natur gekennzeichnet sind, und die durch das unwahrscheinliche Zusammentreffen scholastisch geschulten diskursiven Denkens, mathematischer Theoriebildung, instrumenteller Einstellung gegenüber, und experimentellen Umgangs mit der Natur zustande kommen, trägt Weber eher beiläufig Rechnung“ (ebd., 228).

¹⁵ Bei Habermas liest sich das in Sachen „Emergenz der Weltbilder“ so: „Die Zäsuren zwischen der mythischen, der religiös-metaphysischen und der modernen Denkweise sind durch Veränderungen im System der Grundbegriffe charakterisiert. Die Interpretationen einer überwundenen Stufe, gleichviel wie sie *inhaltlich* aussehen, werden mit dem Übergang zur nächsten *kategorial* entwertet. **Nicht dieser oder jener Grund überzeugt nicht mehr, die Art der Gründe ist es, die nicht mehr überzeugt.** Eine Entwertung von Erklärungs- und Rechtfertigungspotentialen ganzer Überlieferungen ist in den Hochkulturen bei der Ablösung mythisch-narrativer, in der Neuzeit bei der Ablösung religiöser, kosmologischer oder metaphysischer Denkfiguren eingetreten“ (Habermas, Bd. 1, 104; fett von mir).

Dafür (vernünftiger Eigensinn) gibt es Beispiele: So ist es Thales, der die „Möglichkeit der Wissenschaft“ entdeckt (Mittelstraß), indem er wahre (allgemeine) theoretische Sätze aufstellt, diese auf extraordinary Weise beweist und begründet, und damit zum Vorbild exakter Wissenschaft bzw. methodisch gesicherter Theorien wird (Aristoteles, Euklid, Newton). Auch Platon, der falsches Wissen von wahren Wissen unterscheidet, und Erkenntnis von Scheinerkenntnis, und allgemeine deskriptive und normative Sätze in Sorge um die Seele (Sokrates) zusammen mit (abstrakten) Begriffen auf ihren Gehalt prüft und nachvollziehbar, zirkelfrei, widerspruchsfrei, ohne Sprünge zu begründen und zu rechtfertigen sucht.

Für die Neuzeit ist es Galilei mit seiner Physik (Mechanik), die zum Muster sauber konstruierter und fundierter Theorien wird (Newton). Galilei, der Vater des Experiments (Kugel, Fallrinne, Fallgesetz), verbindet Theorie (theoretisches Denken) mit (praktischem) Denken der Werkstätten seiner Zeit (Büchsenmeister, Schiffsbauer, Architekten, Instrumentenmacher, Baumeister, Optiker, Kanonen- und Festigungsbauer; Tartaglia, Leonardo da Vinci u.a.). Galilei verbündet sich mit (technischer) Ingenieurskunst, die ihr Selbstbewusstsein viel weniger aus „überlegener Gelehrsamkeit“, sondern aus „einem technischen Können [schöpft, r.b.], das die Welt verändern hilft“ (Mittelstraß, ebd., 175). Ab jetzt ist Wissen nicht mehr kontemplativ (dem Kosmos) abzugucken (zu gewinnen), sondern Wissen wird geschaffen durch erfolgreiche technische Intervention in die als mathematisierbares Objekt „entzauberte“ Natur, durch Herstellen instrumenteller Erfahrung unter kontrollierten Bedingungen (etwa Experiment).¹⁶

Es kann also die Geometrie Thales' als gelungenes Exemplar für die Möglichkeit von Wissenschaft in Gestalt allgemeiner theoretischer Sätze und die Physik Galileis als die fruchtbare Connection von wissenschaftlichem (theoretischem) Mundwerk und kraftschlüssigem (technischem) Handwerk herangezogen werden. Zugleich sind beide Theorien quasi Beweishandlungen für die „Existenz“ vernünftiger Selbstständigkeit.

Ist das jetzt so gemeint, dass vernünftige Selbstständigkeit keinen anderen Personen zukommt, nur Mathematikern und Physikerinnen?! Und nur die Mathematik und Physik als Explanans der vielseitigen gesellschaftlichen Entwicklung, jedenfalls was die Ausschüttung von Wissen und Erkenntnis betrifft, erhalten können/müssen?! Nein, es ist aber so (wie ich mir Mittelstraß übersetze), dass erstmals in Gestalt der Geometrie Thales', dann (es dauerte) in der Gestalt der Physik Galileis die vernünftige Selbstständigkeit *operationalisierbar, quasi (be)greifbar* zur Welt gekommen ist, und zwar als Exemplar methodischen Denkens, als (prozedurale) Rationalität, als Systematik. Insofern sind die Beiden mit ihren Forschungen und Theorien prägendes Vorbild geworden für die die Gesellschaft nach und nach als Wissensgesellschaft konstituierenden Disziplinen der Mathematik, Naturwissenschaft, Theologie (als „Glaubenswissenschaft“), Philosophie, Anthropologie und Pädagogik ebenso. Mit Universitäten, Akademien, Presse, Literatur, Gesellschaften, Salons, Öffentlichkeit als Foren und Multiplikatoren.

„Wenn der Anfang der griechischen Philosophie gleichbedeutend ist mit dem Anfang der Vernunft im europäischen Sinne, sind methodische Einsichten wichtiger [als der Ersatz der Götter oder der Austausch des ptolemäischen mit dem mechanistischen Weltbild; R. B.]. Zu diesen [methodischen Einsichten] gehören insbes. im Rahmen des Thaletischen Denkens die Entdeckung der Möglichkeit des theoretischen Satzes und des Beweises. [...] Bereits Sokrates [stellt] inmitten von Sophistik und Rhetorik, d.h. der griechischen Bildungsbewegung des 5. vorchristlichen Jh., die Frage nach einem begründeten Selbst- und Situationsverständnis

¹⁶ Etwa Newtons Gravitationsgesetz: Die Kraft, die zwischen zwei Körpern wirkt, ist proportional zu ihren jeweiligen Massen (m_1 & m_2) und umgekehrt proportional zum Quadrat des Abstandes der Körper (r^2). Galileis Fallgesetz: Für den zurückgelegten Fallweg $s(t)$ eines frei fallenden Körpers gilt: $s(t) = \frac{1}{2}gt^2$, insofern die Anfangsgeschwindigkeit $v(0) = 0$ war (Philoclopedia). - Was wolle mer da anbeten?!

sowie nach begründbaren Handlungszielen“ (Mittelstraß, Philosophie, griechische, in: ders.: 2016, 228; ders.: Die Vorsokratiker, Weilerswist 2024).

„Dieses Denken [des Sokrates, Platon, Aristoteles; R.B.] ist sowohl gegen den *mythischen* Schein, die vermeintlich totale Ohnmacht des Menschen, als auch gegen den *sophistischen* Schein, die vermeintlich totale Eigenmächtigkeit des Menschen, gerichtet und insofern Aufklärung im strengen Sinne, nämlich Emanzipation in Richtung auf vernünftige Selbständigkeit“ (ebd.).

Aber und jedoch: „Die im Denken Platons und Aristoteles‘ zum ersten Mal im Rahmen theoretischer und praktischer Philosophie, im Anschluß an Sokrates, errungene vernünftige Selbständigkeit gerät dann im Hellenismus und Spätantike über Mißverständnisse, Schulstreitigkeiten und einem durch religiöse Traditionen veränderten philosophischen Interesse wieder aus dem Auge und geht schließlich an der Konkurrenz einer dogmatischen, die Revision der eigenen Voraussetzungen nicht mehr zulassenden Theologie zugrunde. Die Scholastik [Denkweise und Methode der Beweisführung, die in der lateinischsprachigen Gelehrtenwelt des Mittelalters entwickelt wurde, wird zu großen Teilen das erste Beispiel einer ihren eigenen Intentionen entfremdeten, darin zum bloßen Instrument gemachten Vernunft. (Etwa: Wie viele Engel passen auf eine Nadelspitze?) Gegen diese Entfremdung formiert sich im 17. und 18. Jh. im Namen einer undogmatischen vernünftigen Selbständigkeit ein Zeitalter der Aufklärung, [...] ohne dabei selbst [...] gegenüber einer derartigen, in der Tendenz zur Instrumentalisierung der Vernunft liegenden Entfremdung hinreichend gefeit zu sein“ (Mittelstraß, Aufklärung, in: ders. 2005, 287), dazu auch (d).

Ethik

Was ist (neben den Wissenschaften) mit **Ethik und Moral** in Zeiten der Aufklärung los, ergibt sich da nichts auf die Moderne Wegweisendes?! Was tut sich auf dem Gebiet sozialer Interaktion mit vernünftiger Selbständigkeit?! Emanzipation?! Welche Ethik setzt auf >vernünftige Selbständigkeit< mit Anspruch auf Allgemeinverbindlichkeit; wie die Sätze der Wissenschaften auf Allgemeingültigkeit? Was lenkt auf moderne Gesänge wie „die Gedanken sind frei“ und „Seit umschlungen Millionen“?! Zum Zeitgeist mit seinen politischen, ökonomischen, sozialen, wissenschaftlichen Entwicklungen passt, dass sich das Bedürfnis emanzipierter Personen nach einer einheitlichen und universalistischen Ethik artikuliert, nach einer allgemeinen, d.h. alle Lebens- und Handlungsbereiche umfassenden Ethik, die als eine Bedingung für die geistige Bewältigung der historischen Entwicklung und der historischen Situation verstanden werden kann (Schwemmer, in: Mittelstraß 2005, 406).¹⁷

Gefragt sei, ob kognitive, universalistische und formale Ethikkonzeptionen, die in der Aufklärung entstehen, und die sich von allen bisherigen Ethikkonzeptionen dadurch unterscheiden, dass sie auf emanzipierte Personen und auf vernünftige Selbständigkeit setzen, als Potenz betrachtet werden können, ebendiese Emanzipation und vernünftige Selbständigkeit weitläufig und raumgreifend anzubahnen, zu entfalten und zu gestalten? In die Welt zu setzen und zu verankern?! Womit, falls wir die heutige Zeit tatsächlich als eine mit Emanzipation und vernünftiger Selbständigkeit durchtränkte verstehen und derart als Explanandum auszeichnen wollen, ein Explanans zur Verfügung stünde.

Für **I. Kant** ist „das Prinzip aller praktischen Begründungen an keine materiale [konkretes Tun inhaltlich vorschreibende; R.B.] Bestimmung des Moralischen gebunden – z. B. nicht an eine Idee des Guten [Platon], an eine vernünftige und gerechte Praxis [Aristoteles], an eine weise Lebensführung [Epikur] oder an eine naturgemäße (oder gottgewollte) Ordnung

¹⁷ Soziale Schichtungen, Klassen, Milieus und deren Zustände, Lagen, Bedürfnisse und Interessen bleiben hier außen vor.

[Stoa]“, denn dies könnte als nicht bestellte Möblierung des eigen Kopfes vermerkt werden, der sich ja gerade emanzipiert und „Freiheit“ errungen hat. „Eben diese Reflexion auf die [die „Freiheit“ einschränkende; r.b.] Partialität aller materialen Bestimmungen führt [Kant] zur Aufstellung eines bloß formalen Prinzips. Weil niemandes Meinung (über das Moralische im materialen Sinn) und Neigungen ausgezeichnet [und vorgezogen; r.b.] werden dürfen, können nur solche Vorschläge als vernünftig gelten, die für jedermann annehmbar sind, die (in der Redeweise Kants) >als allgemeines Gesetz gelten können< (Schwemmer).

Dieses mit dem **kategorischen Imperativ** formulierte Prinzip definiert eben jene Begründungsmöglichkeit, die sich aus dem Verzicht auf bestimmte, vorgegebene Wertungen und den Verzicht auf kanonisierte Vorstellungen vom Guten, Gerechten und Wahren und Schönen ergibt. Es entfällt damit auch eine metaphysische Fundierung des guten Lebens oder des individuellen Glücks. Eine nach standardisiertem Vorbild gelebte Lebensform, die unbedingte Einordnung in eine vorgegebene (göttliche) Ordnung zählen für den aufgeklärten Zeitgeist nicht (mehr) als überzeugende und allgemeinverbindliche Orientierungen; die Währung muss sich ändern: Posttraditionalität.

„Und weil die traditionellen und institutionellen Rahmen für Moral tatsächlich zu schwinden beginnen – wenigstens in dem Sinne, dass sie nicht fraglos als moralische Gründe benutzt werden können –, wird die Ethik Kants zum zentral diskutierten Ethikentwurf in der bürgerlichen und industriellen Gesellschaft“ (ebd.). – So mag sich die vernünftige Selbstständigkeit der Aufklärung auch in Sachen Ethik, bei Kant als eine Gesinnungs- und Pflichtethik operationalisiert, jedenfalls dann, wenn sie tatsächlich vom Publikum in die Lebensführung eingebaut worden ist und dort, wo Emanzipation Unmündigkeit tatsächlich auch verdrängt, als Anstoß verbucht werden, zu posttraditionellen Zeiten die Gerade einzuhalten.

Konkurrent ist der Utilitarismus, jedenfalls der **Utilitarismus J. S. Mills**. Er stellt eine (weitere) Möglichkeit universell verwendbarer und vernünftige Selbstständigkeit ins Spiel bringende Argumentation dar. Das oberste Kriterium ist das allgemeine Wohlergehen bzw. das allgemeine Glück, das um seiner selbst willen von allen erstrebt wird. Damit dieses Kriterium nicht leer (und damit nichtssagend) bleibt, muss dieses auch material (mit Inhalt) gefüllt werden können. Allerdings ist die utilitaristische Glücksvorstellung nicht *eine vorgesetzte* (alternativlose) über allem schwebende, von irdischen (alltäglichen) Belangen freie, situationsunabhängige Vorstellung von Glück. Sondern Mill schreibt einzig der handelnden Person selbst die Beurteilungsfähigkeit über die Hierarchie der Freuden und Leiden (als Beurteilungsbasis von >Glück<) zu, die mit den Folgen des Handelns verbunden sind. Dabei ist allerdings erforderlich, dass die handelnde Person ihr Handeln als Bemühung um das allgemeine Glück versteht, das Mill von der Zufriedenheit als dem Zustand der Erfüllung faktischer Wünsche unterscheidet, und dass die handelnde Person aus der (seitherigen) Erfahrung solcher Bemühung ihr Urteil fällen kann (Schwemmer, in: Mittelstraß 2018).

Vernünftige Selbstständigkeit ist derart (jedenfalls bei Kant und Mill) auch in Sachen Ethik ein Modell, somit könnten derart angesteckte und aufgeklärte Personen einen wort- und fleischgewordenen Pool (=Explanans) bilden, der speziell der der okzidentalen, profanen Moderne zugehörigen (formal allgemeinverbindlichen) Moral (=Explanandum) jedenfalls in Spuren zur Entstehung, Verbreitung und Stabilität verholfen hat. Mit Universitäten, Akademien, Presse, Literatur, Gesellschaften, Salons, Öffentlichkeit als Foren und Multiplikatoren.

Und dann noch ein nach H. Heine „tiefer Kenner der Menschen und Bestien“. Einer der populärsten Schriftsteller für das im 18. Jahrhundert neu entstandene bürgerliche Lesepublikum, der adlige, Rousseau begeisterte, höfisches Maskenspiel verachtende, am 6. Mai 1796 durch unstetes Wanderleben, durch Enttäuschungen, rastlose Arbeit und erfolglose Anstrengungen auch körperlich ruinierte, die Welt verlassende **Adolph Freiherr von Knigge**. Im Sinne der

Aufklärung (Mitglied im Illuminatenorden) bemüht um sittliche Verbesserung des Menschen schreibt er . >Über den Umgang mit Menschen<, „ein Grundbuch bürgerlichen Lebens und Strebens“ mit großer Wirkkraft (Ueding, G. im Nachwort, ebd., 423ff.). Jedenfalls in der dritten Auflage (31790) kein bloßes „Benimmbuch“, kein „Komplimentierbuch“, das sich mit dem Aufzählen von Tischtsitten etc. zufrieden gibt. Viel mehr ist „den Menschen das ethisch richtige Handeln und Verhalten in einer bürgerlich geprägten Gesellschaft zu lehren“ (ebd.): „Über den Umgang mit den Großen der Erde, mit Fürsten, Vornehmen und Reichen“ (Erstes Kapitel), „Über den Umgang mit Geringeren“ (Zweites Kapitel), „Über den Umgang mit Leuten von allerlei Lebensart und Gewerbe“ (Siebentes Kapitel), „Über die Art, mit Tieren umzugehen (Neuntes Kapitel).

Aufgabe 1c: Rekapitulieren Sie, stellen Sie den Sachverhalt möglichst in eigenen Worten dar. Sind Mittelstraß' und Schwemmers Ausführungen ein argumentationszugängliches Explanans? Haben Sie schon den Knigge gelesen?! Kritisieren Sie. Kritik bedeutet zuerst eine Kriterien gebundene Unterscheidung, dann Begründung und Rechtfertigung ihres Urteils. Empörung, Unwillen, Beleidigt-sein, Begeisterung, Frohlocken u. ä. stellen Sie bitte hinten, Expressionen gehören zu uns, aber nicht ins Argumentieren.

(d) Die Sache mit der *Dialektik* der Aufklärung als Explanans.

In der >Dialektik der Aufklärung< von Adorno und Horkheimer (1996) steht, dass „die Freiheit in der Gesellschaft vom aufklärenden Denken unabtrennbar ist, [dass jedoch] der Begriff eben dieses Denkens, nicht weniger als die konkreten historischen Formen, die Institutionen der Gesellschaft, in die es verflochten ist, schon den Keim zu jenem [Vernunft vernichtenden] Rückschritt enthalten, der heute sich überall ereignet.“ Es scheint demnach die Aufklärung sowohl für Fortschritt also auch für (gegenwärtige) Verwerfungen (dysfunktionale Bürokratie, Nord-Süd-Gefälle, Umweltzerstörung, desaströses Wachstum, Kulturindustrie) ein Explanans zu sein.

Und >Dialektik< meint, „dialektische Verschlingung von Aufklärung und Herrschaft, das Doppelverhältnis des Fortschritts zu Grausamkeit und Befreiung“, was James Baldwin so fasst: „Alle Länder des Westens sind der Lüge überführt, der Lüge, die darin besteht, daß sie vorgeben, humanistischen Werten verpflichtet zu sein. Dies bedeutet, daß es für ihre Geschichte keine moralische Rechtfertigung gibt, daß die Länder des Westens keinerlei moralische Autorität besitzen“ (in: >Keinen Namen auf der Gasse<). Deshalb sollte aufklärerisches Denken zugleich das Bemühen um „die Erkenntnis [sein], warum die Menschheit, anstatt in einen wahrhaft menschlichen Zustand einzutreten, in eine neue Art von Barbarei versinkt“ (Adorno, Horkheimer), mit der Mühe, dies mindestens zu verzögern..

Es ist also gegen den Optimismus und den Fortschrittsglauben die Frage zu stellen, ob bzw. inwieweit das von Aufklärung (Oelkers, J.: „Die große Aspiration“) aspirierte Werden des europäischen resp. bundesdeutschen Bildungswesen, nein, nicht Barbarei (geworden) ist, sondern sich zusammen mit einschlägiger Wissenschaft immer mehr und allein der Zweckrationalität der Bürokratie und Ökonomie verpflichtet sieht. Es ist gesellschaftlich nach Habermas nur eine Hälfte der Vernunft erfüllt, nämlich die instrumentelle Vernunft, weshalb das „Projekt der Moderne“ noch unerledigt sei; es mangelt an Präsenz der kommunikativen Rationalität bzw. allseitigen Vernunft (im Alltag, in der Öffentlichkeit, in der Wirtschaft, Wissenschaft, überhaupt). Denn solche Zwecke, die ihrerseits nicht bloße Mittel ökonomischer und bürokratischer Schlauness sind, um weitere ökonomische und bürokratische Zwecke zu verfolgen, demnach Selbst-Zwecke sind, stehen nicht im Mittelpunkt des forcierten Qualifikations- und Kompetenzerwerbs des momentanen Erziehungswesens (dazu Münch und Gruschka)?! Selbst- bzw. Primärzwecke wie Autonomie, Mündigkeit, Bildung, Unabhängigkeit, kritisches (Selbst- und Welt-)Verständnis, Freude.

Richard Münch: ">PISA< und >McKinsey< stehen für in der res publica einen grundlegenden Wandel der Herrschaft in der Gegenwart. Das >Programme for International Student Assessment< (kurz: PISA) verkörpert die Transformation von Bildung in Humankapital, >McKinsey< die Umgestaltung aller Lebensbereiche nach ökonomischen Denkmodellen. Es stoßen globale Eliten auf lokale Autoritäten. Aus ihrem Zusammenspiel entstehen institutionelle Hybride, gute Absichten ziehen oft unerwünschte Nebenfolgen nach sich. [Es] geht [im vorgelegten Buch] um den Wandel der Bildung unter dem Regime der Humankapital-Produktion, dann um den Wandel der Wissenschaft unter dem Regime des akademischen Kapitalismus [=Universitäten verwandeln sich unter dem Einfluss von Beratungsfirmen in Unternehmen und kurzfristige Nutzenerwartungen untergraben das Innovationspotential der Forschung]. Beabsichtigt ist ein Stück soziologische Aufklärung über die Realität, die sich hinter der funktionalen Rhetorik der globalen Eliten verbirgt" (Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main 2008; Vorwort). "In diesem internationalen Netzwerk konzentriert sich die Macht. Seine Akteure sind organisiert im sogenannten Pisa-Konsortium. Das sind die Agenturen und Unternehmen hinter dem internationalen Schulvergleichstest, der global umsatzstärkste Bildungskonzern Pearson gehört genauso dazu wie die größte Testfirma der Welt, der Educational Testing Service (ETS). Aber auch staatlich finanzierte Einrichtungen sind dabei, der australische Council for Educational Research zum Beispiel oder in Deutschland das DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Es geht um die Beantwortung der Frage nach dem Wesen von Bildung, das anhand eines angloamerikanischen Modells von Basiskompetenzen beschrieben und mit Hilfe von eigens entwickelten Tests abgeprüft wird" (Streitgespräch Münch – Schleicher: Definiert Pisa, was Bildung ist? In: FAZ vom 8. 3. 2019; Münch widerfährt hier scharfer Widerspruch; dazu auch ders., Der bildungsindustrielle Komplex. Weinheim Basel 2018).

Gruschka bestimmt ein Phänomen: die "**Bürgerliche Kälte**". Betrifft den individuellen und kollektiven Umgang mit dem in faktischen pädagogischen Praxen bestehenden Widerspruch zwischen Sein und Sollen, dem gegen Selbstverständnis (am Sonn- und Feiertag) in vielen Modulationen Akzeptanz zukommt. Effekt aller Fälle: der Widerspruch bleibt und wird Gewohnheit.

Es wird "angesetzt sowohl an den Normen, mit denen es die Heranwachsenden in der öffentlichen Erziehung zu tun bekommen: soziale Allgemeinheit der Bildung, Gerechtigkeit gegenüber dem einzelnen Schüler, Solidarität als Schutz und Förderung der Schwachen und Mündigkeit als die Freisetzung zu autonomen Urteilen und Handlungsformen und die Funktionen, die das Regelwerk der Schule erklären: Selektion, Qualifikation und Legitimation. Beide, die Normen und die Funktionen, stehen in einem nicht aufhebbaren Widerspruch einander gegenüber. Man kann im Sinne der gerechten Selektion nicht alle gleich behandeln und gleichzeitig jeden Schüler entsprechend seinen Voraussetzungen individuell betreuen, man kann nicht gleichzeitig für die soziale Allgemeinheit der Bildung sorgen und die Selektion des System ermöglichen usf. [...] Zu den genannten Normenbereichen wurden Kindergartenkindern, Schülern aller Schulstufen, Studenten, Berufsschülern und Langzeitarbeitslosen, die in Maßnahmen der Weiterbildung stehen, lebensweltlich verankerte Konflikte im Spannungsfeld einer Norm und einer Funktion vorgestellt. An den Reaktionsformen auf diese Widersprüche sollte abgelesen werden können, mit welchen Deutungsmustern die Heranwachsenden in der Lage sind, die Widersprüche zu erkennen und so zu verarbeiten, dass sie mit ihnen als ungeschlichteten zurechtkommen. Mit der Hinnahme der Widersprüche als nicht anders denkbare Praxis geht die Bereitschaft einher, das Sollen dem Sein unterzuordnen und dabei auf die Verwirklichung der Normen zu verzichten. Die zentrale Chiffre für die damit einhergehende Desensibilisierung gegenüber den Widersprüchen nennen wir „bürgerliche Kälte“" www.uni-frankfurt.de › Bürgerliche_Kälte

Gruschka zum Zugriff der Ökonomie auf Bildung: "Seit mittlerweile schon mehr als zehn Jahren vollzieht sich die äußere und innere Veränderung des Bildungswesens nach Maßgabe einer ökonomisch motivierten Rationalisierung und Funktionalität. Das Bildungswesen wird den Imperativen eines Wirtschaftsbetriebes angeglichen. Damit soll es in weniger Zeit bei vermehrten Zielen zu besseren Ergebnissen kommen. Die Umstellung hat dabei möglichst kostenneutral zu erfolgen. Als Ziel der Reform gilt seit PISA vor allem die Kompetenz von Schülern. Sie wird als das neue Produktionsziel der Schule bezeichnet und entsprechend gemessen. Damit soll ausgedrückt werden, dass nicht mehr wie vermeintlich bisher allgemeine, hehre und nicht operationalisierte Bildungsziele als Input gelten. Die Schulen sollen stattdessen auf einen messbaren Output an Kompetenzen verpflichtet werden. Dieser ist den Schulen durch ein flächendeckend entwickeltes Kontrollsystem („Rückmeldungen“) als Differenz zwischen Soll und Haben zurückzuspiegeln. Daraus können die Schulen in scheinbar wissenschaftlich objektivierter Weise ersehen, was sie erreicht und was sie wohl bislang versäumt haben. Der Vergleich untereinander versetzt die Akteure in einen permanenten Wettbewerb, mit dem das Motiv aufgebaut werden soll, immer besser werden zu wollen. Die dem „New Governance“ dienenden Bildungsforscher geben mit ihren Instrumenten inzwischen faktisch vor, was von den Lehrern gelehrt und von den Schülern zu lernen ist. Diese Bildungsforschung ist weder daran interessiert, umfassend zu erkunden, was Schule bewirkt, noch bereit, das in der Praxis selbst formulierte Sollen zum Maßstab einer Messung zu machen. Forschung wird vielmehr zum Teil der politischen Steuerung, sie sorgt dabei für sich und liefert der Politik die Reformagenda. Die von ihr eingeschleusten Sollwerte wurden in neue Formen der Leistungsbeschreibung umgesetzt, so in „Bildungsstandards und Kerncurricula“, die allesamt auf den vorab mit Erhebungen geeichten Kompetenzzuwachs auszurichten sind."

Dagegen "benötigen [wir] eine Vorstellung von der Bildung des Menschen, die mehr ausweist als dessen Funktionalisierung für irgendein Partikularinteresse. Damit wird die Bildung nicht in bloße Opposition zu den Interessen der gesellschaftlichen Mächte an der Schule und der nachwachsenden Generation gestellt, so als könnte sie sich auch jenseits der Gesellschaft bewähren. Aber Bildung steht in Spannung zur Nützlichkeit, insofern sie die kritische Frage einschließt, welchem Sinn und welchem Zweck der Nutzen folgt. [...] Bildung [...] verlangt nach inhaltlichen Ausweisungen eines durch Wissen und Können begründeten Zugangs der heranwachsenden Generation zur Gesellschaft als Voraussetzung von Teilhabe. [...] Bildung [reagiert] auf diese und zugleich erlaubt sie mehr, nämlich einen offenen Weltzugang. Die nachfolgende Generation gewinnt durch ihre Bildung Unabhängigkeit von Partikularinteressen. Bildung führt die nachwachsende Generation auch in die Ansprüche und in das differenzierte Aufgabenfeld der Gesellschaft ein, jedoch so, dass das Recht des Individuums auf sein Selbstsein in gemeinsamen und für alle geltenden Weltzusammenhängen gewahrt bleibt." (Aus: Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen. Vorgelegt nach längerer Konsultation vom Präsidenten der Gesellschaft für Bildung und Wissen Andreas Gruschka. Verlag Barbara Budrich Opladen • Berlin • Toronto 2015).

Aufgabe 1d: Rekapitulieren Sie, stellen Sie den Sachverhalt >Dialektik der Aufklärung< möglichst in eigenen Worten dar. Ist die Aufklärung janusköpfig? Liefern Adorno, Habermas, Münch und Gruschka ein argumentationszugängliches Explanans? Kritisieren Sie, dann Begründung und Rechtfertigung Ihres Urteils. Empörung, Unwillen, Beleidigt-sein, Begeisterung, Frohlocken u. ä. stellen Sie bitte hinten.

(e) Die Sache mit dem Monotheismus als Explanans.

Die Überlegung ist, dass Weltbilder, Weltanschauungen, Religionen, Ideologie möglicherweise und ohne, dass es ausdrücklich bewusst ist, (manchmal ganz) andere Sinngehalte transportieren als gewollt. So kann mit dem Interesse an der gegenwärtigen Profanität (in Europa) nachgeschaut werden, ob der Monotheismus (Anerkennung *eines* Gottes) vielleicht Passagen

mit Vorstellungen enthält, die im Sinne des Explanans etwas thematisieren, was speziell der zu erklärenden und zu verstehenden okzidentalen Moderne (=Explanandum) zur Entstehung, Verbreitung und Stabilität verhalf, verhilft.¹⁸

J. Twardella stellt die These auf, „daß [...] das Judentum und das Christentum Religionen sind, die (freilich nicht direkt und eher ‚ungewollt‘) die Autonomie der Lebenspraxis fördern und damit dasjenige freisetzen, was den okzidentalen Rationalisierungsprozeß bewirkt hat. [...] Dieses [die Ausbildung eines ‚Reiches des Geistes‘, in dem allein die Logik des besseren Arguments zählt] entsteht in der jüdisch-christlichen Tradition [...]. Und in diesem Reich des Geistes findet sodann der Rationalisierungsprozeß statt – er nimmt im Gehäuse der Religion seinen Anfang, welches schließlich gesprengt wird, so daß in der Moderne die Logik des besseren Argumentes einen unabhängigen Stellenwert erhält“ (J. Twardella, Autonomie, Gehorsam und Bewährung im Koran, Hildesheim 1999, 49f.).¹⁹

„Die Idee des Monotheismus kann [...] äußerst folgenreich sein. Setzt sich diese Idee durch, ist eine Schwelle überschritten, denn von nun an kann die Religion zum Medium eines Rationalisierungsprozesses werden, der schließlich in die Säkularisierung mündet“ (ebd., 58). Säkularisierung bedeutet hier *allgemein* jede Form von Verweltlichung. Im engeren Sinne bezeichnet der Begriff die Annahme, dass durch den Humanismus und die Aufklärung ausgelöste Prozesse, Bindungen an Religion gelockert oder gelöst haben und Fragen der Lebensführung dem Bereich der menschlichen Vernunft zugeordnet haben. Soziologisch wird dieser Prozess als „sozialer Bedeutungsverlust von Religion“ interpretiert (nach WIKIPEDIA).²⁰

„[Sie, die Säkularisierung, meint Twardella] bewirkt letztlich [...], daß der Mensch auf sich selbst gestellt ist. Verkörpert sich das Göttliche in irdischem, sinnlich Präsentem [wie etwa im Polytheismus; R.B.], muß der Mensch sich vor Äußerem verantworten, bleibt er fremdbestimmt. Wird der Gott hingegen völlig abstrakt, muß der Mensch sich letztlich selbst seine Gesetze geben. In bezug auf die Offenbarung hat der Monotheismus zur Folge, daß, weil der eine Gott nicht mehr wie die vielen Götter im Irdischen präsent ist, er sich nicht mehr unmittelbar in den Dingen im sinnlich Wahrnehmbaren offenbaren kann. [Das verschafft Gläubigen Luft; R.B.] Nur wenn der eine Gott sich primär im abstrakten Medium der Sprache offenbart

¹⁸ Zur „Entdeckung“ des *einen* höchsten Gottes durch Abraham, siehe in Th. Mann, >Der junge Josef<, Ffm 2003, 40-51.

¹⁹ >Rationalität< bezieht sich bei Twardella auf alle „Elemente, welche die Autonomie der Lebenspraxis fördern“ (ebd., 2f.). Unter >Rationalität< fallen Logik und Systematik (in der Konstruktion von religiösen oder anderen Texten), intellektuelle Nachvollziehbarkeit von Gedanken und Überlegungen. Er spricht von einem „nicht stillstellbaren Rationalisierungsprozeß“, der im jüdischen und christlichen Monotheismus angeleiert worden sei (ebd., 389), was ich als Hinweis darauf verstehe, dass einmal begonnenes und initiiertes kritisches Fragen und wiederum für kritisches Nachfragen offenes Antworten eine Kommunikationsformation ist, die eigentlich nur brachial zu demontieren ist.

²⁰ W. Kamlah unterscheidet „Säkularisierung im weiten Sinne“ von der „im engeren“. Jene meint die Enteignung und Einziehung kirchlichen Vermögens und Grundbesitzes durch den Staat (Aufklärung, Reformation). Diese die Mühe der Umdeutung oder Zurückdeutung der Entzauberung der Welt, rationaler Lebensführung, theoretischer und praktischer Tätigkeiten der profanen (weltlichen) Moderne auf christliche Motive und in christliche Religion. Gegen dieses Vorhaben (der Säkularisierung i. e. S.) sperrt sich mit den Worten Blumenbergs „die Legitimität der Neuzeit“ (Blumenberg). Sprich: Die neuzeitliche Vernunft hat nur sich selbst als Quelle. Vernimmt jedoch der in der Profanität der Moderne neubestimmte vernünftige Mensch (mit seiner „vernehmenden Vernunft“) die vollständige Unverfügbarkeit seiner Sinn- und Lebensbedingungen, mag er zurückgreifen auf die religiöse Tradition des Abendlandes (W. Kamlah, >Utopie, Eschatologie, Geschichtsteologie<, Mannheim 1969; Gubatz, >profan/Profanität<, in: Mittelstraß 2016; Rentsch, >Säkularisierung<, in: Mittelstraß 2018).

[wie er es im Monotheismus, Buchreligion, tun muss], kann er dem Irdischen fern und allmächtig bleiben“ (Twardella, ebd., 58). - Was will dieser letzte Satz besagen?!

Schriftliches geht im Unterschied zum Mündlichen auf (lokale, zeitliche, soziale und inhaltliche) Distanz zum Gegenüber. Die Leserin braucht und kann den Schreiber, den Autor, nicht sinnlich/leibhaftig wahrzunehmen. Und Lesen und Schreiben sind nicht so unmittelbar verfügbar wie das untereinander verschränkte mündliche Sprechen und Reden. Schrift (nicht nur im visuellen Medium) muss extra („im Blätterschatten eines Unterweisungsbaumes“) gelehrt und gelernt werden (Th. Mann). Nun wird der monotheistische „abstrakte“ Gott, der sich nicht in der irdischen Welt verkörpert, für die Glaubenden – so übersetze ich mir Twardella – zu einem Gegenpol mit dem Pfiff, dass sich dessen Existenz erst per Buch und durch lesende Schriftkundige (Propheten, Priester) mit den Gläubigen vermitteln lässt. Zudem hat der Gott der Christen die Bibel weder selbst geschrieben noch diktiert. Es sind Geschichten, Erzählungen, Berichte, Zeugnisse über Gott und die Welt, von Personen verfasste Narrative, die (im Darüberreden) Interpretationen freisetzen und provozieren können. Dieser „Umweg“, diese über Buch, Lesen, Schrift zu leistende Vermittlung des *einen* Gottes („wie er im Buche steht“) mit den Gläubigen durch aus(ge)wählte Personen mache Reflexion chancenreich. Es sei der Maklerdienst (des buchstäblichen Vermittlers), der in den Köpfen (seiner Kunden) nutzbaren Platz (zum Weiterdenken, zum Andersdenken) schafft. Twardella will sagen, sage ich: Möglich sei somit (aus der Distanz) eine Wahl, sowohl das Anpassen an Gott sowie das Distanzieren von Gott, wobei letzteres nicht eine Absage (Abkehr) bedeuten muss, sondern die Gelegenheit gibt, sich („als Freigelassener der Schöpfung“, wie Herder sagt) durchaus im Abgleich mit dem Himmel um Gut und Böse ohne dauerndes Dreinreden selbst/höchstpersönlich/privat zu kümmern. Allerdings muss eine monotheistische Religion vom Charakter her diese Eventualität/Möglichkeit auch zulassen/erlauben, aber nicht mit Befehl und Gehorsam derart Eigenständigkeit asphaltieren.

Twardella behauptet, „daß die Idee des Monotheismus verschiedene Rationalisierungsprozesse zur Folge haben kann – eine Systematisierung der Glaubensvorstellungen sowie der Normen, einen Entmagiisierung der Welt, die eine ungehinderte rationale Erkenntnis sowie einen rationalen Umgang mit den Dingen ermöglicht. Nicht zuletzt wird die Ausbildung einer autonomen Lebenspraxis durch diese Idee möglich“ (ebd., 109).²¹

²¹ Zu >Ent-magie-isierung<, und >autonome, rationale Lebenspraxis< noch **Habermas**: Von einer „rationalen Lebensführung [sprechen wir dann, wenn man systematisch erwarten darf], daß [bei einer Gruppe von Individuen] für ihre Äußerungen gute Gründe bestehen und daß ihre Äußerungen, sei es in der kognitiven Dimension zutreffend und erfolgreich, in der moralisch-praktischen Dimension zuverlässig und einsichtig, in der evaluativen [bewertenden, beurteilenden] Dimension klug und einleuchtend, in der expressiven [seiner „Innenwelt“ Ausdruck gebenden] Dimension aufrichtig und selbstkritisch, in der hermeneutischen [Sinn aufspürenden] Dimension verständnisvoll, oder gar in allen diesen Dimensionen >vernünftig< sind“ (Habermas, ebd., 72).

Fürs Wirklichwerden von Vernünftigkeit sensu Habermas ist Voraussetzung, dass derart Dimensionen (oben) erst einmal als unterscheidbar wahrgenommen werden. Im (vormodernen) Mythos sind Bereiche der physischen Natur und der soziokulturellen Umwelt und der je eigenen subjektiven (Innen-)Welt vermischt. Erst mit der Sprache ergibt sich die Möglichkeit, in kooperativer und kommunikativer Absicht, die (intersubjektiv) gemeinsam geteilte objektive Welt der Daten, Fakten und Tatsachen und der sozialen Welt der normativen und richtungsweisenden Kontexte und die eigene Lebensführung zusammen mit der Innenwelt als je spezielles Thema anzusprechen und voneinander zu unterscheiden. „Entmythologisierung der Weltsicht [bedeutet] gleichzeitig eine Desozialisierung der Natur und eine Denaturalisierung der Gesellschaft“ (Habermas, ebd., 80). Dies zum Vorteil der Differenz „zwischen teleologischem und kommunikativem Handeln, zwischen einem zielgerichtet instrumentellen Eingriff in objektiv gegebene Situationen einerseits und der Herstellung interpersonaler Beziehungen andererseits“ (ebd.).

Nach und nach kommt dem erlebnisfähigen, sprach- und handlungsfähigen, reflektierenden Subjekt zu Bewusstsein, dass mit dem Sprechen und Reden im Rahmen der Lebenswelt „eine extra Welt der Artikulation“ geschaffen und betreten wird, „in“ der es gelingt, sich **über** die objektive und soziale Welt und die „innere“ Welt der eigenen Person auszutauschen bzw. sich **darüber** im Bewusstsein der Fallibilität beschreibend, analysierend und kritisierend mit Blick auf gedeihliches Zusammenleben und ersprießliches Zusammenarbeiten zu verständigen. Dabei fungiert die „Lebenswelt [...] gleichsam [als] der transzendente Ort, an dem Sprecher und Hörer sich begegnen und reziprok den Anspruch erheben können, dass ihre Äußerungen mit der Welt (der objektiven, sozial oder subjektiven Welt) zusammenpassen“ (Bd. 2, 198).

Und dieses sprachliche Artikulieren lässt zu, dass die ausgesagten, behaupteten, hypothetischen Darstellungen physischer, psychischer, sozialer, kognitiver, expressiver Sachverhalte und die Urteile, die über Gott und die Welt und Gemeinwesen und Kleinkram gefällt werden, im Prinzip und faktisch Modifikationen und Variationen, unterschiedliche Interpretationen und Deutungen erlauben. „Die sprachliche Kommunikation und die in sie einfließende kulturelle Überlieferung heben sich in dem Maße als eine Realität eigenen Rechts von der Realität der Natur und der Gesellschaft ab, wie sich formale Weltkonzepte und nicht-empirische Geltungsansprüche ausdifferenzieren“ (ebd., 82).

Also: Gegen Aussagen, Behauptungen, Forderungen, Präskriptionen, Bekundungen treten mit hoher Wahrscheinlichkeit „in welchem Weltbild auch immer“ aufgrund von „altmodisch“ nicht zu bewältigenden kognitiven Dissonanzen und/oder problematischer sozialer Integration Opponenten auf, denen gegenüber der PropONENT seine Geltungsansprüche auf Wahrheit, Richtigkeit, Schönheit, Wahrhaftigkeit, Klugheit, Zuverlässigkeit etc. zu verteidigen hat. Derart Personen, die dies wollen und können und tun, sind für ihr Gegenüber zurechnungsfähig und in der Lage, zusammen (gemeinsam) eine autonome Lebenspraxis zu aktualisieren. Vor allem jedoch ist zu betonen, dass eine rationale Lebenspraxis zunächst einmal diejenigen Ermöglichungsbedingungen braucht, die Personen zur Selbstbestimmung freisetzen und freistellen, demnach nicht im Vorhinein und ohne Diskussion auf ein (gar autoritär, dogmatisch, gewaltsam) vorbestimmtes Selbst- und Weltverständnis festlegen.

Zu fragen bleibt, ob eine solche „dezentrierte“ Lebenspraxis, die sich um keinen („festen“, in jedem Fall fiktiven) Mittelpunkt (der Welt, der Kultur, des Denkens und Handelns) mehr zentriert und einheitliche Sinngehalte zugunsten einer Pluralität überwunden hat, und die im Rahmen von Religionsfreiheit, Meinungsfreiheit etc. in einer kritische Öffentlichkeit „aufgeht“, zu Recht einen Anspruch auf Universalität erheben kann und darf?! Falls ja, wäre ... was denn?!

Die Entwertung von Erklärungs- und Rechtfertigungspotentialen ganzer Überlieferungen, die Ablösung mythisch-narrativer Vergegenwärtigungen in den Hochkulturen, die Ablösung religiöser, kosmologischer oder metaphysischer Denkfiguren in der Neuzeit (Habermas, Bd. 1, 104), also der (die „Egozentrierung“ überwindende) Vorgang der „Dezentrierung“ des Selbst- und Weltverständnisses, führt J. Habermas (J. Piaget zitierend) auf Lernprozesse zurück. Das Dezentrieren setze ein mit der Verwendung von abstrakten Begriffen, Logik und mit kalkulierender Umsetzung von formalem Regelwerk und formalen Prozeduren und fordere als Ermöglichungsbedingung ein qualifiziertes, gelerntes kognitives Niveau. Eine rationale Lebensführung, quasi ein neues Weltbild, im Alltag und Beruf und Wissenschaft und Kunst und Kultur zu verorten, braucht (neben gefälligen, quasi „entgegenkommenden“ geografischen, geschichtlichen, gesellschaftlichen, sozialen, biografischen Kontexten) gelerntes Potential. Das Explanandum >rationale Lebensführung< braucht ein Explanans: das Lernen. Was heißt hier >Lernen<?!

Jeder Mensch wird (sensu Piaget) mit der Tendenz zur *Adaption*, zur Anpassung an die Umgebung geboren. Die umfasst zwei komplementäre Prozesse: die *Assimilation* (die Veränderung der Umwelt, um diese den eigenen Bedürfnissen, Wünschen usw. anzupassen) und die *Akkommodation* (die Veränderung des eigenen Verhaltens, um sich selbst den Umweltbedingungen anzupassen). Dann die Tendenz zur *Organisation*, zur Integration der eigenen Prozesse in kohärente Systeme. Jeder Mensch ist bestrebt, durch Adaption und Assimilation immer wieder ein *Äquilibrium* herzustellen, also einen Gleichgewichtszustand: Quasi vorübergehende „Harmonie“ mit sich und seiner Mit- und Umwelt. Kein Disäquilibrium. Im Stadium der formal-operationalen Intelligenz kann der Mensch nicht nur über konkrete Dinge, sondern sich auch Gedanken über Gedanken machen, abstrakt

Aufgabe 1d: Rekapitulieren Sie, stellen Sie den Sachverhalt (der Nachbarin) möglichst in eigenen Worten (jedenfalls Sachverhaltsgleich) dar. Ist mit Twardella ein argumentationszughängliches Explanans gegeben? Kritisieren Sie. Kritik bedeutet zuerst eine Unterscheidung wie bei Aschenbittel (Pro oder Contra), dann Begründung und Rechtfertigung der Auswahl. Empörung, Unwillen, Beleidigt-sein, Begeisterung, Frohlocken u. ä. stellen Sie bitte hinten, Expressionen zählen nicht als Argumente.

denken und logische Schlussfolgerungen aus Hypothesen ziehen. Mit abstrakten Inhalten umgehen, Probleme theoretisch analysieren und (wissenschaftliche) Fragestellungen systematisch durchdenken.

Habermas zieht Gesichtspunkte der von J. Piaget selbst in die Biologie eingeordneten „genetischen Erkenntnistheorie“ heran: Es ermögliche die Sozio- und vor allem Psychogenese dem Menschen, nach und nach Erkenntnisse zu gewinnen. Die unabstellbare „(Lern-)Mechanik“ von Assimilation-Akkommodation-Äquilibration bewerkstellige unter günstigen (räumlichen, zeitlichen, inhaltlichen, sozialen) Umständen, dass Personen eingebettet in die Lebenswelt „formal-operativ“ unter anderem im Alltag, in der Wissenschaft und Kunst denken können, also im Bewusstsein ihrer Fehlbarkeit handlungsleitendes Wissen schaffen und problemlösende Erkenntnisse einfahren und konfrontiert mit und motiviert durch Entwicklungsaufgaben ihr Weltbild einschmelzen, entwerfen und schmieden (und einschmelzen, entwerfen und schmieden und ...).

Die Streitfrage ist, ob das Vermögen und die Befähigung, Erkenntnisse zu gewinnen, die die Gründe zur Weltbildveränderung liefern, als Nach-und-nach-Entfaltung von altersgebunden, kognitiven Qualitätsstufen empirisch (quasi als beobachtbares psychisches Naturgeschehen) erforschbar sind – wie Piaget meint (a). Oder ob zuerst in der Wissenschaftlergemeinschaft konstruktiv festgesetzt werden muss, was der Unterschied zwischen Erkenntnis und Pseudo-Erkenntnis Kriterien gebunden ist, damit man überhaupt davon reden kann, dass bei einer kognitiven (psychischen, „gewachsenen“) Leistung tatsächlich eine Erkenntnis vorliegt oder eben nicht. Empirisch lässt sich Erkenntnis allerdings nicht von der psychischen Entwicklung ablesen, weil schon vor jeder empirischen Untersuchung der Unterschied zwischen echter und Pseudoerkenntnis gemacht worden sein muss (b).

Der Unterschied zwischen (a) und (b) besteht darin, dass Piaget das Erkennen/die Erkenntnis als (gerichtetes) Werden, Entstehen, Erzeugen (eben als empirisch beobachtbare Genese, als psychischen Prozess) favorisiert (a). Bei (b) ist festgesetzt, dass Erkenntnis als ein nach den strengen Regeln des Diskurses (des rationalen Dialogs) begründetes, also methodisch und begrifflich aufgebautes (durch Logik, Ableitung, Erklärung, Definition etc. vermitteltes) „wahres“ Wissen über Sachverhalte (Daten, Fakten, Tatsachen) zu rekonstruieren ist. Erkennen/die Erkenntnis kann als systematische Prozedur gefordert, gefördert, gelehrt und gelernt werden, psychische Entwicklung vorausgesetzt (logo), was aber nicht meint, dass Erkenntnis psychischer Entwicklung wie ein Rosé entspringt.

Während man sich bei (a) überzeugen lassen muss, dass Rationalität empirisch nachweisbar „wächst“, könnte man sich bei (b) davon überzeugen lassen, dass das, was als rationales (Satz-)Gefüge, Denken, Urteilen, Handeln, sprich: als Erkenntnis gelten will, gegen Opposition eine nachkonstruierbares und verbindliches und kulturgeschaffenes Verfahren der Verteidigung (=Begründung, Beweis, Rechtfertigung) von Geltungsansprüchen braucht (Gethmann, Mittelstraß, Thiel in Mittelstraß 2005, 375, 380, 64).

Für die Entwertung von Erklärungs- und Rechtfertigungspotentialen ganzer Überlieferungen, die Ablösung mythisch-narrativer Vergegenwärtigungen in den Hochkulturen, die Ablösung religiöser, kosmologischer oder metaphysischer Denkfiguren in der Neuzeit wird in (b) nicht die Psychogenese als ein Explanans favorisiert, sondern?! Sondern als Explanans wird ein Kulturgeschehen reserviert, nämlich das räumlich, zeitlich, inhaltlich, sozial bedingte Lehren und Lernen, das – durchaus listig - überall dort (personifiziert in intellektuellen Eliten) werkelt, wo (in welcher gesellschaftlichen Formation und Ausprägung auch immer) Autonomie von Personen greifbar ist und die Freiheit des Denkens und Handelns und problemorientierter Forschung und Lehre ihre Stütze in institutionellen Akteuren, in Organisationen, Gruppen, Öffentlichkeit, Publikum und Politik findet. In Diktaturen nein. „Wahres“ Wissen und die Fertigkeit zu „neuer“ Erkenntnis - das gehört zur Grundausrüstung rationaler Lebensführung, mit der man auszieht, um das Fürchten zu lernen.

(e) Die Sache mit Krieg und Gewalt als Explanans.

Mit Herder verbreitet sich der Begriff *Humanität*. Sein Welt- und Selbstverständnis war kosmopolitisch. Er kritisierte Sklaverei und Ausbeutung ebenso wie Kolonialismus und Rassismus. Im 114. Humanitätsbrief wendet er sich gegen die von den „kultivierten“ Nationen Europas und westlicher Wertegemeinschaft verübten Verbrechen an der Menschheit: „Nenne man das Land, wohin Europäer kamen, und sich nicht durch Beeinträchtigungen, durch ungerechte Kriege, Geiz, Betrug, Unterdrückung, durch Krankheiten und schädliche Gaben an der unbeherrschten, zutrauenden Menschheit, vielleicht auf alle Aeonen hinab, versündigt haben!“ - Also, welches ist nach Herder (nicht) das (einzige) Explanans für welches Explanandum?!

Dazu einschlägig: *Josef Conrad*, Herz der Finsternis. *Eduardo Galeano*, Die offenen Adern Lateinamerikas. Geschichte eines Kontinents. *Salman Rushdie*, Mitternachtskinder. *Peter Sloterdijk*, Im Weltinnenraum des Kapitals. Für eine philosophische Theorie der Globalisierung. *Klaus Theweleit*, Warum Cortes wirklich siegte. Technologiesgeschichte der eurasisch-amerikanischen Kolonialismen. Pocahontas 3.

Aufgabe 1e: Rekapitulieren Sie, stellen Sie den Sachverhalt (der Nachbarin) möglichst in eigenen Worten (jedenfalls Sachverhaltsgleich) dar. Ist das Anführen von Krieg und Gewalt ein argumentationszugängliches Explanans? Kritisieren Sie. Kritik bedeutet zuerst eine Unterscheidung wie bei Aschenbettel (Pro oder Contra), dann Begründung und Rechtfertigung ihres Urteils. Empörung, Unwillen, Beleidigt-sein, Begeisterung, Frohlocken u. ä. stellen Sie bitte hinten, Expressionen, die uns alle beim Denken und Handeln begleiten, motivieren und leiten können, zählen jedoch nicht als Argumente.

gruß

ii

Protoethik und Palaver

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 „Ethik und Moral sind Privatsache“, „Von einer Lebenswelt, die ich inkorporiert haben soll, höre ich zum ersten Mal“, „Meiner Erfahrung nach arten Klärungsgespräche in Geschwätz aus“ oder ähnlich. Bitte Ihre Darstellung (=fastneutral) nicht mit Ihrer Beurteilung (=ausdrücklichwertend) vermischen! Trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Zaunkönig) und Ihrem Kommentar („Casanova“). 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,

wofür werden Sie eigentlich bezahlt?! Jede pädagogische Praxis ist getränkt mit Vorschriften, Regeln, Normen, Werten, Geboten, Verboten, erlaubt-nicht erlaubt, Vereinbarungen und sonstigen Verbindlichkeiten. Welches sind mögliche, handwerklich auszufeilende Begründungs- und Rechtfertigungsverfahren für Maximen, Imperative, Präskriptionen, Evaluationen?! Wie trägt man deren Geltungslast bzw. Geltungsansprüche ab? Welche Bedingungen berechtigen Erziehende (m, w, d) zu ausgesuchten Maßnahmen?! Was ist nach welchem Verfahren vernünftigerweise gültig? Welche Prozedur? – Wie machen Sie das eigentlich?!

Die Praxis erzwingt oftmals blitzartige Entscheidungen, die hier und jetzt zu treffen sind, wo fürs moralische Zerkrümeln keine Zeit bleibt: „Quick and dirty“.

Und Begründungen und Rechtfertigung mit Bezug auf Freundschaft/Feindschaft oder Verwandtschaft/Bekanntschaft oder Familie/Fremde oder Sympathie/Antipathie laufen auch in der päd. Praxis „under justification“, sprich, es gibt in diesen Fällen keine „neutrale“ übergeordnete Norm, allein favorisierte oder geliebte oder verhasste Personen und Sachverhalte gelten unter Betroffenen als ausreichender Grund.

Zudem ist jede pädagogische Praxis hierzulande mit Rechten bewehrt (z.B. Jugendschutzgesetz, Behindertenrecht, Erzieher als Arbeitnehmer). Aktualisiert werden im Vollzug der päd. Praxis Menschenrechte, das Grundgesetz, Verordnungen, Erlasse, Richtlinien, ohne dass jeweils der Artikel oder der Paragraph nachgeschlagen wird. Was rechtens ist, soll ausgeführt werden.

Manchmal, man muss gar nicht zulange gefeiert haben, stellt sich die Frage, ob man erst dann als Pädagoge (m, w, d) moralisch handeln könne, wenn ausgearbeitete Ethiken inhaliert worden sind? Ethik ist die Theorie der Moral, im Plural: Ethiken sind Theorien der Moral. Da gibt (neben anderen) ein formalistisches, universalistisches und kognitivistisches Ethikverständnis (etwa Diskursethik von Habermas), eine materiale Ethik (etwa die Tugendethik von Aristoteles), die teleologische Ethik (etwa Mills Utilitarismus). Hier kein böses Wort dagegen, aber muss man erst eine dieser Ethiken parat haben, um pädagogisches Denken und Handeln in Echtzeit rechtfertigen und begründen zu können?! Ohne Moral und Ethik geht aber auch nichts. Wie dann?!

Lebenswelt und Protoethik

Worauf können sie sich, wenn sie auf keine der akademischen Ethiken zugreifen, verlassen, die Pädagogen? Womit ihr moralisches Denken und Handeln sichern? Ich halte fest, Ethik als Theorie der Moral=unentbehrlich. Aber es lässt sich zur Unterscheidung, Orientierung und Herstellung päd. Praxen zudem (zuerst, zuvor) die Lebenswelt und deren Umgang mit Normen, Werten und Maximen „existenzerhellend“ heranziehen.

Das mit der >Lebenswelt< ist so eine Sache. Hier im Text wird nicht so sehr die >Lebenswelt im alltagspraktischen Sinne< fokussiert, die die Biografie einer Person mit ausmacht, und die sich (Berger/Luckmann) empirisch soziologisch als eigener Gegenstand erfassen lässt, etwa als Herkunft, Wohnort, Beruf (siehe Sinus-Milieus) oder als bestimmte Mentalität (siehe >Die Erlebnisgesellschaft< von G. Schulze). Sondern der Begriff >Lebenswelt< wird hier im Text in einem systematischen Sinne gebraucht, und zwar als „lebensweltliches Apriori“ (Mittelstraß). Gemeint ist, dass wir (Sie und ich und andere) in Betreff Erziehen *immer schon* Wissen und Können und Einstellungen Huckepack tragen und als nicht hintergehbare Voraussetzungen mitbringen und einsetzen, bevor und ehe wir uns mit der akademischen Pädagogik und mit der akademischen Ethik beschäftigen.

Für uns bestellte Pädagoginnen noch die Frage, ob wir kulturelle (Brauch, Sitte, Gewohnheiten) und vor allem institutionell begründete Verpflichtungen (öffentliches Bildungswesen) gleichstellen können mit moralischen Verpflichtungen. Ob also *institutionellen* Daten, Fakten, Tatsachen ein separater/eigener Verpflichtungscharakter entspringt und gerechtfertigt ist?! Nein, das Befolgen derart Verpflichtungen muss als gerechtfertigt extra nachgewiesen werden (Wimmer, in Mittelstraß 2013).²²

²² Solcher Nachweis kann eventuell so erfolgen: Wahre (institutionelle) Daten, Fakten und Tatsachen allein begründen kein Vorhaben. sondern es braucht zusätzlich eine gerechtfertigte Norm, die auf das Vorhaben Bezug

Wenn wissenschaftliches Denken und Handeln als eine „Hochstilisierung“ dessen verstanden wird, was wir im praktischen Leben immer schon tun (P. Lorenzen), dann beginnt wissenschaftliche Pädagogik und deren Ethik methodisch korrekt als reflektierte Aufarbeitung des „immer schon“ erzieherischen Tuns, das von der Wissenschaft und der akademischen Ethik nicht eingeholt werden kann, daher „lebensweltliches Apriori“. ²³

Obacht! Dieser Sachverhalt macht weder Wissenschaft und Ethik noch Wissenschaftstheorie und Erkenntnistheorie und Metaethik überflüssig, denn keineswegs werden vor-wissenschaftliche/s Wissen und Können und Einstellungen gebenedeit. Wir treffen auf eine Menge alltäglich auf Unsinn. Deshalb gehören extraordinäres Prüfen, Begründen, Rechtfertigen zur Ethik (als Theorie der Moral) und zur Wissenschaft als einer eigenen ausdifferenzierten und institutionalisierten Praxis, auch mit dem Auftrag, per Theorie und Forschung das Wissen des Alltags zu überschreiten und zu überbieten. ²⁴

nimmt. Dieses kann dann begründet unternommen werden, wenn es sich einerseits auf die wahren Daten, Fakten und Tatsachen stützt **und!!!** andererseits die entsprechende zugehörige Norm beachtet. Es findet also kein (nicht begründbarer, unlogischer) Schluss bzw. Sprung vom (institutionellen) IST zu einem SOLL (Vorhaben) statt, sondern „dazwischen geschoben“ ist eine gerechte Norm (Brückenprinzip), so dass das gesamte Unternehmen situationsbezogen (nicht deduziert, aber) mit Aussicht auf einen Beschluss für den besonderen Fall kleingearbeitet und durchargumentiert werden kann.

²³ Wenn man sich nun die Versprachlichung des Erziehungsunternehmens vorknöpft, lassen sich verschiedene sprachliche Zugriffe unterscheiden: Bei Prange liest sich das so: „Der erste Fall der Artikulation des pädagogischen Bewusstseins betrifft all das, was seit je und immer wieder über die selbst erfahrene, erlittene und erwünschte Erziehung gesagt worden ist. Die Phänomene der Erziehung werden dabei in der Regel im Zusammenhang allgemeiner Vorstellungen, Weltanschauungen und Lebensverständnisse zur Sprache gebracht. [Vielfältige Formen der Darstellung [...] von der Abhandlung über den Essay bis zum Lebensbericht, sei es in romanhafter Form, sei es als Bekennerschreiben bis zu den Unverträglichkeiten autobiographischer Exhibitionisten. Dieses Wissen ist nicht belanglos, sondern stellt eine Quelle für die Wahrnehmung pädagogischer Phänomene dar“ (Prange, ebd., 124).

„Der zweite Fall [der Artikulation] ist berufsorientiert. Sobald und soweit Erziehung zum Beruf wird, bedarf es [...] der expliziten Legitimierung der Methoden und Zielsetzungen pädagogischen Handelns. Die Formen reichen von der Handreichung über zusammenhängende Erziehungslehren bis zu den Ratgebern für die Praxis des Unterrichts und der Organisation und Durchführung von speziellen Programmen sowie für die Ausbildung des Personals. Dafür hat sich der Ausdruck ‚Systembetreuung‘ eingebürgert. Sie ergibt sich vor allem aus dem Ausbildungserfordernis, das zunächst von erfahrenden Meistern erfüllt wird, die ihr Können und Wissen weitergeben, ohne dass man sagen könnte, dass sie schon als Erziehungswissenschaftler anzusehen sind. [...] Dieses Berufswissen ist allgemeiner als das Alltagswissen, aber es taugt noch nicht für das spezifisch wissenschaftliche Wissen“ (Prange, ebd., 123).

Der dritte Fall der Artikulation „betrifft die zur Institution gewordene wissenschaftliche Pädagogik und damit die ausdrücklich betriebene Erziehungswissenschaft. Pädagogik als akademische Disziplin stützt sich ihrerseits unter anderem auch auf die in vielfältigen Erziehungspraxen erschlossenen Phänomene und auf das Berufswissen erfahrener Pädagogen, aber unter dem Vorbehalt kritischer Prüfung und im Lichte eigener Beobachtungen und Experimente, Programmatiken und Reflexionen unter den methodischen Prämissen der Disziplin“ (Prange, ebd., 123).

²⁴ Habermas sieht das so: „Indem sich Sprecher und Hörer frontal miteinander über etwas in einer Welt verständigen, bewegen sie sich innerhalb des *Horizonts ihrer gemeinsamen Lebenswelt*; die bleibt den Beteiligten als ein intuitiv gewußter, unproblematischer und unzerlegbarer holistischer Hintergrund im Rücken. [...] Die Lebenswelt kann nur a tergo eingesehen werden. Aus der frontalen Perspektive der verständigungsorientiert handelnden Subjekte selber muß sich die immer nur mitgegebene Lebenswelt der Thematisierung entziehen. Als Totalität, die die Identitäten und lebensgeschichtlichen Entwürfe von Gruppen und Individuen ermöglicht,

Ich stelle jetzt **protoethische Überlegungen** an.²⁵ Ich will also nicht eine Uni-Theorie der Moral=Ethik besprechen, sondern schauen, inwiefern uns solche „außer-akademische“ Überlegungen nützen. **Protoethisch, den Ausdruck verstehen Sie bitte so, dass damit die Grundgedanken und Grundlagen bezeichnet werden, die jeder Ethik, also jeder akademischen Theorie der Moral(en) vorausgehen und deswegen/gleichwohl von fundierender und konsolidierender Wirkung sind.** Damit sind nicht allein die Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint, die man haben muss und braucht, um einen geraden Satz auszusprechen bzw. aufzuschreiben, sondern?! Sondern, es ist das Geschehen zu reflektieren, das als moralisch veranschlagt wird, um nachzusehen, was wir (Sie und ich) **vor** aller Wissenschaft und Ethik immer schon parat haben und tun, wenn es darum geht, selbst in päd. Praxis akut moralisch tätig zu sein.

Wir unterscheiden in wissenschaftlichen und ethischen Zusammenhängen streng zwischen **IST und SOLL**, zwischen Daten, Fakten und Tatsachen und Normen, Geboten, Maximen, Werten, Zielen. Warum?!

Die Trennung von >Ist< und >Soll< ist keineswegs „immer schon“ selbstverständlich, denn diese Unterscheidung ist eine Konstruktion abendländischer Geistesgeschichte und dort relevant, wo wissenschaftliche Sätze als objektive (wertfreie) Daten, Fakten, Tatsachen einerseits und andererseits (wertende) Normen, Werte, Maximen als intersubjektiv begründet und gerechtfertigt behauptet werden. Es leuchtet ein, dass Schlamperei nicht sein darf, etwa: Gegebenes für Sein-sollendes zu behaupten.

Da gibt es das sog. >Humesche Gesetz<, demgemäß aus deskriptiven Urteilen (so ist es) keine normativen Urteile (so soll es sein) logisch abgeleitet werden dürfen. Sonst deduktiver Fehlschluss (Hume, ein schottischer Philosoph, auf den sich auch Kant bezog; Kamp, in Mittelstraß 2008). Im Vollzug päd. Praxis ist die Neugier für einen dezidierten Nachweis eines möglichen, deduktiven, naturalistischen, ethischen Fehlschlusses, wenn das Gesollte und Gewollte (prima facie) dem Ethos nicht widerspricht, auch falls Zeit wäre, geringer.

Und interessant! Wir finden im Alltagsgeschäft der Pädagogik Hybride. Etwa: „Kleine Kinder sind schwach und hilflos.“ „Alte Menschen sind oft hilfsbedürftig.“ Sind das „nur“ blanke IST-Aussagen, also nicht-bewertende, objektive Tatsachenbehauptungen?! Reine Deskriptionen?! Neutrale und wertfreie IST-Betrachtungen?! Oder sind das (versteckte) SOLL-Forderungen, Aussagen, die als Konsequenz nahelegen, dass bei solchem IST-Tatbestand (verpflichtend) etwas Bestimmtes, die Angelegenheit Korrigierendes, geplant und getan werden *soll*?!

Und in die Universität hinein verlängert, heißt das, wenn wir Pädagoginnen uns auf empirisch gesicherte Daten, Fakten und Tatsachen berufen oder solche aufstellen, formulieren wir quasi Normen, Werte, Maximen mit. Prange spricht von „normativ-empirischen Mischsätzen“.

ist sie nur präreflexiv gegenwärtig. Aus der Perspektive der Beteiligten läßt sich zwar das praktisch in Anspruch genommene, in Äußerungen sedimentierte Regelwissen rekonstruieren, nicht aber der zurückweichende Kontext und die im Rücken bleibenden Ressourcen der Lebenswelt im ganzen“ (Habermas, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Ffm 1988, S.348f.).

²⁵ Protoethik, von C.F. Gethmann eingeführte Bezeichnung für die systematische Rekonstruktion lebensweltlicher Rechtfertigungsdiskurse bzw. Rekonstruktion lebensweltlich immer schon anerkannter Kommunikationsregeln in Sachen moralischer Konfliktbewältigung, auch zum Zweck des nachvollziehbaren, überprüfbaren und praxisgebundenen Aufbaus einer Theorie der Moral (in: Mittelstraß 2016). >Rekonstruktion< meint das reflektierte, kritische, auf konstruktive, sachdienliche und weiterführende Vorschläge ausgerichtete Begreifen (des entsprechenden Gegenstandes, Gegenstandsbereichs).

Auch Kants Diktum fällt darunter: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.“ Ein anthropologischer Fakt oder eine Vorschrift?! Pädagogen können die PISA-Studie oder die Ankündigung >Haushaltsbedingte Kürzungen des Sozialtats< als Hybride verstehen. In Beschreibungen und Beobachtungen pädagogischer Praxen kann ein SOLL implantiert sein, das sich als eine extra von IST getrennte Kategorie nur mit akademischer Ethik ans Licht der Welt befördern lässt.

Wenn wir im Zuge protoethischer Überlegung erzieherisches Tun als „immer schon“ geleistet ansehen, bevor Wissenschaften mit Theorien und Forschung die Angelegenheit stilisieren und beobachten, beschreiben, analysieren und kritisieren, welches sind die Orte und welche die Angesprochenen? Familien, 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 jetzt nicht eigens genannt.

Zur „Ethik der Pädagogik“ (Prange op. cit.)

Für diesen Gesamtbereich des Erziehungswesens findet sich nicht „eine einzig richtige“ Ethik, ob sie nun auf Diskurs setzt oder auf Beachtung der Konsequenzen oder auf das größte Glück der anderen, da muss - ohne derart Grundsätze jetzt „widerlegen“ zu wollen - spezifische Adressatenorientierung her. Und im Übrigen und gar nicht nebenbei: In „grundlegenden Auseinandersetzungen über allgemeine soziale Wertsetzungen [, die] schließlich die Form rechtlicher Auseinandersetzungen annehmen, [hat] das letzte Wort [...] das Rechtssystem“ (ebd., 112). Unter „den heutigen Lebens- und Sozialverhältnissen [kommt] dem Recht der Primat bei Normkollisionen [zu]“ (Prange, ebd., 113)

K. Prange kennt unter dem Titel „Die Ethik der Pädagogik“ (jeweils adressatenorientiert) die *Ethik der Fürsorge*: die Eltern- und Familienerziehung, die *Ethik der Führung*: öffentliche Erziehung, die *Ethik der Eigenverantwortung*: Selbsterziehung und Selbstfindung, die *Ethik der pädagogischen Berufe*, die *Ethik der Erziehungswissenschaft* (op. cit.).

Zur Ethik der päd. Berufe: „Wie eine formulierte Berufsethik aussehen kann, kann am Beispiel des Code of Ethics oft the Education Profession der amerikanischen NATIONAL Education Association (NEA) verdeutlicht werden“ (Prange, ebd., 107). Es geht dabei „um den Ausdruck des kollektiv vereinbarten Pflichtenkanons, sozusagen der Zunftethik, die ihre Verbindlichkeit der Selbstfindung der Angehörigen dieser Zunft verdankt. Darin drückt sich das entscheidende Kriterium einer Profession aus, ihrer Ortsbestimmung im gesellschaftlichen Gefüge und ihrer Autonomie“ (ebd., 108). „Überblickt man diese Bestimmungen im ganzen [bitte auf den Seiten 108 – 111 nachlesen!], so lässt sich der Gesamttenor wie folgt kennzeichnen: Die öffentliche, professionell organisierte Erziehung ist anders als die Familienerziehung strikt regelgebunden. Sie beruht auf definierten Rechtsverhältnissen [...]. Die Lernenden haben [...] einen Anspruch auf wohlwollende Förderung; er wird eingelöst durch das auf die Vorgänge des Lernens und Lehrens eingeschränkte Verhalten. Dadurch entsteht für beide Seiten ein Raum der Unabhängigkeit gegenüber anderen Interessen, die auf den Lehr-Lern-Prozess einzuwirken suchen. Dem Innenverhältnis wird damit eine relative Autonomie gegenüber Außenbeziehungen zugesprochen“ (ebd., 109). „Der professionelle Pädagoge kann sich in seinem Handeln nicht auf seine individuellen Eingebungen, womöglich auf sein besonderes Charisma berufen, sondern er hat sich als verantwortliches Mitglied einer Erziehungszunft zu verstehen, der er Rechenschaft schuldig ist“ (ebd.).

Zur Ethik der Erziehungswissenschaft: „Die Erziehungswissenschaft steht nicht unschuldig neben dem Erziehungsgeschehen, selbst dann nicht, wenn sie sich als bloße Beobachtung gibt“ (ebd., 119).

„Für die wissenschaftliche Praxis ergibt sich [...], dass sie wie das Lernen und wie das Erziehen drei Bezugspunkte hat:

1. Die wissenschaftliche Pädagogik hat für sich selbst zu sorgen, das heißt: sie bearbeitet die Differenz wahr/falsch, je nach dem Thema und/oder Problem, das sie sich gibt oder das ihr vorgelegt wird. In dieser Praxis geht es um die Ermittlung dessen, was sich mit Gründen als wahr ansehen lässt. Ihre Moral ist die der Forschung, der sachlichen Prüfung, gegenseitiger Kontrolle und Nachprüfung, generell der Vorrang von Argumenten gegenüber Interessen.

2. Die wissenschaftliche Pädagogik sorgt insoweit für die abnehmenden Institutionen, als sie auf Konsequenzen ihrer Einsichten aufmerksam macht. Es gibt eine über die eigene Praxis hinausreichende Publikationspflicht, negativ ausgedrückt: ein Verbot für tatsächliches oder präntendiertes Geheimwissen. Die Publizität gilt sowohl für Wissen wie für Nichtwissen, also auch dafür, dass sich die Folgen keineswegs leicht und in allen Fällen eindeutig abschätzen lassen.

3. Die wissenschaftliche Pädagogik sorgt dafür, dass die Personen, die in den Institutionen der Erziehung Aufgaben übernehmen, mit den verfügbaren Kenntnissen als Grundlage ihrer Fertigkeiten ausgestattet werden. Sie motiviert zur analytischen Einstellung, zur kunstgerechten Anwendung des Wissens, und insofern bezieht sie sich indirekt auf diejenigen, die von Institutionen Leistungen erwarten und von ihren Maßnahmen betroffen sind“ (Prange, ebd., 129).

Das normative Fundament der Pädagogik oder auch der Erziehungswissenschaft ist offenkundig.

iii Kleine Palaver-Kunde.

Jetzt eine „Rekonstruktion lebensweltlicher Rechtfertigungsdiskurse bzw. Rekonstruktion lebensweltlich immer schon anerkannter Kommunikationsregeln in Sachen moralischer Konfliktbewältigung, auch zum Zweck des nachvollziehbaren, überprüfbaren und praxisgebundenen Aufbaus einer Theorie der Moral“ (Gethmann).²⁶

Ich möchte das kommunikative Geschehen mit dem Versuch gedeihlicher und ersprießlicher Kooperation in Sachen öffentliche Erziehung vor Ort, dieses wechselseitig konkrete und zeitgebundene Gespräch zwischen päd. Machern und Macherinnen und Teilnehmerinnen und Teilnehmern und Betroffenen und Beteiligten im Sinne des Partikularismus (H. Wohlrapp) gern **Palaver** nennen.

Eine pragmatisch motivierte Unterscheidung: Palavern sei gegenüber einem strengen rationalen, herrschaftsmäßig unverzerrtem Diskurs als lockere(re), gleichwohl regelgeführte und argumentationsbewusste Auseinandersetzung um IST und SOLL eingestuft; Normative Sätze (Maximen, Vorschriften, Anweisungen, usf.) und deskriptive Sätze, die Daten, Fakten und Tatsachen feststellen, sind die Handelsware eines Palavers.

Der Gültigkeitsnachweis im Palaver in Sachen deskriptiver Behauptungs- und normativer Sollens-Sätze sei (gleichwohl) mit Ernsthaftigkeit, Kontrolle, Überprüfbarkeit geführt (M).

²⁶ Die Botswana-Krimis von A. McCall Smith mit Mma Ramotswe, der Gründerin der *No. 1 Ladies' Detective Agency*, stecken voll mit lebenspraktischen Weisheiten, Rechtfertigungsdiskursen bzw. lebensweltlich immer schon anerkannter Kommunikationsregeln in Sachen moralischer Konfliktbewältigung. Empfehlung.

Gatzemeier 2005, 19), ein bisschen weniger streng beim je zu fordernden Nachweis. Allerdings muss das Vorgetragene den (illokutionären) Charakter einer Feststellung (so ist es!) oder einer Festsetzung (so soll es sein!) haben, mit der Konsequenz, dass es (das Vorgetragene) Geltung beansprucht, und zwar will es begründbar und zu rechtfertigen sein, es verweist auf prinzipielle Argumentationszugänglichkeit. Das Feststellen und Festsetzen muss inhaltlich (sachlich und fachlich nach bestem Wissen und Verständnis stimmen) und methodisch korrekt sein, d.h. semantisch und syntaktisch regelrecht sein, Ausdrücke, (Fach-)Begriffe müssen – auf Nachfrage – expliziert werden (können). Und die Logik (bei Satzverbindungen) muss auch passen.

Bei aller Wertschätzung ausgearbeiteter Ethiken und anderer universalistisch ausgelegten ethischen Konzeptionen zur Moral, es muss am Platz, an Ort und Stelle des Problems, der Schwierigkeit, des Konflikts etwas (=eine auszuführende Handlung) unaufschiebbar entschieden werden. Eine Entscheidung, ein Beschluss eilt und drängt, ist *jetzt* fällig. Unrealistisch wäre es zu glauben, am Ende stünde stets ein Konsens. Entscheidungen, Beschlüsse, Entschlüsse im Sinne des Partikularismus werden auf Kompromiss und Vorläufigkeit hinauslaufen, weil konkrete Praxis, weil Pädagogik in Echtzeit mit allen ihren Beteiligten, Betroffenen, und Mitwirkenden den intellektuellen, inhaltlichen, zeitlichen, sozialen Raum für Universalität nicht hergibt. ²⁷ Ich erwärme mich für die Vokabel >Palaver< und hätte **gerne in >Palaverkompetenz< (aus-)gebildete Pädagogen (m, w, d).**

Grundsätzlich gilt: Jeder ins Palaver eingebrachte Vorschlag, jedes Datum, Faktum, jeder Einwurf, jede Idee hat argumentationszugänglich zu sein. Ins Palavern ist das eingebettet, was der Alltag immer schon an kooperativen und kommunikativen Verhalten und Handlungen und Kniffs in petto hat: Und ein Grundverständnis vom Erziehen. Dann etwa auch: Wie geht man freundlich miteinander um?! Wie klärt man ein Missverständnis? Drück‘ dich klar und deutlich aus! Komm‘ auf den Punkt! Sei möglichst unvoreingenommen! Beharre nicht stur auf Deine Eingebungen, überwinde Dich, stelle zunächst mal (bis nachher) Dein Interesse zurück! Vor einer Verdammung die Gegenseite zu Wort kommen lassen. 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! Kein Filibustern. Ungeniert um Rat fragen. Um eine Erklärung bitten. Sich entschuldigen. Eine Nacht darüber schlafen!

Man muss verabreden, welche Absprache lassen wir bis auf weiteres gelten, welchen Streitpunkt klammern wir (vorläufig) aus, auf welches Provisorium kann man sich (hier und jetzt) einigen?, welche Zielstellung kann für eine bestimmte Zeit zurückgenommen werden?, welche (mit anderen unverträgliche) Haltung, Stellungnahme, Position und Meinung können wir – für wie lange – dulden?, gibt es eine Schnittmenge?, wie formuliert man einen Kompromiss?

Argumentationszugänglichkeit solchen Verfahrens zieht Verpflichtungen nach sich: Artikulationshilfe, wenn erforderlich, 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

²⁷ H. Wohlrapp: Für ein neues pragmatisches Denken. In: Zur Philosophie Paul Lorenzens / hrsg. von J. Mittelstraß, Paderborn: Mentis 2012, S. 27-39. Ders.: Zur Frage des Pluralismus in der Argumentationstheorie. Sprachtheorie und germanistische Linguistik 13 (2003) 2, S. 173-183.

„Falsches“ sagt, behauptet) und Transsubjektivität (Zurückstellen subjektiven Beliebens, Begehrens) (ebd.).

Diese Fertigkeit ist ohne Urteilskraft (ohne Mutterwitz, ohne Takt, ohne Eingebung, ohne Kunstfertigkeit) nicht praktizierbar. **Palaver zwecks aktiver und friedlicher Koexistenz auf Zeit und vor Ort in Sachen professioneller Erziehung braucht Training.**

Das pragmatisch motivierte Palaver favorisiert „einfache“ Begründungen, „einfache“ Rechtfertigungen, etwas „lose“ unterscheidende Feststellungen und definitorische Festsetzungen im Unterschied zu den hinreichend begründeten, gerechtfertigten und exakten Ist- und Soll-Sätzen des >rationalen Dialogs<, wofür eine explizit ausgebaute „Metastrategie“ für Begründungen und Rechtfertigungen (Gatzemeier ebd., 22f.) ausgearbeitet sein muss. Begründen und Rechtfertigen und was an strategischer Logik und strengen Termini noch dazu gehört, seien beim Palavern wegen der je besonderen und konkreten (personalen, situativen, sachlichen, zeitlichen) Umstände vor Ort etwas lässig gehandhabt. Und es handelt sich auch beim Palaver nicht um *Entscheidungstechnik*, sondern um ein *Argumentationsverfahren*.

(Allerdings muss zugeben 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. Die im Palaver herbeigeführte Verständigung über Akzeptanz 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 macht, weil es auf Grund seiner Personen-, Gruppen- und Situationsbezogenheit bereichsbezogen und eingeschränkt ist. Könnte sein, dass Schnittmenge, 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 (vielleicht) nicht teilen. Also, das Palaver, das aus lebensweltlichen Routinen schöpft und sich nicht ganz so weit davon entfernt, 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.

Beim Palaver gehe es jetzt im Folgenden nur um normative Sätze. 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 Entscheidungen 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 geboten und erforderlich, benötigt man Verfahren zur Beschlussfassung, und zwar rationale. Dabei sei >Rationalität< als eine im Palaver und im Diskurs, im Dialog formgewordene Prozedur angesehen, mit deren Hilfe Handlungsregelungen besprochen werden, deren Ergebnis und Folgen alle Betroffenen und Beteiligten tangieren, nicht (nur) eine individuelle Person allein.

Die am Palaver um Ziele und Zwecke Beteiligten und Betroffenen sind zusammen mit Kindern die Eltern, denen die Fürsorge obliegt. Sind zusammen mit den Lernenden das Fachpersonal, dem die Führung in der öffentlichen Erziehung obliegt. Ist in Personalunion die Person

selbst, der Eigenverantwortung: Selbsterziehung und Selbstfindung obliegt. – Dies alles nur unter entgegenkommenden (mental, sozialen ...) Voraussetzungen und Bedingungen.

Es ist auf die Formulierung der normativen Soll-Sätze (Normen, Werte, 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 (aber nicht mit der Wenn-dann-Kausalität der Naturwissenschaften verwechseln). Ausgehend von einer gegebenen und unbefriedigenden Situation (in der Familie, der öffentlichen Erziehung) und entsprechender Bedürfnislage (der je Betroffenen und Beteiligten) wird ein Zustand eingefordert, der erfüllt, was als bekömmlich 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) zutreffend ist, ob die in der Maxime vorkommende Behauptung über die Un(v)erträglichkeit der faktischen Gegebenheiten tatsächlich auch wahr (aber keine Gaudi) ist.

Zudem muss beurteilt werden, ob die Handlung, zu der in der Maxime (etc.) aufgefordert wird, möglich, also realisierbar ist.

Und: Von wem bis wann der Auftrag befolgt werden soll.

Überhaupt: Es muss beurteilt werden, ob die Maxime bzw. der Beschluss bzw. die Entscheidung, dieses zu tun, jenes zu lassen, gerechtfertigt werden kann. Das ist – allgemein gesagt – dann der Fall, wenn durch sie Erstrebenswertes herbeigeführt wird, wenn das alltägliche Leben in Gemeinschaft (in pädagogischer Praxis) verbessert wird (ebd. 15).

Herzustellen ist eine lückenlose Argumentationskette zwischen konkreten, direkt auf den Einzelfall bezogenen Maximen (etc.) über verallgemeinerte Maximen bis hin zu Maximen (Normen, Werten), die nicht mehr mit weiteren Maximen überstiegen und übertrumpft werden können, und sich die konkreten Einzelfallmaximen als deren Spezialfall erweisen. Etwa so: Diese Maxime M hier ist eine argumentationszugängliche Folgerung aus Artikel 1, 2 und 3, siehe Menschenrechte oder auch GG.

Dieses „folgernde 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 vorgenommen, die einen (empirischen) Einzelfall erklärt (siehe König/Zedler, a.a.O.). Vielmehr handelt es sich beim „folgernden Ableiten“ von Maximen (etc.) aus Selbst- und Weltverständnis, aus Theorie und Ethik, aus gesichertem Erfahrungsschatz um „praktische Implikationen“ (Gatzemeier), die (palavernd) erwogen werden müssen.

Bei der Frage, welche Mittel 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 etwa (wie etwa auch Bildung, Glück, Freundschaft) ist ein Primärziel, das nicht wiederum ein (geeignetes) Mittel ist, einen (noch „höheren“) Zweck zu erreichen. „Gutes Leben“ (im Sinne von Aristoteles) ist sich selbst genug. Ein Selbstzweck. „Gutes Leben“ muss vor-gelebt werden, dann zeigt sich der Vorteil,

das Erstrebenswerte, die Bekömmlichkeit; 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 (langen allein aus),

welche sind notwendig (müssen sein), wird möglicherweise etwas Unerwünschtes mit eingeschlossen, mit welchen Nebeneffekten.

Keine Deduktionen, sondern Ableiten, Nachweisen, Belegen als „praktische Implikationen“.

Ableitung konkreter Maximen

Es lassen sich für „konkrete“ und „besondere“ orts- und zeit- und personen- und inhaltsgebundene Palaver folgende (anti-fundamentalistische) Handlungsregeln (Maximen, Werte, Aufforderungssätze, Imperative) anführen (Gatzemeier 2005, 202ff.; von mir gekürzt):

- „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. Handle alle Menschen prinzipiell als mündige und autonome Wesen!
6. Berücksichtige die Bedürftigkeit, die Leidens- und Genussfähigkeit anderer Lebewesen!
7. Handle alle Menschen prinzipiell als gleich!
8. Beachte den gleichen Anspruch auf Leben, Glück, Menschenwürde, Freiheit, Chancengleichheit und Gerechtigkeit, insbesondere auf soziale Gerechtigkeit!“

Gruß

Als **PS** füge ich noch ein Stück über *Tugendethik* an. Denn es ist ja in aktueller päd. Praxis nicht so, als würde man sich alle Stund lang ans Lagerfeuer setzen (können) und die Wahrheit von Daten, Fakten und Tatsachen und die Rechtfertigung von Normen, Werten und Maximen und die Wahrhaftigkeit aller Beteiligten zum Problem machen und demgemäß ein Palaver anstrengen, gar einen theoretischen bzw. praktischen Diskurs führen. Sprich: Es ist nicht so als hätte man nichts als Streitfälle, die einem die Zeit rauben. Sicher müssen/sollen erhobene Geltungsansprüche auf Wahrheit, Gerechtigkeit, Richtigkeit, Wahrhaftigkeit, Schönheit extraordinär geprüft werden, aber den päd. Alltag figurieren derart ausdrücklicher Foren nicht. (Dass überdies auch Recht und Gesetz herrschen, nur bemerkt.)

Sondern päd. Praxis, ob als Berufsbildung, Öffentliche Kindererziehung, Kinder- und Jugendarbeit, Erwachsenenbildung, Altenarbeit, genderbezogenes Arbeitsfeld, ist im Vollzug allseitige Interaktion, Kooperation und Kommunikationen, ist bei aller Planung in zeitlicher, inhaltlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht auch ein (unübersichtliches) Gemenge, das von

(sprachlich und nichtsprachlich) aktiven, engagierten, nicht-aktiven, nicht-engagierten, betroffenen und anwesenden Personen in unterschiedlichen, vorgegebenen Kontexten Interessen, Bedürfnissen, Ideen, Einfällen, Ereignissen, Notwendigkeiten gemäß inszeniert wird. Ist der Intention nach ein teleologischer=zweckgesetzter Handlungszusammenhang, ist ein nach bestem Wissen und Verständnis organisiertes Zusammenarbeiten und Zusammenleben auf „Beziehungsebene und Sachebene“ (Watzlawick; Rosenbusch). Systemeffekte eingerechnet. Erwartet werden Gelingen und Erfolg in Sachen Erziehung.

Gehofft wird auf lobenswertes=tugendhaftes=moralisches Verhalten und Handeln. Keine Schlangengrube. Dies setzt lobenswertes=tugendhaftes=moralisches (kein moralinsaures) Handeln voraus. Nicht nur, weil päd. Praxis als Praxis vor Ort auch funktionieren soll, sondern wegen Gewöhnung ans Vorbild für Interaktion, Kooperation und Kommunikation auch „außerhalb“, im „wirklichen“ Leben.

Ob die Eigenschaften eines Menschen lobenswert und das heißt tugendhaft sind, das lässt sich situationsgebunden nur an seinen Handlungen abschauen. Lobenswertes=tugendhaftes=moralisches Handeln meint jetzt nicht (positives) Recht, Einhalten von Gesetz, Richtlinien, Ausführung von Anordnungen, Verordnungen, Weisungen und Erlassen, sondern meint hier in erster Linie die Orientierung an Wertvorstellungen, Wertmaßstäben, Verbindlichkeiten, die in entsprechenden Situationen und eben in pädagogischen Praxen im gedeihlichen Umgang miteinander und mit Aussicht aufs Vertragen auch gegeneinander gelten. Jede Person sei sich selbst und andern bekömmlich. Tugenden kommen ins Spiel. James Fenimore Coopers Lederstrumpf Natty Bumpoo etwa besitzt Wahrheitsliebe, Ehrlichkeit, Einfachheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit, Treue, Rechtschaffenheit, Uneigennützigkeit.

„Tugenden sind jene individuellen [der Bildung zugänglichen] Kompetenzen [Tüchtigkeiten], die es Individuen ermöglichen, sich gegenüber gesellschaftlichen Zumutungen aller Art zu behaupten und eigenständig, wenngleich im Verein mit anderen, Motive eines guten Lebens auszubilden und ihnen nachzugehen“ (M. Brumlik, Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden, Berlin/Wien 2002, 175). Gegenbegriff >Laster<. (Wobei jetzt unter >gutem Leben< die nicht bloß quantitativ messbare >Lebensqualität< verstanden werden soll.)

Allein mit der >Theorie der Tugenden<, so ist Brumlik überzeugt, habe man eine Antwort auf die Frage parat: **Warum wird eigentlich moralisch gehandelt, nicht allein im Kopf übers Handeln und Moral nachgedacht, sondern solch‘ ein Handeln auch in echt aktualisiert?! = Explanandum.**

Nicht die Soziobiologie, nicht Kohlberg mit seinem genetischen Strukturalismus könnten dies leisten, sagt Brumlik. Beides taugt nicht zum Explanans.

Jene nicht, weil (auch der vollkommene) Altruismus (zwar uneigennützig, aber eben doch) am (größtmöglichen) Nutzen (*Stabilisierung indirekter Reziprozität*) orientiert ist, nicht an *Gerechtigkeit*. So ist in unübersichtlichen stratifizierten und funktional differenzierten und hochmobilen Gesellschaften die Täuschung anderer über die eigene Investition an Altruismus zulässig, sprich: oft ein Vorteil. Also kein Explanans fürs Explanandum.

Dieser nicht, weil er zwar verschiedene Modi des Begründens und Rechtfertigens von Normen, Werten und Maximen aufzeigt und eine Auskunft über die Entwicklung moralischen Handelns gibt, *aber die Frage nach den Gründen, danach, was Personen zur Tat anstößt, offenlässt, also keine Motive/Beweggründe/keine „Kausalität“ für den Vollzug begründeten und gerechtfertigten Handelns liefert* (Brumlik ...). Also kein Explanans fürs Explanandum.

Es geht nicht um Tugenden, die ortlos und zeitlos herumschweben, sondern um diejenigen, die in päd. Praxis gebraucht werden können, eingebunden sein können, zum Vorteil aller akut zum Zuge kommen können. Welche könnten da relevant sein?!

Solon (einer der sieben Weisen): „Nichts zu sehr.“ Epikur (ein Aussteiger): „Man kann nicht in Freude leben, ohne mit Vernunft anständig und gerecht zu leben; aber man kann auch nicht vernunftvoll, anständig und gerecht leben, ohne in Freude zu leben.“ R. Pfaller (Kritiker der Postmoderne) favorisiert als Tugend die „Erwachsenheit“, die einer gestandenen (erfahrenen, gesetzten, gereiften) Person zukommt. Die sich nicht bloß als Individuum pflegt und sublimiert, sondern die Politik im Blick fordert, dass sie „zu uns wie zu Erwachsenen spricht“ (ders., *Erwachsenensprache, Über ihr Verschwinden aus Politik und Kultur*, Ffm 2017, 63).

M. Brumlik (Erziehungswissenschaftler) zählt (klassisch) nach Platon und Aristoteles auf die Gerechtigkeit, die Klugheit, den Mut, die Mäßigung „sowie das vom Apostel Paulus formulierte Dreigestirn von Glaube, Hoffnung und Liebe“ (a.a.O., 171) als Explanans auf die Frage nach dem Explanandum >Warum moralisches Engagement?<. „Damit enthält die klassische Tugendlehre eine Behauptung über sieben Handlungsdispositionen, die für ein geglücktes menschliches Leben unabdingbar seien:

erstens die Fähigkeit, in konfliktreichen Situationen nicht nur gerechte Urteile zu fällen, sondern sich nach besten Kräften dafür einsetzen zu können, das als gerecht Erkannte auch durchzusetzen.

Zweitens die Fähigkeit, überhaupt dem eigenen Willen und der eigenen Einsicht entsprechend tatsächlich handeln zu können.

Drittens geht es um das Vermögen, in Situationen, die weder durch eindeutige moralische Kriterien noch durch klare Interessenlagen ausgezeichnet und auch theoretisch nicht eindeutig klärbar sind, auf der Basis von Erfahrung, Menschenkenntnis und dem Verständnis dessen, was eine Regel ist, zu urteilen und zu handeln.

Viertens ist die Fähigkeit angesprochen, beim Verfolgen und Durchsetzen eigene Handlungsziele sowohl die recht verstandenen Interessen der anderen als auch die eigenen Lebenspläne im ganzen angemessen zu berücksichtigen und das heißt, die möglichen Nebenfolgen des eigenen Handelns abzuschätzen“ (ebd.).

Und wo kommen die Tugenden her? Angeboren, gelernt, angewöhnt?! Worauf können Pädagoginnen setzen, auf Entfaltung entlang der Ontogenese, aufs Erziehen, aufs Eingewöhnen, auf KI?

iv

Transzendental-kritische Pädagogik und Ethik

W. Fischer hat die „transzendental-kritische Pädagogik“ entworfen. Sein Interesse ist darauf gerichtet, das aufzuspüren, was unsere Beschäftigung mit Praxis und mit Forschung und Theorie als Pädagogen leitet und lenkt und prägt, und zwar, ohne dass wir stets genaue und wache Kenntnis davon haben (nicht mit dem Unbewussten der Psychoanalyse verwechseln!). Ihm ist es wichtig, diejenigen relevanten (keineswegs nur ideologisch verzerrten) Vor-Verständnisse aufzudecken, die wir quasi wie selbstverständlich inkorporiert haben, also diejenigen alltagspraktischen, weltanschaulichen (keineswegs nur irren) Unterstellungen, (keineswegs nur falschen Voraus-)Annahmen und (keineswegs nur fehlerhaften und diskriminierenden Vor-)Urteile zu systematisieren, die wir alle, die wir pädagogische Praxen verlebendigen, ins Forschen und Theoretisieren und in die Formgebung vor Ort nolens volens einarbeiten.

Das zum Vorschein gelangende „Transzendente“ lässt sich als Subtext lesen. Unter einem Subtext kann man das Nicht-Gesagte (eines Satzes, Textes, einer Konzeption) verstehen, das gleichwohl entscheidenden Einfluss auf das Gesagte und Gedachte und aufs Handeln hat. Meint also das, was der ausdrücklich und wörtlichen Aussage als zusätzliche, unausdrücklich als (implizite) Bedeutung unterlegt ist. Häufig wird als Subtext auch dasjenige definiert, was eigentlich gesagt werden soll. Im Unterschied zur expliziten Aussage. Ein Subtext muss nicht in jedem Falle etwas „Schlechtes“ sein.

Eribon, D. schreibt: „In den von mir [D. Eribon] zitierten Werken [aus der Philosophie; r.b.] **findet eine auffällige Ausblendung des Themas >Alter< statt.** [Es finden sich] Konzepte wie >Gesellschaftsvertrag<, >Gemeinwille<, >Volksversammlung<, >öffentlicher Raum<< >Deliberation<, >rationaler Diskurs<, >Konsens<, >Dissens<, >Handlungsfähigkeit<, >Emanzipation<, >Wortmeldung<, >politisches Handeln<, >kollektive Meinung<, >Mobilisierung<, >Politik der Straße<, >Revolte<, >ziviler Ungehorsam<, >Widerstand< etc.. [Jedoch es] fällt schwer diese Konzepte mit den Dimensionen – und damit meine ich: den tatsächlichen Realitäten – des hohen Alters zusammenzubringen, mit körperlicher Beeinträchtigung, Invalidität und nachlassenden geistigen Fähigkeiten. [...] Ein Konzept [...], das Alter, Gebrechlichkeit, Krankheit etc. ausblenden muss, um die Existenz im Alltag, die Anwesenheit in der Welt oder politisches Handeln denken zu können, verurteilt alte Menschen oder Menschen deren Selbstständigkeit abnimmt, zu einer nahezu vollständigen Unsichtbarkeit: In der Theorie ist kein Platz für sie. Der theoretische Blick macht sie zu Abwesenden. [...] Es geht darum, was eine Theorie oder ein Begriff nicht mitdenkt. Wenn man das hohe Alter einbezieht, kommt zum Vorschein, was die meisten Theorien im Dunkeln lassen müssen, damit ihr Konzept operativ anwendbar sind: all das, was nicht berücksichtigt werden kann oder darf, damit ein Konzept die ihm zustehende, ihm zugewiesene Aufgabe erfüllen kann“ (ders., Eine Arbeiterin. Leben, Alter und Sterben, Berlin 2024, 243f., fett von mir). – Wie lautet der Subtext, das Transzendente?

Unter dem Titel „Ethik der Rücksichtnahme und vitalistische Ethik“ schreibt M. Gatzemeier: Ich „möchte noch eine [...] Variante des Ethikverständnisses zur Sprache bringen, [...] die [...] meines Wissens (in den professionellen akademischen Ethiktheorien) bisher kaum Beachtung gefunden hat: **die auf dem Prinzip der Rücksichtnahme aufbauende Ethik der Schwachen und Unterdrückten.** [...] Eine konsequente Integration dieses besonderen Aspektes würde m.E. zu einer Einsicht führen, dass die ‚üblichen‘ Ethikkonzeptionen (weitgehend) als *vitalistisch* eingestuft werden müssten. Unter ‚Vitalismus‘ verstehe ich [...] eine philosophisch-ethisch Grundkonzeption, die – bewusst oder unbewusst – die Vitalität, die körperliche, geistige und seelische Leistungsfähigkeit des Menschen unterstellt; der ethisch Handelnde wird als ein Vernunftwesen angesehen, das im Vollbesitz allseiner Kräfte und Fähigkeiten seine Entscheidungen trifft (sie wenigstens prinzipiell treffen kann), während diejenigen, die [...] nicht dazu in der Lage sind, aus den Überlegungen zur Ethik ausgeklammert bzw. nicht hinreichend berücksichtigt werden; insofern könnte man die ‚üblichen‘ Ethikkonzeptionen als ‚rücksichtslos‘ bezeichnen“ (ders., Philosophie als Theorie der Rationalität 2. Band, Würzburg 2007, 209f.).

Meint: Der Subtext „akademischer Ethiken“ beziehe sich auf „Vitalität“, unterschlagen werde die unverschuldete Nullmöglichkeit (etwa bestimmter Personenkreise), sich einer der gutgemeinten ethischen Konzeptionen zu bedienen bzw. eine zu nutzen.

In seiner Nikomachischen Ethik (eine materiale, also keine „bloß“ formale Tugendethik) fordert **Aristoteles** u. a. auf, das eigene Handeln durch Vernunft zu bestimmen. Und das geht im speziellen Fall so, dass man zwischen zwei Extremen „ein Mittleres in Hinsicht auf uns“ sucht (meint nicht: eine arithmetische Mitte). Je nach Situation und Lage soll eine Person (mit anderen Personen) ihre für ihr Denken und Tun richtige Mitte finden. Wichtig ist, dass z. B.

Freigiebigkeit als Mitte zwischen Geiz und Verschwendung bei Fritz eine andere sein kann als bei seiner Oma; auch Mäßigkeit als Mitte zwischen Zuviel und Zuwenig sieht in der Situation Fritzens möglicherweise anders aus als in der Lage seines Freundes.²⁸ Schaut so aus, als ob dies für Jedermann notiert sei, auch „Randgruppen“ bei solchem ethischen Auftrag berücksichtigt werden könnten. Aber ein wohlhabender, gesunder, vierzigjähriger Mann sollte schon sein.

Epikur geht es um praktische Lebensgestaltung, um ihre rationale Analyse und pragmatische Optimierung. Seine Lehre verbreitet er innerhalb seines „Gartens“, eine philosophische Schule in Athen, die allen offen steht, auch Frauen und Sklaven – im Unterschied zum Lykeion Aristoteles’ und Platons Akademie. Hilfreich hierfür erscheint ihm (und dann seinem Schüler Lukrez z.Zt. Ciceros in Rom), durch Aufklärung über die Zusammenhänge des Naturgeschehens von beunruhigender und aufwühlender Furcht vor Priestern, Göttern und vor dem Tod zu befreien. Es soll Seelenruhe erlangt werden, Streben nach Ataraxie. 40 lebensnahe Hauptlehrsätze (zum Auswendiglernen), etwa: „Niemand kann angenehm leben, der nicht klug, anständig und gerecht ist, aber niemand kann klug, anständig und gerecht sein, ohne angenehm zu leben. Wem also Klugheit, Anstand und Gerechtigkeit fehlen, dessen Leben kann auch nicht angenehm verlaufen.“

M. Brumlik konzipiert eine „rücksichtsvolle“ Advokatorische Ethik (Hbg. 2017). „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).

In seinem Aufsatz >Advokatorische Ethik in Grenzsituationen<, fragt Brumlik (ebd., 216), „Wie sollen sich Menschen, die meinen, ihr Leben bewußt und verantwortlich zu führen, jenen Menschen gegenüber verhalten, von denen sie der Meinung sind, daß sie zum Führen eines solchen Lebens nicht in der Lage sind?“ Er berücksichtigt derart Adressaten solcher Ethik auf folgende Weise: Es „läßt sich das für die ganze Pädagogik offensichtlich brennende Problem von Maßgaben für das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen, Kranken und Gesunden, Verrückten und Normalen, also das Problem einer advokatorischen Ethik erst gar nicht stellen, geschweige denn lösen, sofern nicht die Bereitschaft besteht, auf der begrifflichen Ebene eine schwerwiegende Unterscheidung einzuführen: **die Unterscheidung von Menschen, die Personen sind, und von Menschen, die entweder einmal Personen sein werden, es einmal waren oder es nie sein werden**“ (Brumlik, M., Advokatorische Ethik, Hbg. 2017, 217f.; fett von mir). - Gruß

V

Pädagogische Anfragen

Die Wissenschaftsentwicklung bringt immer neue Fragen mit sich.²⁹ Da sind die durch Gentechnik und Reproduktionsmedizin entstandenen Probleme. Dabei dreht es sich um den

²⁸ Die Extreme müssen polarkonträren Charakter haben wie kalt – heiß: warm. Für manche lässt sich allerdings keine Mitte finden: Lüge – Wahrheit; Krieg – Frieden; gerecht – ungerecht; Lust – Unlust. Dagegen bei Tollkühnheit – Feigheit: Tapferkeit; Stumpfsinn – Zuchtlosigkeit: Mäßigkeit; Verschwendung – Geiz: Freigiebigkeit; Schmeichelei – Streitsucht: Freundlichkeit; Selbstzweifel – Selbstüberschätzung: Selbstbewusstsein. Mitte (Mischform) zwischen Demokratie und Aristokratie wäre beste Lösung.

²⁹ Die Wissenskugel (=Metapher) von Blaise Pascal schwimmt im Nichtwissen. Wächst die Wissenskugel durch Forschung und Theorie, vergrößert sich die Oberfläche des Wissens und es vermehren sich Berührungspunkte

Menschen als ein von der Anthropologie und der (Wissenschaft) Biologie erfasstes und kulturelles Wesen und letztlich um unser Welt- und Selbstverständnis und um unsere Zukunft. Kein Pädagoge (m, w, d) darf diesbezüglich Reflexion auslassen und Auskunft verweigern. Stecken doch in jedem Kopfe – ausdrücklich oder unausdrücklich – auch zur Genetik und Reproduktionsmedizin Annahmen, Überzeugungen, Gewissheiten, Sinngehalte, die, ob wissenschaftlich gesichert oder auch nicht, unser gesamtes Erziehungsgeschäft in Echtzeit färben.³⁰ Im Folgenden ein paar begriffliche Klärungen und ein paar Stellungnahmen, die – dem Auftrag des Seminars gemäß – wissenschaftstheo und erkenntnistheo Kriterien transparent befolgen und – wie ich es sehe – vor der Wissenschaftlerinnengemeinschaft bestehen können, und die Sie argumentationszugänglich kommentieren (beurteilen) sollen; so die Aufgabe 5.

Gibt es ein Gen „für“ (besondere) Begabung?!

Mit >Gen< wird meist ein Abschnitt der DNA bezeichnet, der Grundinformationen für die Entwicklung der Merkmale und Eigenschaften eines Individuums enthält. „Das steckt bei mir (bei ihr, bei ihm) in den Genen!“, den Spruch kennen wir. Damit wird auf eine anscheinend unabwendbare Tatsache hingewiesen.

„Es stellt sich [...] die Frage, wieso gerade die Gene, deren biologische Existenz aus Experimenten mit Erbsen, Taufelien, Vieren und Mäusen erschlossen wurde, eine so weitreichende Macht über uns und unser Schicksal ausüben sollen“ (Bölker, M., Das neue Bild des Gens, in: Janich, P. (Hrsg.), Humane Orientierungswissenschaft, Würzburg 2008, 63 – 70, 65).

„Die Ausgangsvorstellung der Genetik [Vererbungslehre; r.b.] ist es, dass jedem erblichen Merkmal ein bestimmter Genotyp zugrunde liegt. Diese Grundannahme kann im Prinzip auf jedes [erbliche] Merkmal und sei es noch so komplex angewendet werden. Solange dieses Merkmal erblich ist, d.h. beim Menschen nachweisbar familiär auftritt, muss es zu diesem Merkmal einen Genotyp geben“ (ebd., 69).

Es gibt eine „Zuordnungsregel oder Abbildungsvorschrift“, die lautet: „Einem bestimmten Genotyp [Gesamtheit der Erbfaktoren eines Lebewesens; r.b.] kann immer genau ein Phänotyp [Erscheinungsbild eines Organismus, das durch Erbanlagen u. Umwelteinflüsse geprägt wird; r.b.] zugeordnet werden [...]. Es ist dieser konzeptionelle Bedingungs Zusammenhang, der uns suggeriert, die >Gene< üben Macht aus, da sie es sind, die die Merkmale und Eigenschaften des Trägers bestimmen“ (ebd. 68). Allerdings: “[E]in und derselbe Phänotyp [kann] durchaus durch unterschiedliche Genotypen hervorgerufen worden sein“ (ebd.).

Gibt es ein Gen „für“ Basketball (Bölker, ebd., 69)?! Nein, gäbe es dieses, wären soziale Herkunft, Lokalität, Regionalität, Sozialisation, Erziehung als irrelevant schlichtweg ausgeschlossen. Was jedoch der Fall sein kann, „dass das zugrunde liegende Gen eigentlich nichts anderes bewirkt, als – z. B. durch vermehrte Produktion eines Wachstumshormons – die Körpergröße zu beeinflussen, dann ist es nicht unwahrscheinlich, dass die betroffenen Träger dieser Genvariante sich bei einer Entscheidung für eine Sportart eher für Basketball entscheiden werden als zum Beispiel Rennjockey werden zu wollen“ (ebd.).

mit dem Nichtwissen. – Es macht einen Unterschied, ob die Vergrößerung der Kugel mit dem wachsenden Radius oder mit dem wachsenden Durchmesser angegeben wird (Mittelstraß)?

³⁰ >Sinngehalte< = Bezeichnung für Meinungen, Überzeugungen, Gewissheiten, Erfahrungen, Gedanken, die jedermann im Kopfe schwirren. Sinngehalte müssen nicht begründet oder gerechtfertigt sein, es können auch Verschwörungstheorien, Unsinn, krude Vorstellungen darunter sein. Anschaulich dazu die Reiseberichte von Tuvia Tenenbom, z. B. „Allein unter Engländern“.

Klar, „dass es zwar zwischen den biochemischen Wirkungen einer bestimmten DNA-Sequenz [Gen] auf die Entwicklung des Individuums z. B. die Fähigkeit zu einer homerisch zu nennen- den Erzählkunst zwar einen Zusammenhang gibt, dieser aber vor allem von historischen, gesellschaftlichen und individuellen lebensgeschichtlichen Faktoren bestimmt wird“ (ebd., 70). Gibt es ein Gen für Dampfplauderer?! Der Genotyp verschafft Disposition, derart, dass einer unter Umständen zum Dampfplauderer wird, zu einer Person, die nur sehr schwer verschweigen kann, dass sie nichts zu sagen hat (E. Ferstl).

Klonen und Menschen?!

Ein Konsument Ihrer pädagogischen Praxis fragt Sie als deren Produzent: Sind Sie eigentlich für oder gegen das Klonen?! Da wäre es von Vorteil zu wissen, worauf die Frage zielt, denn es wird eine begründete Stellungnahme verlangt, etwa in der Form: Wenn diese oder jene (gesellschaftliche, individuelle, konkrete) Situation gegeben ist, und dieses oder jenes gewollt wird, dann ist das Klonen verboten oder geboten oder erlaubt/freigestellt!

Dolly! Das von schottischen Tierzüchtern erfolgreiche Reproduktionsverfahren, Klonen, also die gentechnische Möglichkeit der Herstellung eines Säugetieres mit dem identischen Erbgut eines anderen Tieres. Naturwidrig?! Grenze überschritten?! „Die Erzeugung von Klonen ist die Erzeugung von Lebewesen mit gleichen Erbinformationen entweder durch Zellkernaus-tausch oder durch Teilung von Embryonen im frühen Entwicklungsstadium. Klon sein bedeutet also, dass der Genotyp zweier (oder mehrerer) Individuen, also das Erbgut, identisch ist, was im Übrigen nicht besagt, dass auch der Phänotyp, das sind die vom Genotyp beeinflussten äußeren Merkmale, identisch sein muß“ (Mittelstraß 2021, 93).

Viele Millionen Menschen haben als monozygote (eineiige) Zwillinge genetisch identische Geschwister. Klonbildung ist ein natürlicher (zufälliger) Vorgang eines Vermehrungsmecha-nismus. Von ethischer Relevanz ist demnach nicht das Klonen überhaupt, sondern, ob Klonen beim Menschen angewendet werden darf (ebd.).

Was spricht dagegen?! Naturwidrigkeit. - Mit Bezug auf Kant wird behauptet, der Mensch ist sich selbst ein Zweck, die Selbstzweckhaftigkeit des Menschen. Demnach darf ein Mensch den Anderen schon gar nicht als ein leibliches-körperliches Mittel nutzen, um sich (sich sel-ber nachfolgend) über Klone am Leben zu erhalten bzw. aufzubessern (ebd., 94f.). - Haber-mas trägt eine „Gattungsethik“ als unüberschreitbare Grenze gentechnischer Verfügbarkeit vor. Per Klonierung „hergestellte“ Menschen entstellen unsere (kulturinvariante) Grundüber-zeugung vom Menschsein, sabotiert werde unsere Überzeugung von der Selbstbestimmung (eine der Voraussetzungen kommunikativen Handelns): Fabrikware statt vernünftiger und ei-gensinniger Selbstständigkeit. Die DNA-Mischung, die in unseren Genen steckt, ist kraft Na-tur einmalig. Wir haben 50 Prozent unserer Gene von jedem Elternteil geerbt. Unsere Eltern haben die Hälfte ihrer Gene von ihren Eltern geerbt und so weiter. Das sollte ohne gentechni-sche Manipulation so bleiben („Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?“, Frankfurt a. M. 2005).

Was spricht nicht dagegen?! Die Übereinstimmung des Genoms des einen Zwillings mit dem Genom des anderen widerspricht nicht der Würde der Zwillinge als je individuelle Personen. Warum soll auch beim Klonen die Würde des Menschen verloren gehen, wenn man >Würde< anbindet an die Möglichkeit einer Person, über ihre Lebensführung vernünftig und selbststän-dig zu entscheiden?! - Klonen, um ein Ersatzteillager für den Klonierten parat zu haben, ist jedoch als gesellschaftlich und öffentlich gewollte Zwecksetzung „absurd“, ist doch (schon) der natürliche Zwilling nicht nur per Strafrecht (Strafgesetzbuch) und Polizei davor geschützt, ausgeweitet zu werden. - Und sich die Nachfolger nach Gusto zu designen, liegt jedenfalls technisch noch in weiter Ferne. - Und spricht für das Klonen nicht die Chance, Kinderlose mit

Kinderwunsch, wenn es nicht anders funktioniert, mit Nachwuchs zu versorgen? Oder den Verlust eines Kindes (Tod durch Unfall, Krankheit) mit einem Klon zu kompensieren, der ihm ähnlich ist?

Demnach, Klonen (Gentechnik) ist nicht an sich verwerflich, dann nur, wenn es zu bestimmten Zwecken als ein Mittel eingesetzt wird. Es geht nicht darum, ob der Mensch alles das machen darf, wozu er in der Lage ist, nein, das soll er nicht dürfen, sondern die ethische Diskussion beschränkt sich darauf, ob das Klonen beim Menschen grundsätzlich eine Option sein darf oder lediglich im eingeschränkten, aber gerechtfertigten Falle erlaubt/freigestellt wird oder gar nicht (überhaupt verboten wird).

Und mit der >Naturwidrigkeit< ist es so eine Sache. Es klingt so, als stünde uns mit >der Natur< ein Subjekt mit einem Kodex gegenüber. Eine Gesetzessammlung, die uns sagt, was zu tun und was zu lassen sei. Aber das, was man >die Natur< heißt, die vorgeblich für unsere Lebensführung eine Orientierung sein soll, sie denkt nicht, sie spricht nicht, sie kommt quasi nur durch uns Menschen zu Wort. Denn es sind allein wir Menschen, die abhängig vom geografischen, geschichtlichen und gesellschaftlichen Kontext thematisieren und festsetzen, was warum geht oder was warum nicht geht oder was warum gerade noch so akzeptabel ist. „Naturam sequi“ oder „secundum naturam“ ist letztlich das Befolgen von Imperativen, die sich der Mensch selber gesetzt hat.

Wir beziehen uns, wenn wir uns gesittet auseinandersetzen, nicht auf eine übergeordnete Instanz, mother nature, die uns in unsere Kooperation und Kommunikation hineinredet und Maßstäbe vorgibt. Wir müssen, Kulturwesen mit Stammesgeschichte, die wir sind, allein mit uns selbst klar kommen.

Also, wenn diese oder jene oder eine andere (gesellschaftliche, individuelle, konkrete) Situation gegeben ist, und dieses oder jenes oder anderes gewollt wird, dann ist das Klonen verboten oder geboten oder erlaubt/freigestellt ... ?!.

Perfektionierung des Menschen?!

Während für z. B. für Marquis de Condorcet (zu Zeiten der Französischen Revolution) die unaufhaltsame Vervollkommenung u.a. durch einen Ungleichheit aufhebenden Unterricht gelingt, der eine reiche Ernte von Wissen und Erkenntnissen für jedermann verspricht, wird heute auch daran gedacht, den Menschen durch Operationen und Implantate zu verbessern. Chips im Gehirn, Gedächtnischips, Interfaces von Mensch und Computer, Enhancement, genetische Eingriffe sind Stichworte. Die Pharmakologie verspricht hochdynamische Leistungsträger. – Wo steht die Pädagogik?!

Das Buch von Bernward Gesang "Perfektionierung des Menschen" (Berlin New York 2007) hat folgenden Klappentext: "Sollen Menschen ihre normalen Eigenschaften verbessern und so die menschliche Natur neu gestalten? Die Forschung sucht etwa nach Präparaten, die das Gedächtnis verbessern, das Leben verlängern und Gefühle verändern können. Tierversuche sind bereits erfolgreich. Führt die Befreiung von allen [„natürlichen“] Grenzen von Körper und Geist in eine Katastrophe oder erwarten uns neue Chancen? Das Buch soll die Perfektionierung des Menschen[...] hinterfragen. Dabei werden soziale Folgen von ‚Enhancement‘ ebenso thematisiert wie die Gefahren für das Individuum. Droht uns eine [durch ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital bedingte] Zwei-Klassen-Gesellschaft ungeahnten Ausmaßes oder kann Enhancement gerade dazu dienen, Ungleichheiten der natürlichen Lotterie auszugleichen [= kompensatorisches Enhancement z.B. zur Gewährleistung von Chancengleichheit]?"

Birnbacher, ein **"säkularer Humanist"**, sagt: "Wenn der Mensch von Natur aus ein Kulturwesen ist, dann besteht die Natur des Menschen im umfassenden Sinn u.a. darin, seine biologische Natur fortwährend zu verändern. Die Chance, diese Natur direkter und gezielter mit technologischen Mitteln zu verändern, als es ihm in der bisherigen Geschichte der Menschheit möglich war, bedeutet insofern keinen radikalen Bruch mit der menschlichen Natur, sondern verstärkt lediglich eine in dieser angelegte Tendenz. *Weder Technologien wie die Gentechnik oder das reproduktive Klonen, die den natürlichen Reproduktionsprozess modifizieren, noch Technologien wie die Neuropothenetik oder das Tissue Engineering [Gewebe konstruktion bzw. Gewebezüchtung], die neuartige Nutzungen des dem Menschen von Natur mitgegebenen Substrats erlauben, verändern die menschliche Natur in grundlegender Weise*" (ders., >Natürlichkeit<, Berlin New York 2006, 180; kursiv von mir). Und weiter: "Der säkulare Humanist wird [...] jeden Versuch willkommen heißen, die Bedingtheiten und Abhängigkeiten des Menschen von der äußeren, aber auch von seiner eigenen Natur abzumildern und seine Autonomie zu stärken - **nicht nur durch Bildung und Erziehung**, sondern auch durch die Weiterentwicklung von Technik und Medizin" (ebd., 185; fett von mir).

Demnach besteht nicht die Pflicht, aber ein Recht auf Optimalisieren, auf Perfektion, und zwar kraft Bildung und Erziehung, klar, aber auch kraft Technik und Medizin. - Was denken Sie?!

Kann die KI Pädagoginnen ersetzen?!

Wenn man etwa liest: „Experten warnen vor Risiko einer Vernichtung durch KI“, „Wird uns KI zerstören?“, „Warum künstliche Intelligenz gefährlich werden kann“, „Kann KI unsere Demokratie retten?“ und eben auch „Kann die KI Lehrende, Erziehende, Pädagogen (m, w, d) ersetzen?“, dann klingt das, jedenfalls beim ersten Hören, so, als wäre die KI ein eigenständiges, eigenaktives, mit eigenen Interessen und selbstgesteckten Zwecke ausgerüstetes Subjekt, das über beeindruckende Mittel verfügt, in unsere Angelegenheiten nicht nur reinzureden, sondern sogar die Gestaltung unseres Lebens zu übernehmen.³¹ Schafft ChatGPT die Schule ab?! Es wird so auch im Rahmen der Ausschreibung „Mensch und generative KI: Trust in Co-Creation“ des Bayerischen Forschungsinstituts für Digitale Transformation“ über „Anforderungen an die Neuformierung von Vertrauen“ (Scheunpflug 2024) nachgedacht, wobei mit „Co-Creation“ irgendwie auf Partnerschaft gesetzt wird, auf Automaten-Mensch-Beziehung auf Augenhöhe, wie gesagt wird.

>Vertrauen< bezeichnet eine positive Beziehungsqualität zwischen Menschen, die aber deren Verhältnis nicht gleich tugendhaft macht. Beinhaltet das Hoffen, dass der andere seinen Teil,

³¹ Zu einer eigenaktiven Monstrosität erklärt auch der Zusammenschreiber und Mediävist **Yuval Noah Harari** die KI. Im Interview mit Timo Feldhaus in der *Berliner Zeitung* sagt er, warum er glaubt, dass Künstliche Intelligenz, die er lieber "Alien-Intelligenz" nennen möchte, das Ende der Menschheit einläuten könnte. In jedem Fall, so Harari, stehen wir am Beginn eines neuen Zeitalters: "Es ist eine problematische, aber auch eine gute Metapher, wenn man sich eine solche Invasion vorstellt. Wenn man begreift, dass eine Flotte von Außerirdischen von einem anderen Planeten im Anmarsch ist. Und sie sind **intelligenter als wir**, sie haben völlig andere Vorstellungen vom Leben, von der Gesellschaft, von Politik. Sie können uns auch helfen. Sie haben womöglich das Heilmittel gegen Krebs. Sie könnten den Klimawandel lösen. Der einzige Unterschied ist, dass diese Flotte von Außerirdischen gar nicht von einem anderen Planeten kommt. Sie kommt aus Kalifornien. Und jetzt **übernehmen sie die Macht**. Die fremde Intelligenz ist bereits in den Banken. Sie sind im Militär. Sie sind in den Regierungen." Aus: Perlentaucher. Online Kulturmagazin, 19.10. 2024. – Dazu Kulcke, G. in >Pädagogische Korrespondenz“, Heft 70 (2/2024), 19f.: „Es ist die Zuschreibung menschlicher Eigenschaften, die Vermenschlichung der Maschine, die die Lehrkraft und ihre Schüler*innen abschafft, nicht die Maschine. Die Behauptungen, dass Maschinen denken können, verstehen, fühlen, ‚dass ‚Roboter lernen können wie Kinder‘, weil ein Roboter aus Erfahrung lernt, ‚die er in seiner Umgebung macht‘, prägen seit langem journalistische, bildungspolitische, aber auch wissenschaftliche Beiträge über Digitalisierungsprozesse.“

wozu auch immer, beiträgt, dass er im Grunde wohlgesonnen ist. Übertragen auf KI-Automaten, bleibt nur das Vertrauen aufs Funktionieren (der Maschinen). In diesem Falle ist Vertrauen genau besetzen der Glaube an die erfolgreiche technische Arbeit. Vertraut wird den menschlichen Automatenbauern, aber nicht den Automaten.

Vorschlag: Funktionalismus beim Sprechen und Reden über Automaten beschäftigt sich mit Funktionalität und fragt „bloß“ nach funktionaler Äquivalenz, also danach, ob die Leistungsfähigkeit des Menschen etwa in Sachen Problemlösung hinsichtlich Erfolg, Effektivität und Intelligenz neben den Maschinen bestehen kann (und vice versa).³² Viele Automaten stechen uns – funktionalistisch gesehen – aus. Es geht um Beurteilung, ob operationalisierte Ziele mit KI erfolgreich(er) zu verwirklichen sind oder eben nicht. Geschaut wird nicht auf irgendwie substantielle Beschaffenheit (haben Maschinen einen Geist, eine Seele?), sondern auf Leistungsfähigkeit. Vertraut wird auf mathematisches, logisches, physikalisches, chemisches, biologisches, technisches, strategisches (Ingenieur-)Wissen - Gestalt geworden im geldintensiven Automat, in geldintensiver KI. Wenn „wir“ ersetzbar sein sollten, dann jedenfalls nur mit Blick auf Leistungsfähigkeit im Sinne des Funktionalismus (nicht als Wesen).

KI-Maschinen gibt es nicht nur als virtuelle Assistenten (in der Rechtsberatung, Medizin, Pflege usw.), sondern als dynamische Produktionseinheiten (Fabrikanlagen), als sich selbst organisierende Systeme, die (ausprobierend) lernen, sich innerhalb eines Programms als selbst-reproduzierende Aggregate per nachgebildeter Evolution optimieren.³³ Automaten könnten, heißt es, was auch Pädagoginnen brauchen, nämlich erfolgreich kommunizieren, kooperieren, organisieren, unterrichten, diagnostizieren, beraten, beurteilen. Auch Emotion bedingtes Verhalten und Handeln (Sorgenfalten, lachen, trösten) werde menschenecht, fast ununterscheidbar ähnlich, vorgeführt.

Und mit dem Subjekt-Sein der KI, mit der unterstellten Eigenständigkeit (zum Wohl oder Wehe der Menschheit), ist das so eine Sache. Denn Automaten sind keine Selbstläufer. Sie denken nicht (selbstständig, wie wir), sie können eigentlich auch nicht rechnen oder schreiben oder sprechen oder spielen oder Texte schreiben oder planen oder intelligent sein oder lernen, wie gesagt wird. Denn es sieht für den Beobachter, „von außen“, nur so aus, als würden Automaten das, was wir Menschen auf unsere Art und Weise können, ebenso gleichwertig ohne uns können. Besser, man sagt, nur mit uns, aber nicht von selbst und solo können Automaten denken, rechnen, schreiben, spielen. Automaten simulieren. Und alles das, was Automaten als Denken, Lernen, Rechnen, Schreiben, Planen auf stupende Weise simulieren, ist erst dann eine korrekte Simulation des Denkens, Lernens, Rechnens, Schreibens, Planens, wenn *wir* (Menschen) zustimmen. Und *wir* beurteilen nach unseren (menschlichen, logischen, alltagspraktischen) Maßstäben das als Simulation vorgebrachte Denken, Lernen, Rechnen, Schreiben, Planen der Maschinen für akzeptabel (oder eben nicht: unakzeptabel). Wir beurteilen und qualifizieren das Simulierte. Wenn wir virtuellen Assistenten attestieren, sie könnten wie wir kommunizieren, kooperieren, organisieren, unterrichten, diagnostizieren, beraten und beurteilen, Freude ausdrücken, vorwurfsvoll schauen, dann nicht, weil sie "wirklich" dazu in der Lage wären, sondern weil ihre Simulationen – funktionalistisch gesehen - unseren Vorgaben

³² Der Substantialismus fragt nach der *Wesensgleichheit* von Mensch und Geist und Seele und Maschine und Automaten und KI.

³³>Lernen< ist hier nicht spezifiziert, also nicht unterschieden etwa zwischen inzidentellem und intentionalem Lernen, Was bremsen sollte, vorschnell den Maschinen das zuzuschreiben, wozu allein wir Menschen in der Lage sind. Automaten lernen – das dürfen wir behaupten, wenn wir deren Simulation als ein Lernen akzeptieren.

und Erwartungen entsprechen. Wir vertrauen dann unserem eigenen Urteil, aber nicht der KI. Wir allein sind und bleiben (noch) das selbstständige Subjekt.

Alle Vorgaben und Präskriptionen für das richtige Sprechen, Spielen, Rechnen, Schreiben stammen von uns und die Kontrolle der Einhaltung und Befolgung von Präskriptionen und Vorgaben leisten wir. Über das Ordnungsgemäße, über die Fehlerlosigkeit, Makellosigkeit, Lupenreinheit der Grammatik, Semantik, Operationen, über die Einhaltung von Formaten urteilen auf Metaebene nicht die Automaten selbst, sondern ob das, was Maschinen leisten, in unsere Kooperation und Kommunikation richtungsrichtig hineinpasst, bewerten in letzter Instanz wir (Automatenbauer und Nutzer).

Denn auch bei Produktion von Blödsinn (falschrechnen, Spielregeln brechen, Krächzen statt artikulieren, irreführende Navi-Instruktionen) fallen ja vor Scham nicht die physikalischen Naturgesetze einfach weg, denen die Automaten gehorchen, die Kausalität fällt nicht in Ohnmacht, die die Automaten führt, und auch die eingesetzte Chemie, die zu den Automaten gehört, ist nervlich nicht am Ende, keine KI gibt sich selbst die Kugel, wenn sie chaotisiert (außer wir haben sie so programmiert). Jeder Maschinenunsinn folgt den gleichen Gesetzen wie eine funktionierende Maschine. An den Automaten selbst können wir ohne unser Urteil nichts Qualitatives ablesen. Der Elektrik ist es egal, was auf dem Display auftaucht, sie strömt, ob bei zweimalzwei vier ist oder zweiundzwanzig aufblinkt.

Interessant noch, dass jeder Automat, den die Technik ermöglichenden Wissenschaften entwerfen, mit "unserer" Logik und Mathe arbeitet, die "wir" seit den Griechen parat und entwickelt haben. Automaten haben (noch) keine selbsterfundene, eigene Roboter-Logik und Roboter-Mathematik.³⁴

Die Darstellung der Welt in der Wissenschaft wird Wort für Wort, Satz für Satz abgehandelt, (bei uns) in buchstabenschriftlicher Bauart. Jetzt ist altbekannt (Aristoteles), dass Schrift dem Denken zu Sorgfalt, Systematik und Genauigkeit verhilft. Schreiben ist das Komponieren von „Dingen“, die per Schrift erst geschaffen worden sind, und zwar von sprachlichen Einheiten, die sich erst aus den Buchstabenkonfigurationen und den damit (auch mit Punkt, Punkt, Komma, Strich) erzeugten Segmentierungen (wie Wörter, Sätze, Texte) ergeben. Schreiben erst macht extraordinary Systematik möglich. Der Schreibende hat es in der Hand: Seine Meinungen, Gedanken, Überzeugungen, Einfälle syntaktisch, semantisch, pragmatisch und nach logischem Kalkül zusammenzustellen, und zwar so, dass Wörter, Sätze und Texte sich nicht prügeln. Verschriftung führt zur Systematisierung des Denkens, denn wir – in „unserer“ Kultur groß geworden – ordnen nicht nur schriftlich, sondern auch unser mündlich vorgetragenes Denken gemäß der mit der Schrift geborenen Grammatik und Logik (auch dann, wenn wir es nicht extra tun). – So arbeitet KI aber nicht. Schreibprogramme simulieren „nur“ (in oft nicht mehr von Menschenwerk unterscheidbarer Weise) das Schreiben und Texte. Aber wir entscheiden (immer noch), ob Sinn oder Unsinn.

Und es ist auch nicht so, dass uns mit ChatGPT eine Intelligenz geboren wäre, die ohne uns ganz alleine darüber entscheidet, ob ein Text taugt oder nicht. Ob ein Text zu einem wissenschaftlichen Thema (etwa Didaktik) von einem Automaten oder von einem Studierenden geschrieben worden ist, kann ich heute nicht mehr treffsicher unterscheiden. Da hilft (bei Klausuren oder Hausarbeiten) nur mündliches Nachfragen. Das heißt aber nicht, dass Automaten etwas anderes tun, als ein Thesenpapier, eine Erörterung, eine Abhandlung zu simulieren. Der Maschinen-Text ist nicht automatisch ein Thesenpapier, eine Erörterung, eine Abhandlung;

³⁴ Es ist so, dass Simulation ein Vorgang ist, der nach Gesetzen der Physik, der Chemie, Informatik, technisch beschreibbar und erklärbar ist, dass für das Funktionieren allein die „wertfreien“ Natur-, Technik- und Ingenieurwissenschaften (eingeschlossen deren Logik und Mathe) zuständig sind.

ich oder Sie bestimmen das im Falle des Falles, und zwar Kriterien bezogen (etwa objektiv, valide, reliabel, widerspruchsfrei), die der Automat nicht in Eigenregie und Verantwortung zusammengestellt hat, sondern die wir ihm zusammen mit Daten als Futter vorsetzen.

Tina Kretschmer schreibt in Die Zeit, Nr. 51, 30. 11. 2023: „KI kann wissenschaftliches Schreiben nicht ersetzen“ (ebd., 46). „ChatGPT wird künftig Routinearbeiten übernehmen – auf neue Ideen müssen wir aber noch selbst kommen“ (ebd.). Weder beim Ersetzen von wissenschaftlichem Schreiben noch bei den „neuen“ Ideen bin ich mir nach der Lektüre von Buijsman sicher, ob es sich tatsächlich so verhält. Denn einerseits muss es kein Schmarrn sein, was das automatisch verfasst worden ist, andererseits können Automaten wegen unglaublicher Menge gespeicherter Daten auf Sachen kommen, auf die auch kreative Personen nicht ohne sie gekommen wären (ebd., ...). Allerdings unterliegen nicht nur wissenschaftliche Texte und (andere) Kreationen (ästhetische Texte etwa) von Automaten unserem Urteil. Denn, dass es in der Tat akzeptierbare u. diskutierbare Hervorbringungen sind, aber keine Irrläufe verrückt gewordener Physik und Chemie und apparativer Technik, begutachten und bewerten wir. Und auch die Routine unterliegt der Norm, sonst könnte ein automatisches Produkt nicht als solches identifiziert werden.³⁵

³⁵ Im dieser Fußnote Zitate aus Buijsman op. cit., die meiner Meinung nach belegen, dass (ohne uns) Automaten limitiert sind (der TERMINATOR zählt nicht). „Wir wissen einfach nicht, wann ein neuronales Netz zuverlässig arbeitet und wann nicht, bevor wir es ausgiebig getestet haben“ (ebd., 187). „Wir müssen ständig daran erinnert werden, dass ein Algorithmus nur verständnislos mit formalen Regeln arbeitet und kaum jemals etwas absichtlich tut. [Er] mag zwar intelligent erscheinen, aber er verfügt deshalb noch lange nicht über menschliche Emotionen und Denkmuster“ (ebd., 188).

„Auch neurologische Netze [wie etwa CHatGPT] imitieren die Bedeutung eines Wortes anhand der Wahrscheinlichkeit, mit der andere Wörter in der Nachbarschaft auftauchen“ (ebd., 106). Automaten wissen nicht, was sie tun, wenn sie einen Text verfassen. „Ohne jegliches Sinnverständnis kann ein solches Netz damit der Bedeutung der Wörter überraschend nahekommen“ (ebd., 110). Verstehen einer Vokabel wird verwandelt in (abzählbare) Treffsicherheit, eines der Wörter „zu versenken“, die diese umkreisen. Ein Computer lernt „auch Wörter zu verstehen, indem er vorhersagt, ob ein Wort in einen bestimmten Satz passt oder nicht“ (ebd., 108). Aber der Bedeutungszusammenhang von Vokabeln und Sätzen ist nicht gleich dem Wahrscheinlichkeitszusammenhang (ebd., 137). „Netze, die mit Sprache arbeiten, verwenden Wörter niemals, um die Welt aktiv zu beschreiben. Ein Algorithmus bringt ein Wort wie >Koala< nicht mit dem echten Tier in Verbindung, er gebraucht das Wort nicht *wirklich*. Und er *lernt* das Wort auch nicht, indem er seine Erfahrungen mit dem Tier mit dem Ausdruck >Koala< verbindet. Es geht bei ihm nur um Statistik“ (ebd., 139). Und: „Computer verlieren den roten Faden, weil sie selbst kein Thema im Sinn haben, über das sie sprechen wollen. ... Irgendwann erinnert sich der Computer nicht mehr daran, was zuvor schon alles gesagt worden ist. ... [Es] ist für ein neuronales Netz erstaunlich schwierig, sich zu merken, worum es bei Ihrem letzten Satz ging“ (ebd., 116). Zudem: „Diskriminierungen [stellen] ein zusätzliches Risiko von künstlicher Intelligenz dar“ (ebd., 128). Neuronale „Netze müssen lernen, welcher Sprachgebrauch unserer Ansicht nach zulässig ist und welcher nicht. Das bedeutet, dass wir Personen instruieren müssen, bei sehr vielen Sätzen anzugeben, ob es sich darin um einen normalen Sprachgebrauch oder um eine Hassbotschaft handelt“ (ebd., 129).

Computer lernen, aber „Wir entscheiden, welche Beispiele der Computer in seiner Lernphase zu sehen bekommt. Wenn diese Beispiele nicht gut zu den Aufgaben passen, die wir dem Algorithmus anschließend stellen, scheitert er grandios“ (ebd., 126). Möglich ist ein Kochrezept ungenießbarer Speise statt wiss. Abhandlung, wenn falscher Lernstoff vorgegeben ist. Keine Eigeninitiative des Automaten; weder weigert er sich, noch korrigiert er sich selbst.

„Weltherrschaft?! „Das kann mit den neuronalen Netzen, die wir heutzutage verwenden, absolut nicht passieren, schon deshalb nicht, weil die Ziele und Mittel neuronaler Netze sehr eng definiert sind, mag auch oft viel salopper darüber gesprochen werden“ (ebd., 167).

Wollen wir in Zukunft Simulanten vertrauen?!

Eine mögliche Konsequenz wäre noch zu bedenken: Ob bei Akzeptanz der KI und ChatGPT nicht mit einer Rückwirkung derart gerechnet werden muss, dass wir menschliche Nutzer uns anpassen an Computer und KI. Wir also (demnächst) denken und handeln, sprich: uns computerisieren, dass die Maschinen quasi aus deren Sicht, uns problemlos „lesen“ und „einschätzen“ können?!

Interessant noch: Automaten fehle es an "Ballgefühl", sprich, es gibt (noch) keine überzeugende Simulation, die wir als „Ballgefühl“ gutheißen würden. Es hapert, allgemein gesagt, daran, als Automat dasjenige Tun befriedigend simulierend auszuführen, das selbst keine Regeln kennt, wo keine Hausordnung gilt, ergo, es hapert daran, das, was nicht algorithmisierbar ist, was nicht ins 0-1-Alphabet übersetzbar ist, in akzeptabler Simulation aufzuführen, wie eben das "Gefühl für ...".

Wenn dem so ist, wäre hier der Platz für den pädagogischen Takt, für den – wie für die praktische Urteilskraft – nicht wiederum Vorschriften für sein korrektes Ausführen aufgestellt werden können. Päd. Takt und Urteilskraft sind zwar keine Gefühle, eher Kunstfertigkeit, aber auch nicht als logische Deduktionen aus allgemeinen Gesetzen und Imperativen ableitbar. Päd. Takt und Urteilskraft sind entfernt verwandt mit dem Mutterwitz, für dessen Einsatz es keine Präambel und keine Anleitung gibt. Ist sowas wie ein treffsichere Intuition, die auf Umgebung baut. Keine Regel. Eben eine Art „Gespür für ...“. Nichts für Algorithmen.

Kommt hinzu: „Neurowissenschaftliche Studien lehren uns eine ganze Menge über unser Gehirn, aber ob sie letztendlich zu einer vollständigen Computersimulation des Gehirns führen werden, das ist noch eine offene Frage. [Wir] könnten im Prinzip zwar alle diese Neuronen nachahmen (auch wenn uns das heute noch nicht einmal bei dem Gehirn einer Biene gelingt), doch selbst dann bleibt das eine Simulation, die in formalen mathematischen Regeln formuliert ist. Und es ist nun einmal eine Tatsache, dass unser Gehirn nicht nach mathematischen Instruktionen arbeitet“ (ebd., 143).

Also,

ist eine Person, die jmd. erzieht, sind Sie oder ich, mit einem Automaten austauschbar und durch ihn ersetzbar? Nehmen wir Fritz.

Fritz ist als Erzieher an eigener Mündigkeit (gleich vernünftige Selbstständigkeit gleich Autonomie) und an der der Insassen seiner päd. Praxis interessiert. >Mündigkeit< personalisiert er und operationalisiert er: aufgeklärte Bürgerinnen und Bürger, die eintreten für Demokratie, aber nicht Stammesgemeinschaft revitalisieren wollen.

Fritz verfügt über Handwerk und Hauspädagogik. An Invarianz abgegliche Variante (situationselastische) Konzeption, die theoretisch und praktisch Plan und Handlungsvollzüge päd. Praxis lenkt und leiten will. Beherrscht Didaktik des Zeigens.

Fritzens Welt- und Selbstverständnis heißt er aufgeklärt. Es ist argumentationszugänglich, meint Begründung und Rechtfertigung der vertretenen Daten, Fakten und Tatsachen sowie der Normen, Werte und Imperative: Das sind Frieden, Ordnung, Gerechtigkeit bei maßvollem Wohlstand.

Fritz versteht Aufklärung als Favorisierung prozeduraler (diskursiver) Rationalität zwecks Fundierung und Konsolidierung menschlichen Denkens und Handelns in allen Bereichen der Kultur (Wissenschaft, Technik, Politik, Wirtschaft, Kunst, Religion ... eingeschlossen alltagspraktische Kooperation und Kommunikation). Derart lehr- und lernbare Rationalität,

Argumentationskultur, wäre in der Demokratie für alle Bürger (m, w, d) und für jeden Beruf vorteilhaft.

Ist Fritz mit einem Automaten austauschbar und durch ihn ersetzbar?

Warum denn nicht?! Denn, wenn wir (Sie und ich) alles das, was ein Roboter an Aktionen, Operationen, Kognitionen und Emotionen vorspiegelt, akzeptieren und nicht verwerfen, also dessen Simulationen als gleichwertig und als Ersatz für unser pädagogisches Tun und Lassen anerkennen und gutheißen, dann braucht es nur noch einen Entschluss und einen Beschluss und eine Proklamation, und wir erklären uns für austauschbar=ersetzbar. Es ist ja (noch) nicht die Maschine, die uns Menschen beiseiteschiebt und austauscht, sondern es sind wir Kulturwesen, die wir beschließen, uns durch Maschinen zu ersetzen und auszutauschen, falls wir uns denn ersetzen und austauschen lassen wollen.

gruß

Klaus Mainzer 2019; Beat Döbeli Honegger 2017; Catrin Misselhorn 2018; Thomas Range 2019; Manuela Lenzen 2018; Buijsman, St., ADA und die Algorithmen, Berlin 2022, 133.

Als **PS** füge ich an, dass der Streit, ob KI-Pädagogik oder Personen-Pädagogik zu oft verdeckt, dass um die gleichen Ideen, Ziele und Zwecke pädagogischen Handelns gestritten wird. Keineswegs sind die KI-ler schon der KI wegen „schlecht“. Umgekehrt sind die Ablehner nicht schon deswegen o.k.. Die zugrundeliegenden Interessen von OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), Beratungsunternehmen, Think Tanks, philanthropistischen (Milliardär-)Stiftungen (etwa M. und B. Gates), Bildungsreformern, Bildungsforschern, Bildungs- und Testindustrie u.a. sind entscheidend. Denen mag man Klmäßig oder traditionell folgen. Insofern können Interessen der Befürworter und Bedenkenträger identisch sein. Primat der Zielstellung!

vi

Selbst-Erkenntnis

Prüfen Sie (Aufgabe 6): Ist das Thema >Selbsterkenntnis< für den Deutschen Michel oder für Frau Mustermann eigentlich verständlich, zumutbar und anschlussfähig?! Für wen überhaupt?! Säufer, Finanzgenies, Kinder, Studenten, Greise, Lasten-Fahrrad-Fahrer,

Hallo,

die Inschrift am Apollotempel zu Delphi „**Erkenne dich selbst**“ macht (nicht nur) Platon zur Entwicklungsaufgabe. Dazu muss bedacht werden, dass diese Aufforderung einer (damals) neuen Bewusstheit entsprang, mit der der Mensch sich auf sich selbst gestellte Person konzipierte. Und Reflexivbegriffe wie >Selbstbeobachtung<, >Selbstbeherrschung<, >Selbsterkenntnis<, >Selbstprüfung< zeigen an, was per Selbsterziehung geleistet werden soll.

Seit langem verwenden Personen ein Notizbuch als materialisiertes Gedächtnis gelesener, gehörter und erdachter Dinge oder ein Tagebuch als Hilfsmittel zur Selbstbeobachtung und Selbsterkenntnis (z.B. A. Augustinus >Confessiones<, Rousseaus Autobiografie >Die Bekenntnisse<). Die Selbstbeobachtung dient dazu, sein (intimes) Erleben, seine Empfindungen, Gefühle, Wahrnehmungen, sein Denken, Handeln, Urteilen und Verhalten zu unterscheiden und zu beschreiben. Selbstbeobachtung ist für ein Selbstbewusstsein (=sich selber als eine Person bewusst sein), für seine Individuation (vulgo: Sich-von-anderen-nach-Kriterien-unterscheiden). Allerdings, wer seine Selbstbeobachtung (auf Nachfrage) nicht (sprechend, redend) artikulieren kann, hat keine gemacht.

In Betreff Selbstbeobachtung wissen wir, dass wir nicht „alles“ auf einmal beobachten können, immer entgeht unserer Aufmerksamkeit etwas. Es ist auch so, dass die Beobachtung selbst die Prozesse beeinflusst, die beobachtet werden, wir nehmen beim Selbst-Beobachtung die Brille nie ab, beschreiben uns nie wertfrei – Selbstbeobachten ist ein fortlaufendes und an den (wechselnden) Background gebundenes Geschehen. Von irgendeiner Art Neutralität oder Objektivität und definitivem Abschluss beim Bekunden dessen, was wir aufgrund von Selbstbeobachtung für die eigene Person halten, kann nie die Rede sein. Wir (Sie und ich) sind uns bei dem Beobachten nie wie ein Rührgerät als ein vollständig beschreibbares und analysierbares Objekt gegeben, nicht nur deswegen nicht, weil wir einiges (extra) übersehen (wollen), sondern auch deswegen nicht, weil zu einer Vollständigkeit gehört, dass wir uns beim Selbstbeobachten wiederum beobachten (und dies artikulieren), was jedoch kein Ende findet, weil wir dieses Beobachten des Beobachtens um (vergeblich) angestrebter Vollständigkeit willen ebenso beobachten müssten und so weiter und sofort. Wir (Sie und ich) sind für uns selbstbeobachtungsmäßig quasi uneinholbar. – Ist das was Schlimmes?!

Um seine eigene Einstellung und Haltung zu Gott und der Welt und zur eigenen Person und zu den Anderen und zu Kleinkram zu beschreiben, zu analysieren und zu kritisieren, wird u.a. die Introspektion angeführt, eine nach innen, privilegiert ins eigene „Innere“, gerichtete Beobachtung. Könnte Probleme machen.

Im Übrigen funktioniert Selbstbeobachtung nicht ohne die Anderen. Als menschliches Individuum sind wir Kulturwesen. Wenn wir uns selbst beobachten und an unserer Selbsterkenntnis arbeiten, dann sind wir als Gegenstand solcher Mühen zugleich die Verlebendigung eines Stücks „unserer“ Kultur. Und mit der Vokabel >Kultur< zeigen wir auf unsere spezifische menschliche Existenzform, auf die Gesamtheit von Verhaltensweisen und Handlungen, eingeschlossen die Orientierungen, Unterscheidungen, Deutungen, die uns unseren Lebensverlauf im Allgemeinen vorgeben.³⁶

Selbstbeobachtung darf nicht mit der sie auf dem Reflexionswege überholenden Selbsterkenntnis verwechselt werden. Und derart Selbsterkenntnis verneint – wie Philip Roth in seinem Roman >Operation Shylock< schreibt – „Ichitis“, „Mikrokosmose“. Steht dagegen, „in der kleinen Wanne der eigenen Person zu ertrinken“. Vielmehr kann Selbsterkenntnis als der Versuch geadelt werden, über die Individuation hinaus, bei Kooperation und Kommunikation mit den Anderen eine *Person* werden zu wollen. Also „mehr“ als ein Individuum, das sich von anderen (nach welchen Accessoires auch immer) „bloß“ unterscheidet, sondern eines, das sich nach ausgesuchten (vernünftigen) Kriterien als Person zählt. Dazu würde mindestens gehören, Autonomie für sich einfordern (können), über Ziele und Zecke des eigenen Denkens und Handelns zweckrational entscheiden (können) und Verantwortung tragen (können). Also, dem Individuum-Sein die Personalisation anhängen.³⁷

Selbsterkenntnis bezeichnet eine Erfahrung mit der eigenen bisher gemachten Erfahrung mit sich und den Anderen und der Umwelt und ist eigentlich unabgeschlossen, ist eine

³⁶ Kultur, ein System von Regeln, die per Traditionsausbildung eine Gesellschaft in Sachen Empfinden, Gefühl, Wahrnehmung, Sprache, Denken, Urteilen *überindividuell* prägen und uns als Individuum bedingen (O. Schwemmer).

³⁷ Durkheim meint: „Eine Person zu sein heißt, eine autonome Quelle des Handelns zu sein, die Gabe zur freien Entscheidung zu haben.“ Wobei Autonomie, fährt Habermas fort, „nicht in der Freiheit bestehe zwischen zwei Alternativen zu wählen, eher schon in dem, was wir ein >reflektiertes Selbstverhältnis> nennen“ (ders., Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2, Ffm 19822, 129).

argumentationszugängliche und reflektierte Selbst-Kommentierung der eigenen Person. Dazu als Muster und Vorlage vielleicht ein paar >Essais< von Montaigne.

Selbsterkenntnis bezieht auch das Aufklären über Selbsttäuschungen. Ergebnis kann sein, sich von Illusionen loszumachen, Illusionen, die nicht auf falschen (wissenschaftlichen) Daten, Fakten und Tatsachen beruhen, sondern auf Selbsttäuschung über persönlich und im Beruf Erfahrenes und Erlebtes, losmachen von Wunschbildern und Luftschlössern.³⁸

Im Endeffekt, wie gesagt wird, schlägt sich derart Mühe um die eigene Person auch als brauchbares Berufsethos nieder.

Entwicklungsaufgaben für das menschliche Individuum zwecks Person-werden erledigen sich nicht „automatisch“ mit dem Alter. Man muss zuerst (fremdbestimmt, aber berechtigt) „von außen“ aufgefordert werden und sie dann (selbstbestimmt) als Selbsterziehung eigens auf sich nehmen. Man kann sie aber auch fahren lassen, kein Naturgesetz erzwingt ihre Erledigung. Sich-selbst-Erziehen, Personalisation, ein Handeln, kann unterlassen werden. Aber! Im Roman >Auslöschung< von Thomas Bernhard schimpft der Erzähler Franz-Josef Murau: „[Die] Einstellung ist aber widerwärtig, zu glauben, daß Geistesbereicherung nicht mehr notwendig ist, eine Erweiterung der Kenntnisse, gleich welcher, überflüssig, eines stete Weiterbildung des Charakters Zeitverschwendung.[...] Dabei ist es eine Selbstverständlichkeit, so lange die Kenntnisse zu erweitern und den Charakter zu bilden und zu stärken, solange man existiert. Denn wer aufhört, seine Erkenntnisse zu erweitern und seinen Charakter zu stärken, also an sich zu arbeiten, um so viel wie möglich aus sich zumachen, hat aufgehört zu leben [...] und [vegetiert] nur mehr noch dahin, wie ich sagen muß, naturgemäß sich selber zum Überdruß.“

Wie auch immer, die sich zu Nutzen des Berufs, der eigenen Person und der Anderen zu stellende Entwicklungsaufgabe, ein aufgeklärtes Selbst- und Weltverständnis zu erarbeiten, eine authentische (=unverstellte), glaubwürdige, redliche, verantwortungsbewusste **Haltung**, das schüttelt niemand aus dem Ärmel, sondern gefordert sind unter der Aufsicht der Argumentationszugänglichkeit Kopf, Herz und Hand. „Erkenne dich selbst“, Personalisation, ist ein Geschehen, das als Erkennen (des eigenen Selbst) Geltungsansprüche vertritt, die nicht beliebig sind. Und ohne Üben wird man dieser Aufgabe, falls man sie in ihrem Gehalt begriffen hat und sie annimmt, nicht gerecht. Selbsterziehung, die Selbstbeobachtung und Selbsterkenntnis einschließt, das gehört trainiert (Prange 2000, 35).

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 noch allgemeinverbindliches Wissen. Was wir als Ergebnis der Selbsterkenntnis quasi in Händen halten, das ist ein **Wissen um** uns selbst. Solches Wissen lässt sich nicht wie Daten, Fakten und Tatsachen abfragen und beweisen, es ist weder ein wissenschaftliches Wissen-dass noch ein Wissen-wie, sondern ein Wissen um die *Conditio Humana*.³⁹

³⁸ In J. Conrads >Lord Jim< steht: „Denn ich bin felsenfest davon überzeugt, daß kein Mensch je die eigenen kunstvoll angelegten Winkelzüge kennt, mit deren Hilfe er vor den bedrohlichen Schatten der **Selbsterkenntnis** Reißaus nimmt.“ – Was will der Autor uns damit sagen?!

³⁹ Etwa P. SLOTERDIJK: „Was wir Menschen nennen, ist in Wahrheit das aporetische, das ausweglose Lebewesen. Er ist das Lebewesen, das aus sich selbst etwas anderes machen muß als es ist, um seine Ausweglosigkeit zu ertragen. Die Menschwerdung selbst ist nur als der Ausweg zu begreifen, den sich das ausweglose Tier auf seiner Flucht nach vorn gebahnt hat. Insofern sind Menschen von Grund auf Geschöpfe auf der Flucht nach vorn, Kinder der Metapher, der Metamorphose. Solange sie, um einen Ausweg zu finden, jede Anstrengung auf sich nehmen, andere zu werden, halten sie die Gattungsgeschichte als Arbeit am Ausweg weiter in Gang“

Und es findet sich eine schöne Vokabel, die das (stets nur vorläufig) abgeschlossene Sich-selbst-als-Person-begriffen-haben bezeichnet: **Wohlberatenheit**.

In Aristoteles' >Nikomachischer Ethik< kommt >Wohlberatenheit< zur Sprache: Eine Person hat dann in Sachen Selbsterziehung, in Sachen Person-werdung, Erfolg (gehabt), wenn sie wohlberaten ist. Wohlberatenheit (=selber wohlberaten zu sein) ist Ergebnis harter Arbeit, stellt sich nicht ein per Hanf (eine sehr vielseitig verwendbare Naturfaser, jedoch nicht hierfür). Sich in eigener Regie mit Blick auf futurische und zu verantwortende päd. Praxis selbst wohlzuberaten, das ist trainierbar, eine stets ausbaubare Fertigkeit. Aristoteles reiht sie ein unter die mit der Klugheit verwandten Vernunfttugenden. Wobei die Wohlberatenheit kein (prüfbares) Wissen und keine (prüfbare) Meinung ist, sondern eine Haltung als überlegtes, erwogenes, abgeklärtes Produkt, als Erfolg des Sich-selbst-Begreifens. Wohlberatenheit meint die Richtigkeit im Sinne dessen, was in Abgleich mit der eigenen Person in der Auseinandersetzung mit den Anderen und der Umwelt förderlich ist für ein kluges, gerechtes, besonnenes, mutiges eigenes Leben. Ein Stück Ethos, für pädagogisches Tagwerk?!

Vielleicht hilft (manchmal) auf dem (mühsamen?) Weg zur Wohlberatenheit im (Berufs-)Alltag die Formel von "Einheit der Differenz". Es geht nicht um das Ausmerzen dessen, was an Verhaltensweisen (der Person selbst) nicht passt, (einen selbst) stört, irritiert, (einem selbst) peinlich ist und bedenklich erscheint. Vielmehr ist angeraten die Komposition dreier Komponenten, zu verstehen als Zusammenfließen des Widerstreitenden. *Ich als Einheit (1)* von *diesem (2)*, etwas „Erträglichem in mir“, und *jenem (3)*, etwas „nicht Erträglichem in mir“. *Ich als Einheit (1)* von *Tom (2)* und *Jerry (3)*. Heraklit beklagt diesbezüglich (ein bisschen rätselhaft und kampflustig) mangelnde Einsicht: "Sie [die Leute; r.b.] verstehen nicht, wie es auseinander getragen mit sich selbst im Sinn zusammengeht: gegenstrebige Vereinigung wie die des Bogens und der Leier. Das widerstrebende Sein zusammengehend; aus dem auseinander Gehenden die schönste Fügung." Einmal nämlich der Pfeilschuss ins Schwarze, dann Musik/Gesang für geneigte Ohren.

Woran man arbeiten kann

Glücksvorstellungen beeinflussen Selbstbeobachtung und Selbsterkenntnis. >Glück< kann man festsetzend definieren als Empfinden oder auch Gefühl, ein "innerer" Zustand, der mit der in Aussicht stehenden Erfüllung oder der erfolgten Befriedigung von Bedürfnissen, Begehren und Wünschen verbunden ist. Problematisch! Die Frage, ob einem je die gewünschte volle Befriedigung widerfährt?! In Brechts Dreigroschenoper heißt es im >Lied von der Unzulänglichkeit< : "Ja; renn nur nach dem Glück, doch renne nicht zu sehr! Denn alle rennen nach dem Glück. Das Glück rennt hinterher. Denn für dieses Leben ist der Mensch nicht anspruchslos genug, drum ist all sein Streben nur ein Selbstbetrug."

Eine andere Vorstellung von Glück favorisiert den Gemütszustand der **Gelassenheit**; bitte nicht verwechseln mit wurstig, Indolenz, Apathie, Desinteresse, Gleichgültigkeit, Indifferenz, Coolness. Gelassenheit mag sich dann einstellen, wenn die Nerven raubende Ungewissheit und die erdrückende Sorge überwunden und zurückgestellt werden, ob denn tatsächlich auch

(Sloterdijk 1993, S.50). „Tatsächlich gehorcht die Entwicklung der Gattung einem Prinzip des Fortschritts im Bewußtsein des Nichtdavonkommens“ (ebd., S.51). Menschen entwickeln eine dicke Haut. „Bei der Einhausung in die faktische Welt lernen Menschen [...] von frühester Jugend auf, mehr auszuhalten und hinzunehmen, als für sie gut ist [...]. Die Aushaltestrukturen gehören zum eingekreisten Dasein wie die Selbstkontrollzwänge zur fortgeschrittenen Zivilisation“ (ebd., S.57). Schlau, wie sie sind, erklären die Menschen das Aushalten zur Tugend und definieren diesbezüglich „Erziehung“. „So ist neben der Flucht ins künftige Werden auch die Flucht ins Dulden und Aushalten eine prototypische Antwort von Menschen auf steigende Unfreundlichkeiten der Weltverhältnisse“ (ebd., S.57).

alle Bedürfnisse, Begehren und Wünsche befriedigt worden sind, die zu befriedigen, man sich für ein erfülltes Leben, ganz Erfolgsmensch, vorgenommen hat. Gelassenheit bezieht zwar besorgtes Leben mit ein, aber man kann Atmen, weil ohne plattwalzende Lasten. Sogar **heitere Gelassenheit!** Bei dieser Haltung ist auch Überlegenheit im Spiel: kein Knecht, aber Herrin blanker Begierden, der Leidenschaft, des Zorns zu sein.

Glückliches Leben?! Bei einer Aristoteles folgenden, normativ festsetzenden Worterläuterung von >Glück< wird die Unterscheidung zwischen subjektivem und empfundenem Glück und objektivem und reflektiertem Glück relevant. Aristoteles bestimmt (im Rahmen seiner Güterethik) >Glück< bzw. >Glückseligkeit< mit unabdingbarem Bezug auf das Zusammenleben in der Polis und auf äußere Güter als prinzipiell für jeden freien Bürger erreichbares Lebensziel einer durchgängigen tugendhaften Praxis. Er bindet so die Glückstheorie an seine Tugendlehre (M. Gatzemeier, Glück, in: Mittelstraß 2008). Glück also viel weniger als ein Handlungsziel, als vielmehr etwas sich Ergebendes bei vernünftigem Tun. Wenn eine Person (männlich, gesund und wohlhabend) seine ihm eigentümliche Tüchtigkeit oder Tugend erworben hat, ein Können also, dann ist die ihr entsprechende Tätigkeit seine Glückseligkeit oder das >gute Leben< (ebd.). **Gemeint ist dann nicht, „sich glücklich fühlen“. Aber ein glückliches Leben führen, ein gutes Leben, das ist ein Urteil, das man über sein Leben fällt, und Urteilen ist ein intentionales, sprachliches Handeln, kein Empfinden, kein Fühlen.**

Da braucht es (nach Aristoteles) die strenge Unterscheidung zwischen subjektivem Glücksempfinden und dem tatsächlich glücklich geführtem Leben. Denn es wird nicht die individuelle Einzelperson nach ihrem Empfinden und nach ihrem Gefühl gefragt, sondern das Leben wird als Ganzes kritisch bedacht (aber nicht empfunden, nicht gefühlt). Eine Person, die glücklich ist oder ein glückliches Leben oder ein kraft Gewohnheit gutes Leben in Freundschaft und Gerechtigkeit hat (im Sinne von Aristoteles), fällt ein Urteil, sie beurteilt ihr Leben insgesamt. Für so ein Urteilen reicht die subjektive (empfindungs- und gefühlsgeladene) Perspektive nicht aus. Beim Urteilen sollten objektive Qualitätskriterien für das als glücklich beurteilte Leben herangezogen werden. Denn die subjektive Einschätzung könnte dem *objektiven Interesse* der Person P widersprechen. Ein objektives Interesse liegt erst dann vor, wenn die gewünschten Vorhaben und Maßnahmen weder für andere Personen noch für die Person P selbst schädlich sind, und weder das Wohl der Gesamtgesellschaft noch das der Menschengattung gefährden. Zu bevorzugen ist der Gebrauch des Prädikats >glückliches Lebens< (erst dann, wenn es ein Leben als Ganzes betrifft und als (vorläufig abschließende) reflektierte Beurteilung des eigenen Lebens gewertet werden kann).

Es darf nicht an daseinsorientierter **Weisheit** fehlen, die sich mindestens als Unterscheidungsvermögen zeigen sollte, ob das, was man will, im Ernst erreichbar oder nicht erreichbar ist, und das, was man nicht will, tatsächlich vermeidbar oder nicht vermeidbar ist. Dann das Nichtverfügbare (=nicht Erreichbare und nicht Vermeidbare) klugerweise loslässt und unerschütterlich gelassen hinnimmt. Seelenruhe – Meeresstille der Seele - Glück.

Und hat dies alles etwas mit Pädagogik zu tun? Mit Ethos vielleicht?! Auch im Beruf braucht es Weisheit und Gelassenheit. Ist doch weder Bildung mit strategisch pädagogischem Setting erreichbar noch Dummheit mit strategisch pädagogischem Setting vermeidbar. Ein Paradox: Bildung gilt als (Handlungs-, Erziehungs-)Ziel, ein Ziel, das aber technisch nicht so erreichbar wie Tempo durch Frisieren eines Motors. Hoffen, dass Ihre Adressaten Ihrem Zeigen folgen und für Bildung und gegen Blödigkeit die richtigen Schritte selbst tun, das dürfen Sie, falls Sie es können, in Ruhe abwarten.

Humor. Nicht das Verfügen über Rätsel, Wortspiele, lustige Geschichten, spritzige Episoden, launische Kommentare, Gags, Schlagfertigkeit, süffige Anspielungen, Quizmasterqualität sind

gemeint (ähnlich Knigge Ffm 1977, 122). Humor soll ebenso wenig verstanden werden als resignatives Hinnehmen, Überpinseln und Ertragen von Unleidlichem. Die humorige Person lebt bei aller Unverfügbarkeit, Nichterreichbarkeit, Nichtvermeidbarkeit im Beruf und im menschlichen Leben mit dem beschwingenden Glauben an die machbare Vernunft. Wie der situationselastische (= nichtdogmatische), englische Franziskanerpater William von Baskerville in Umberto Ecos Roman >Der Name der Rose<. Über den vermerkt sein Novize und Adlatus Adson von Melk mit Schreck, Ablehnung und Verehrung dies: „Mit einem Male begriff ich die Denkweise meines Meisters [...]. Ich begriff, daß William, wenn er keine Antwort hatte, sich viele Antworten vorstellte. Und das verblüfte mich sehr. „Aber dann“, wagte ich zu bemerken, „seid Ihr noch weit von der Lösung [der Morde in der Benediktinerabtei] entfernt ...“. „Wir sind ihr bereits ganz nahe“, entgegnete William heiter, „ich weiß nur noch nicht, welcher.“ „Demnach habt Ihr nicht eine einzige Antwort auf alle Fragen?“ „Lieber Adson, wenn ich eine hätte, würde ich in Paris Theologie lehren.“ „Und in Paris haben sie immer die richtige Antwort?“ „Nie“, sagte er fröhlich, „aber sie glauben sehr fest an ihre Irrtümer.“ „Und Ihr“, bohrte ich weiter mit kindischer Impertinenz, „Ihr begeht nie Irrtümer?“ „Oft“, strahlte er mich an, „aber statt immer nur ein und denselben zu konzipieren, stelle ich mir lieber viele vor und werde so der Sklave von keinem.““ (ebd., 391f.).

vii

Pädagogisches Wissen

Aufgabe 7: Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Überlegung(en) zum Unterschied zwischen päd. Wissen des Alltags und der Wissenschaft“ oder „Probleme mit der Wahrheit hatte ich noch nie“ oder „Entweder man hat als Pädagoge Talent, verfügt also über ‚sichtbar gewordene Gnade‘, wie Stephen King sagt, oder eben nicht“. Bitte, streng Ihre Darstellung von Ihrer Beurteilung trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes und Ihrem Kommentar dazu! Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen!

Sie dürfen ebenso die je zum Thema passenden angegebenen Seiten der oben angeführten Bücher von Brumlik, M./Ellinger, St./Hechler, O./Prange, K.. Stuttgart 2013, und/oder Ellinger, St./Hechler, O.: Entwicklungspädagogik. Stuttgart 2021, und/oder Tremml, A. K.: Philosophische Pädagogik. Stuttgart 2010, kritisch + eigensinnig kommentieren.

Jede Wissenschaft hat ihre **Fachsprache**. Nichts läuft ohne Vokabular (Terminologie). Des- sen Gebrauch ist genormt, um (in Differenz zur Gebrauchssprache) auf eine streng überprüf- bare und verlässliche Weise reden und exakt argumentieren zu können. Es ist nicht allein die Wissenschaft, die uns hilft, etwas zu erklären und zu verstehen und auf diese Weise Wissen und Erkenntnisse zu sammeln. Die Tradition bietet uns Reichtum an Kenntnissen und Kö- nen. Unsere Alltagssprache und Bildungssprache berufen sich auf gängige Verständnisse, transportieren phänomenales Wissen und handeln von Dingen und Geschehen, die uns im Prinzip vertraut/bekannt sind. Worüber sie sprechen, bleibt in Reichweite unserer lebensprak- tischen Erfahrung und des gelernten Erfahrungsschatzes. Was bekannt ist, ist jedoch noch lange nicht erkannt, meint Hegel. Manchmal reichen verbreitete und gängige Erklärungen auf Warum-Wieso-Fragen nicht hin oder sind einfach falsch. Wissenschaftliches Wissen als kontraintuitives Wissen (Was Hänchen nicht lernt, das lernt der Hans).

Wenn wir Wissenschaft als eine Tätigkeit ansehen, die Wissen schafft und Erkenntnisse ge- winnt, dann brauchen wir Angaben darüber, was wissenschaftliches Wissen und wissenschaft- liche Erkenntnis von unserem Alltagswissen und unserer Alltagserkenntnis und von leeren Sprüchen und Eugenspiegelei unterscheidet. Wissen hat derjenige, der weiß, warum er etwas weiß.

Wir benötigen von der Pädagogik, eine Disziplin für Erzieher=Praktiker (m, w, d), ein rationales und erfahrungsgebundenes Wissen über unser Tun und Lassen, das wir als Pädagogen (alles „Mathematikflüchtlinge“, A.Treml) in Stücken zwar immer schon in der (Lebens-)Praxis parat haben, aber nicht mit dem Anspruch, nach Kriterien von Theorie und Forschung und Ethik bewiesen, begründet und gerechtfertigt zu sein.

(Wahres) Wissen und (wahre) Erkenntnisse und (wahre) Urteile werden nicht eingesammelt wie angeschwemmte Muscheln. **Begründen** ist das A und O. „Eine theoretische Behauptung oder eine normative Orientierung heißt begründet genau dann, wenn sie gegenüber vernünftig argumentierenden Gesprächspartnern zur Zustimmung [...] gebracht werden kann (Kambartel 2005, S.392-393). Wenn alle Sach- und Fachkundigen, die Rückgrat haben, nicht bestochen, sondern gutwillig sind und sämtliche Sinne beisammen haben, gegen (jede) Opposition die infrage stehenden Sätze bzw. Urteile erfolgreich mit Argumenten verteidigen, spricht, den Diskurs gewinnen.

Verehrte Studierende,

schon die alten Griechen rückten den Charakter pädagogischen Wissens in die Nähe von medizinischem Wissen (W. Jaeger: Paideia. Berlin New York 1973). Mit Recht? Es gibt ein gemeinsames Problem bei der Wesensbestimmung des Medizin-Wissens und Pädagogik-Wissens. Patienten wollen nicht in Anatomie, Biologie, Chemie unterrichtet werden, aber gesund werden. Erziehende Praktiker (m, w, d) wollen nicht in Archäologie, Informatik, Mittelhochdeutsch unterwiesen werden, sondern wollen Antworten auf die pädagogische „Urfrage“ (Heimann) von denjenigen, die einschlägiges theoretisches, abstraktes Wissen und/aber auch/auf jeden Fall/unverzichtbar/unerlässlich/notwendig/unbedingt konkrete, praktische, nützliche Erfahrung haben: „Was mache ich, wenn ...?“

Beide Male eine Differenz zwischen Wissen und Können, zwischen wahrem Naturwissen (über den menschlichen Körper) und einem gutem Arzt (der Kranke versorgt), zwischen pädagogischer Forschung und Theorie (über Kooperation und Kommunikation in Sachen Erziehung) und akuter päd. Praxis (etwa Unterrichten).

Bei Aristoteles, der aus einer Arztfamilie stammt, **gibt es denn auch ein Wissen ohne und eines mit Erfahrung.** Das Naturwissen ohne Erfahrung mögen Gelehrte haben, die nicht heilen müssen, weil sie ausschließlich akademische Lehrer sind. Sie können viel weniger treffsicher diagnostizieren (als aktive Kollegen), weil ihnen Praxis und (demzufolge diesbezüglich) Urteilskraft fehlt. Wären sie zusätzlich zu ihrem Lehrberuf auch praktizierende Ärzte und hätten Wissen mit Erfahrung, dann könnten sie im akuten und konkreten Einzelfall das theoretische, allgemeine Wissen über Natur und Mensch in heilende Praxis vor Ort transformieren, gesetzt sie haben Urteilskraft geübt, und vice versa, den akuten und konkreten Einzelfall einem allgemeinen Krankheitsbild zuordnen. Analog zur Pädagogik: Properer Forscher und Theoretiker samt Lehrstuhl versus (nicht: contra) fach- und sachkundige Pädagogin mit Praxis, dementsprechend urteilskräftig und kunstfertig mit passgenauem Wissen.

Pädagogisches Wissen

Es geht in der Pädagogik einerseits um die Fabrikation eigenen hauspädagogischen Wissens **und** um die Bereitstellung von (wissenschaftlichem) Wissen (auch aus anderen Disziplinen) **und** um erziehungsrelevante Aufbereitung ebendieser theoretischen Wissensbestände für die Praxis (ihr Spezifikum!). Es geht in der Pädagogik darum, ein Wissen zu schaffen, das einen angemessenen Zugang zum **(Haupt-)Gegenstand** aller erzieherischen Bemühungen ermöglicht. Dieser ist: **Das Erziehungsgestiftete Lernen.** Es „soll [...] dem professionellen Pädagogen [...] ermöglicht werden, die Lebensprobleme der Menschen, zu denen er in einem professionellen erzieherischen Verhältnis steht, als Lernprobleme zu

konzeptualisieren. Vom Säugling bis zum alten Menschen ist es unhintergebar das menschliche Lernen mit all seinen Schwierigkeiten, auf das es die Pädagogik und die Erziehung abgesehen haben“ (Brumlik 2013, 11).⁴⁰

Pädagogisches Wissen (über Erziehung und Lernen) ist ein Wissen *cum ira et studio*, sprich, es ist ein Wissen mit Erfahrung, kein „blankes“ theoretisches Wissen *sine ira et studio*. Es soll (nicht nur) an der Uni „[...] ein höchst praxisrelevantes pädagogisches Wissen darüber generiert werden, was der Mensch im Angesicht der Anforderungen seiner Lebenspraxis und vor dem Hintergrund seines Lebenslaufes bisher gelernt hat, was bislang noch nicht gelernt wurde, aber nötig wäre oder was in Zukunft gelernt werden soll, jetzt aber noch nicht gekannt, gewusst und gewollt sein muss“ (ebd.). „Erst vor diesem Hintergrund dieser pädagogischen Einschätzung kann dann begründet entschieden werden, welches Erziehungsmittel im Sinne einer Lernhilfe dem Lernbedarf, der zu einem Lernproblem geführt hat, angemessen gerecht wird“ (ebd., 11f.).

Pädagogisches Wissen ist ein Wissen-dass (Daten, Fakten, Tatsachen), aber nicht nur, sondern mit der Erfahrung der Verwendung von ebendiesen Daten, Fakten und Tatsachen in der Praxis. **Es ist ein Wissen-wie** (Herstellungs-, Verfügungswissen), aber nicht nur, sondern mit der Erfahrung seiner Anwendung ebendieses Wissens in der Praxis, sprich: Erfahrung mit praktischem Herstellen und Verfügen. Es ist ein Wissen vom verantwortungsbewussten (moralischen) Handeln (**Orientierungswissen**), aber nicht nur, sondern mit der Erfahrung seiner Verarbeitung ebendieses Wissens in der Praxis, sprich: Erfahrung mit Interessen, Zielen, Zwecken, Absichten, Wünschen aller Betroffenen und an päd. Praxis Beteiligten. Und zum päd. Wissen gehört auch ein **Wissen-um**: So etwas wie Lebensweisheit, Lebenserfahrung, Lebensklugheit, Beschlagenheit.

Da ist noch die Sache mit dem **Nichtwissen**. Gemeint ist jetzt nicht, dass, wer nichts lernt, Angebote ignoriert, dann auch nichts weiß; auch nicht, dass niemand alles Wissen wissen kann (ausgenommen Yuval Noah Harari), ebenso nicht, dass eine Person weiß, dass sie nichts weiß und eine andere nicht einmal das weiß. Sondern es ist für uns Päd. eigentlich üblich, mit Nichtwissen zu handeln. Ob die Absicht tatsächlich auch verwirklicht werden wird, mit welchen Folgen und Nebenfolgen und Konsequenzen? Wir (Sie und ich) müssen auch etwas riskieren. Nichtwissen kann u. U. beruhigen (macht eventuell den Beginn in einer neuen Schulklasse leichter). Es gibt ein Recht auf Nichtwissen und nie die Blutwerte am Freitag abrufen oder die Post vom Ministerium vor Montag öffnen!

Wissenschaft ist gefordert, Erkenntnisse bzw. Erklärungen zu liefern, die den Alltag übersteigen. Wissenschaften können mit **kontraintuitivem Wissen** manch üblichem Meinen und Glauben widersprechen. Oft sind über (verunglückte) Popularisierung von Forschung und Theorie vermeintliche Gewissheiten in den Alltag eingeflossen und als Pseudowissen präsent. So gilt zu Vielen als Selbstverständlichkeit, dass sogenannte offene Methoden wie Frei- und Projektarbeit, Werkstattunterricht, Wochenplan, Gruppenunterricht und Stationenarbeit die Qualität des Unterrichts mir nichts dir nichts entscheidend verbessern. Prominent ist zudem die Ziselierung der Lehrkraft zum Lernberater, kritiklos sticht der Lerncoach das „herkömmliche“ Lehren der Lehrkraft wegen propagierter Unzumutbarkeit aus. Meisterlehre verpönt

⁴⁰ >Gegenstand< meint im wissenschaftlichen Zusammenhang nichts etwas, das man anfassen kann, sondern bezieht sich auf das, was erforscht wird, Inhalt einer Theorie ist. – „Lebensprobleme“, das klingt emphatisch, gemeint sind Probleme, die sich ergeben, weil man etwas nicht weiß, Falsches weiß, dass man etwas nicht vermag, nicht kann, dass man eine Überzeugung, eine Haltung, Arbeit- und Sozialverhalten hat, die unverträglich sind, und die sich auf dem Lernwege eventuell beheben, händeln, managen, lösen lassen.

wie nix. Forschung und Theorie liefern allerdings diesbezüglich Korrekturen, in M. Wellenreuther: Lehren und Lernen - aber wie? Baltmannsweiler 2015.

Wissen hat den Geltungsanspruch auf Wahrheit = Wissen ist *wahres* Wissen oder es ist keines.

Wahrheit, hier gemeint als Wahrheit von (theoretischen) Sätzen, wird nicht geoffenbart, sondern (im Alltag, in der Wissenschaft) nachgewiesen. William James, einer der wichtigsten Vertreter des philosophischen Pragmatismus, meint: „Der größte Feind der Wahrheit ist die Wahrheit, die man (bereits) zu besitzen glaubt.“

Oft ist *die* Wahrheit konnotiert mit Erlauchtem, Erhabenem, Weltfremdem, Geläutertem. Das stört hier. Mit dem Beurteilungsprädikator >wahr< gehen wir schlichter um. >Wahr< sind Aussagen, Behauptungen, Hypothesen, Antithesen, wenn sie denn wahr sind. Wir verwenden >wahr< für (wahre) Sätze (nicht für Dinge und Geschehen). >Wahre Freunde<, >die ganze Wahrheit< über Dingsbums, >der Wahrheit ins Gesicht sehen<, das gehört nicht zu unserem Thema, ebenso wenig die >existenztragende Wahrheit< oder >die Wahrheit der Kunst und der Dichtung< oder Aussprüche wie >Ich bin die Wahrheit< (dies alles ist unterscheidend angeführt, nicht abwertend gemeint). >Endgültige<, >übermenschliche<, >absolute Wahrheit< lassen wir Pädagoginnen lieber weg. Es gibt ja auch kein „absolutes Ragout“, sagt Voltaire.

Vorschlag: Gebrauchen wir statt des Substantivs >die Wahrheit< das Adjektiv >wahr< - warum? Substantive heißen auch Dingworte. Mit Dingworten zeigen wir z. B. auf ein Haus. Kein Problem. Allerdings könnte in einigen Fällen das Substantiv als Dingwort quasi wörtlich genommen werden und insofern missverstanden werden, als wäre z. B. >die Wahrheit< tatsächlich „dinglich“. Weil wir aber nicht über *die* Wahrheit so reden wollen, als existiere sie extra als Idee in einem Reich weiterer Ideen, das sich allein gepflegten Geistern öffnet, nutzen wir besser das Adjektiv >wahr<, das keine derartige Assoziation einläutet.

Pilatus fragt: „Was ist Wahrheit?“ Ein Beispiel: „Eva ist gestürzt und blutet am Knie, weil Fritz ihr ein Bein gestellt hat“, berichtet Egon der Pausenaufsicht. Jetzt fragen wir nicht Warum?, nicht nach Fritzens Motiv, fordern keine psychoanalytische Erklärung, mühen uns nicht um Verstehen, sondern darum, ob es stimmt=wahr ist. Die Lehrkraft fragt sich, schildert mir Egon einen wirklichen Sachverhalt, liegt hier eine Tatsache vor? Nun, der Satz „Eva ist gestürzt und blutet am Knie, weil Fritz ihr ein Bein gestellt hat“, ist (nur) dann wahr, wenn Eva (tatsächlich) gestürzt ist, weil Fritz ihr (tatsächlich) ein Bein gestellt hat. O.k.. Wie **begründet** man jedoch, dass der Satz wahr ist? Da ist möglich: „Ich habe es selbst gesehen“, bezeugt Egon, „Otto auch.“ „Eva hat es mir erzählt.“ Fritz hat gebeichtet, Kaspar hat es auf seinem Handy usf..

Wahrheitstheorien. Diese geben an, unter welchen Umständen und mit welcher Berechtigung einem Satz das Urteilsadjektiv >wahr< zugeordnet werden kann; sie zeigen, wie man den Geltungsanspruch eines als >wahr< behaupteten Satzes abbauen=begründen kann. Gesetzt, es stimmte, was Egon vorträgt, seine Aussage stimme, wie wir im Alltag so sagen, mit der Wirklichkeit überein, dann würde zur Begründung der Wahrheit des Satzes so ein Typ **Korrespondenz(Wahrheits-)theorie** herangezogen. Die Korrespondenztheorie ist eine Übereinstimmungstheorie, denn >wahr< ist ihr zufolge ein Satz dann, wenn er mit der Wirklichkeit übereinstimmt/korrespondiert.

Gesetzt, es würde heißen: „Ach, der Fritz, typisch, ein Isnogud, immer schon aufgefallen!“ So könnte man Leute auch reden hören. Dann wäre die Begründung der Wahrheit des Satzes, dass das, was der Aussage Egons nach passiert ist, zu dem nicht im Widerspruch steht, was man über Fritz eh‘ schon weiß. Es würde so ein Typ **Kohärenz(Wahrheits-)theorie** zur

Begründung benutzt. Hier im Beispiel mit Fritz ist aber die Sache heikel, Stigmatisierung und Vorurteil „Wer einmal lügt, dem ...!“ Also Vorsicht!

Kohärenz(wahrheit) ist viel weniger ein Problem, wenn ein Satz aus der Physik, Biologie oder Psychologie vorliegt, der aus einem vorliegenden Register wahrer Sätze korrekt gefolgert werden kann, demnach eine Implikation ist, die ohne Widerspruch ins präsen- te wahre Wissen der Wissenschaften hineinpasst. Mit der Kohärenztheorie könnten wir Pädagoginnen so verfahren, dass wir jede schwerwiegende Aussage und Behauptung über Körper, Leib, Geist und Seele, die wir in unsere Hauspädagogik integrieren (wollen), auf alle Fälle mit der Wissenschaft abgleichen. Wir verzapfen höchstwahrscheinlich weniger Blödsinn, wenn Kohärenz gegeben ist, kein Einspruch erfolgt.

Gesetzt, man rückte im Sitzkreis zusammen (Eva, Fritz, Egon, Kaspar, Pausenaufsicht + Hausmeister Nü) und käme argumentierend zu einer von allen getragenen Einigung, *ja, es stimmt, der Fitz hat Eva ein Bein gestellt und daraufhin ist sie gestürzt*, dann wäre die Begründung der Wahrheit der Zeugenaussage Egons kraft eines Typs der **Konsensus(Wahrheits-)theorie** erfolgt.

Von einem pragmatischen Gesichtspunkt aus sind die drei Übereinstimmungswahrheitstheorien nicht disjunkt (=sie sind nicht untereinander völlig elementfremd). Es gibt noch eine **Redundanztheorie der Wahrheit**. Die hält das Metaprädikat >wahr< für überflüssig, bloß problemgenerierend, weil es einer Aussage oder Behauptung nichts weiter an Inhalt (an Neuem) hinzufügt, sondern eigentlich nur als eine nochmalige Bekräftigung dessen aufgefasst werden kann, was eben gerade ausgesagt oder behauptet worden ist. Basta.

Wie wird Wissen (in) der Praxis nützlich?

Praxis als unmittelbare Auseinandersetzung mit Mensch und Mit- und Umwelt ist immer und stets ein besonderer und konkreter und spezieller Handlungszusammenhang, den Wissenschaft per Forschung und Theorie in abstrakten Begriffen und in theoretischen Sätzen erfasst. Dass abstrakte Begriffe und wissenschaftliche Theorien 1:1 auf konkrete und besondere pädagogische Praxis passen, erwartet hoffentlich niemand.

Vielmehr verhält es sich so: Orientiert an der Weisheit des Alltags, mit Insiderwissen über institutionalisiertes Erziehen, mit eigener Erfahrung und in Kenntnis wissenschaftlicher Theorien und Ethik (Seminar!) konstruieren Sie Ihre Hauspädagogik (für Fritz, Kaspar, Egon, Eva und Ihre päd. Praxis). Diese Ihre Individualtheorie ist zwar viel „dichter“ an der Praxis dran als die personen-, gruppen- und situationsinvariante Wissenschaft, gleichwohl nie ein und dasselbe System, und insofern können nicht nur Objekttheorien nicht, sondern auch Haustheorien nicht mit Praxis „identisch“ sein (wer dies auch immer meint). Ein (Haus-)Rezept für Zitronenkuchen ist ja auch nicht der Kuchen selbst, Sie müssen es lesen, verstehen und die Sachen in der Aufeinanderfolge auch mit Verstand und Gefühl zusammenkneten und dann praktisch tätig sein: backen. Das kann schief gehen. Wie päd. Praxis auch (trotz Hauspädagogik-Rezept). Wie am Herd kommt auch in der päd. Praxis Urteilskraft zum Tragen.

>**Urteilskraft**< ist eine Vokabel für eine übbare (Kunst-)Fertigkeit, die macht, dass man in Situationen der momentanen Ungewissheit, ohne eindeutige Antwort der wissenschaftlichen Theorie gleichwohl handlungsfähig bleibt, also das Richtige, kraft Zusammenspiel von Verstand und Gefühl, tut. Fast eine Eingebung, aber keine Magie. Ein urteilkräftiger Profi weiß abstrakte Theorie für seine päd. Praxis kleinzuarbeiten und weiß (umgekehrt) Konkretes und Besonderes seiner Praxis in Theorien zu verankern – Kunstfertigkeit eben. Allerdings: Über Urteilskraft lässt sich nur bedingt verfügen. Wie ein Koch beherrscht der Pädagoge sein Handwerk, aber es unterscheiden sich die guten Köche vom Spitzenkoch durch ein Vermögen, das bis zum Anschlag niemandem so beizubringen ist, wie taktisch-strategisch-technisch

(instrumentell) das Rühren von Suppe. Letztlich muss man bei aller Übung Kochen und Urteilskraft eben können.

Urteilskraft im Vollzug päd. Praxis aktualisiert ein Repertoire von berufsspezifischen Deutungs- und Handlungsmustern, das „im Kopf“ parat sein sollte. Ein solches Repertoire kann man in Simulations- und Rollenspielen erarbeiten und ansammeln.⁴¹ Urteilskraft mag dann als die Fähigkeit und Fertigkeit angesehen werden, mit der Sie einerseits ein abgespeichertes Skript aufrufen und dies passend im präsenten Fall aktualisieren. Ein Skript ist eine Ausarbeitung von Handlungsmöglichkeiten; ein Manuskript mit fingierten Gesprächsablauf; ein Plan, ein Papier, ein Schriftstück mit Details, die/das man sich für kitzlige Situationen (in Simulations- und Rollenspielen) zusammengestellt hat, erprobt hat, und eben für den Bedarfsfall eininnert hat. Wobei der Vollzug der je konkreten Aktualisierung (=der akute Einsatz des Skripts) selbst wiederum keinen Regeln unterliegt, Urteilskraft muss letztlich – wie Schlagfertigkeit – einfach passen. Es wäre ja ein hoffnungslos endloser Prozess, würde man Regeln zum konkreten urteilskräftigen Wie notieren, weil diese Regeln (die selbst keine Praxis sind) wiederum nur per Urteilskraftvermögen aktualisiert werden könnten. Ein bisschen paradox, denn einerseits ist Urteilskraft ein angestrebtes Handlungsziel, andererseits ist es technisch-strategisch-taktisch nicht so erreichbar wie ein aus Holz geschnitztes Werkstück.

„Urteilskraft 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 Urteilskraft zu unterscheiden. Jene ordnet das Besondere einem bekannten Allgemeinen unter, etwa einem Gesetz, einer Theorie, einer Erkenntnis. Bei dieser liegt zuerst nur der besondere Spezialfall vor (Fritz, ein Unruhestifter), eine besondere Aussage, die einzuordnen ist, ein exemplarischer Einzelfall, der einen weiteren Rahmen braucht). Für dies je Konkrete muss das Allgemeine herausgefunden werden.⁴²

Theorien anwenden

heißt nichts weiter, als pädagogisches Wissen urteilskräftig einzusetzen. Beim „Anwenden“ einer Theorie kommt die bedingt trainierbare Urteilskraft ins Spiel. Das „Anwenden“ besteht im Einsatz subsumierender und reflektierender Urteilskraft.

Gruß

viii

Erziehung?! Was meint "einheimisch" (J. F. Herbart und K. Prange)?

Aufgabe 8: 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 eine Überschrift, etwa „Von der Erziehung als Gegenstand der Wissenschaft halte ich nichts!“ oder „Hoch lebe die Wertfreiheit in Sachen Erziehen!“ oder ähnlich. Bitte streng Ihre Darstellung von Ihrer Beurteilung trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Wählerschaft) und Ihrem Kommentar („suizidales Mehrheitstrotteltum“;

⁴¹ Trainieren insofern, als man etwa per Video auf mangelhaftes und ungenügendes Handeln und Verhalten in einer simulierten Problemsituation aufmerksam macht und „spielerisch“ verbessert und diese Verbesserung für weitere Probeaktualisierungen detailliert aufschreibt. Gleichwohl lässt sich für den Ernstfall kein Skript schreiben. Urteilskraft „existiert“ nur im Vollzug.

⁴² Die subsumierende und die reflektierende Urteilskraft bitte nicht mit logischen Schlussfolgerungen verwechseln (Deduktion, Induktion oder mit Abduktion). Zu >Urteilskraft< und zu >Päd. Takt< im Brumlik a.a.O., 8-11, nachlesen!

Schneider in SZ). 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,

weil zu oft die Skizzierung dessen fehlt, was denn genau zu tun sei, wenn denn jemand *erzieht* und *jemand erzogen* wird, erhöht man das Erziehen zu einer Fabelhandlung, etwa: Menschenveredelung. Beim Zitronenkuchen möchte man aber auch gern wissen: Wie? Dass er schmecken soll, sagt nichts übers Detail richtigen Backens. Der Witz ist, dass es >das Erziehen< als etwas Beobachtbares auch gar nicht so gibt, wie >Schachspielen< oder >Brustschwimmen<, wo es weniger problematisch ist, wie und auf welche Art und Weise dies zu erlernen und zu lehren sei. Sondern?! Sondern unter die Vokabel >erziehen< reihen wir eine kaum zu übersehende Menge von sprachlichen und nicht-sprachlichen Handlungen, die erst per Urteil ausgemacht als >Erziehung< gelten.

Definitorischer Vorschlag: Setzen wir das Erziehen, in dem wir einen uns allen phänomenal zugänglichen Gegenstand sehen, zunächst einmal als ein überlegtes Tun, als lehr- und lernbares Handwerk fest, als eine „einheimische“ Operation, als ein intentionales mit Absicht ausgeführtes Handeln, das eigens zu verantworten ist (und – ein Gag – auch unterlassen werden kann).⁴³ „Einheimisch“ deswegen, weil wir nicht erst auf die Wissenschaft (Soziologie, Psychologie, Neuropsychologie) und auf das dort nach spezifischen Interessen gebaute Konstrukt >Erziehung< warten müssen, um zu erfahren, was denn das Erziehen sei. Konstrukt, auch Fremdstruktur, ist kein Schimpfwort, sondern meint den Unterschied zum >phänomenalen Begriff< von Erziehung, und bezieht sich auf das Stück durchaus ehrenwerter Arbeit, das die Wissenschaften als „ihre“ Erziehung vorlegen (etwa Helmke, Scheunpflug, Spitzer); man sollte aber nicht so tun, als wäre dies (der methodische Weg der Wissenschaft) die einzige Möglichkeit den Gegenstand >Erziehung< in den (Be-)Griff zu kriegen.⁴⁴

Erziehen?!

Suchen wir das Allgemeine „in“ den vielen Einzelhandlungen, die erzieherisch heißen. Wir finden massenhaft Definitionen.⁴⁵ Daher achten Sie (insbesondere bei Prüfungen) darauf, dem Prüfer den jeweiligen Autor (m, w. d) zu nennen (das kann er selber sein!), von dem Sie das haben, was Sie als Definition und Begriffsexplikation vortragen.

Bei uns praktischen und theoretischen Pädagogikproduzenten ist es so, dass Definitionen nicht etwas (nur beschreibend und darstellend) *feststellen*, so wie z.B. die Definition eines Schraubenziehers (monosemantisch) *feststellt*: Ein Schraubenzieher ist ein mechanisches Werkzeug bestehend aus Griff und Klinge. „Unsere“ Definitionen in der Päd. sind (polysemantisch und normativ) *festsetzend*, was auf verschiedene Bedeutungen des Definiendums je nach Erkenntnisinteresse und Theorieparadigma verweist. Insofern sind „unsere“ Definitionen

⁴³ Nach K. Prange >Warum operativ? Zur Begründung der Operativen Pädagogik<, in: Operative Pädagogik. Paderborn 2009, 15-25.

⁴⁴ Die Vokabel >Gegenstand< wird hier nicht für Dinge verwendet, die man anfassen kann, sondern meint alles das, was zu Überlegungen, zum Denken, zur Erforschung, zur Bildung von Theorien Anlass gibt.

⁴⁵ Eine der berühmtesten ist die von W. Brezinka: „Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten.“

von Erziehung, Mündigkeit, Lernen, Aggression, Schule etc. nie wertfrei. Dass festsetzende Definitionen voneinander abweichen, verunsichert nur Grünschnäbel. Das heißt ja nicht, dass wir uns nicht an Ort und Stelle über Erziehung verständigen und auf Mittel und Wege einigen könnten.

Niemand stolpert über Erziehung wie über ein Fass. Erziehung muss nämlich als ein bestimmtes Handeln extra, eigens, mit Aufmerksamkeit wahrgenommen und ausgezeichnet werden. Denn "[...] Erziehung [kann als Gegenstand der Pädagogik] nur dann überhaupt erst gesehen und beschrieben werden [...], wenn sie in ihren Formen und operativen Modi als diejenige Aufgabe begriffen wird, durch die das allgegenwärtige Lernen besorgt und bewacht, angeleitet und begrenzt, eröffnet und gehemmt wird" (Prange 2000, 7ff., herv. von mir).

Also, das Unterrichten, Mahnen, Loben, Strafen, Fördern, Ermutigen, Fordern, Lehren, Demonstrieren, Üben usw. gelten nur deswegen (und dann) als erzieherische Handlungen, weil (wenn) sie als eingesetzte Mittel begriffen und wahrgenommen werden (können), um ein Erziehungs-Ziel zu erreichen. Das allgemeinste Erziehungsziel heißt, dass etwas (Wissen, Können, Einstellungen) gelernt werde, das sich gebündelt als vernünftige Selbstständigkeit, als Mündigkeit oder als Bildung auszeichnen lässt.⁴⁶

Ich vermag eine Person erst dann als Erziehende „sehen“, wahrnehmen, wenn ich deren Handeln als Erziehung interpretieren kann, wenn ich diesem Handeln ziemlich sicher einen erzieherischen Zweck unterstellen kann, wenn ich das, was die Person da tut, als Mühe begreifen kann, zusammen mit dem „Zögling“ eine gebotene (Entwicklungs-)Aufgabe lernend zu bewältigen. Deswegen meint Prange: ">Erziehung< [ist] ein *reflexiv* gewonnener Klassenbegriff [Sammelbegriff] auf der Grundlage der Erfahrung des Erziehens [von jedermann]."⁴⁷

Zeigen

"Überall wo erzogen wird, wird etwas gezeigt" (Prange/Strobel-Eisele 2006, 38). Dort, wo nichts gezeigt wird=dort, wo niemandem von jemandem etwas gezeigt wird, damit es gelernt werde=null Erziehung. "Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann" (ebd., 45). Das Zeigen ist das Allgemeine jedes einzelnen und besonderen Erziehungshandelns, das Zeigen ist das Eigene des Erziehens, fundamentale Relation der >Eigenstruktur< des Erziehens: Das dreistellige Ich-zeige-jemandem-etwas mit der Intention, mit der Aufforderung, dass dieses Etwas gelernt werde!

„Das Erziehen ist insgesamt und in seinen einzelnen Ausprägungen auf das Lernen bezogen und von daher zu inszenieren, so wie umgekehrt das Lernen in pädagogischer Sicht [...] von den Erziehungsakten und der Hauptoperation her, dem Zeigen, zu verstehen ist" (Prange 2005, 63). "Was [also] ist die Grundfigur oder Grundgebärde des Erziehens, egal welche je

⁴⁶ Es muss in posttraditionaler Zeit der durch Kapitalismus und Neoliberalismus vorangetriebenen, profanen, europäischen Moderne uns Pädagoginnen zum Problem werden, ob die (seitherigen, bisherigen) Hauptzwecke der Pädagogik >Autonomie<, >vernünftige Selbstständigkeit<, >Mündigkeit<, >Bildung< (noch) up to date sind. Alternativen?!

⁴⁷ Dass man >Erziehung< nicht so „sieht“, wie man eine Maus als Maus sieht, ist nichts Geheimnisvolles. Sie und ich „sehen“ auf der Straße auch keinen >Vater<, keine >Eltern< etc., sondern wir sehen einen Mann, den wir nach bestimmten Kennzeichen erst als einen Vater auszeichnen, sprich: dass wir eine Person als Vater wahrnehmen, ist abhängig von unserem Urteil (dass unser physiologischer Apparat funktionieren muss – geschenkt). Oder wir sehen einen Mann und eine Frau oder einen Mann und einen Mann oder eine Frau und eine Frau, die wir erst dann als >Eltern< ansehen, wenn wir urteilen, dass bestimmte Kriterien einer Elternschaft erfüllt sind. (Übrigens sieht man eine Maus als Maus auch nur dann, wenn man einen Begriff für dieses Ding hat – Goethe).

besonderen Absichten und Themen damit verwirklicht oder dabei benutzt werden?" (Prange 2005, 59). Richtig, das lehr- und lernbare Handwerk des Zeigens.

Also nicht die Ziele >Menschenveredlung<, >Mündigkeit< etc., nicht Zwecke von Erziehung sind die Essenz des Erziehens, nicht Erziehungsstile und Methoden, nicht die Profis und ihre diversen Adressaten und nicht die organisierten und nichtamtlichen Lernzeiten und die Lernorte fallen bei der Begriffsbestimmung des Wesens von Erziehung als ein Tun ins Gewicht, – nein, es wird festgesetzt, einzig und allein das Zeigen macht das Erziehen zum Erziehen!

Bitte in einem Wörterbuch der deutschen Sprache, DUDEN oder WAHRIG oder STÖRIG, die Intension [=Bedeutung] und Extension [=Bedeutungsumfang] der Vokabel >zeigen< nachschlagen, darunter zählen Erklären, Hinweisen, Demonstrieren, Verweisen, etwas Klar machen, Bedeuten. – Brumlik u.a. 2013, 106-116; zum spezifischen Zeigen in der Familien-, Schul- und Selbsterziehung: Ellinger/Hechler 2021, 43-54.

Lernen

„Das Erziehen ist auf das Lernen [der zum Befolgen aufgeforderten Lernenden] angewiesen [...] so wie die Segel sich erst spannen und das Boot voranbringen, wenn Wind aufkommt" (ebd.). Erziehen ohne die Mühe und das Einverständnis der Adressaten, das vom Erziehenden geforderte Lernen als eine (absichtliche) Handlung (freiwillig) extra auf sich zu laden, geht nicht.

Wichtig ist an dieser Stelle der Unterschied zwischen **inzidentellem Lernen und dem intentionalen Lernen** (Holzkamp 1995). Jenes geschieht beiläufig, wir können quasi gar nichts dagegen unternehmen, irgendwie lernen wir dauernd etwas; ein anthropologisches Faktum. Inzidentelles Lernen ist für unser Sosein und Kooperation und Kommunikation *conditio sine qua non*. Mitlaufendes Lernen ist die **notwendige** Bedingung der gelingenden Erziehung. Aber nicht hinreichend. Denn mit dem Erziehen korrespondiert das intentionale Lernen. Dieses (intentionale Lernen) ist selbst eine Handlung, die auszuführen, man sich eigens und extra entschließt. Der Entschluss, dem auffordernden Zeigen des Erziehenden zu folgen, geht dem akuten Lernen voraus. Lernen als Tun tatsächlich und absichtlich (im Unterschied zum inzidentellen Lernen) auch auf sich zu nehmen, heißt, der Aufforderung des Erziehenden, das Gezeigte, zu lernen, nachzukommen. Nur solches Lernen kann dem Erziehen die Chance geben, zu gelingen und erfolgreich zu sein. Allerdings kann intentionales Lernen, das kennen wir aus unserem Schülerdasein, verweigert werden. Dem aufforderndem Zeigen, etwas zu lernen, zu entsprechen, das ist keineswegs selbstverständlich, jedes Handeln, also auch das intentionale Lernen, kann man unterlassen.

Wir Pädagoginnen müssen das Wahrnehmen von Erziehungsbedürftigkeit extra lernen! Das schaffen wir professionell nur dann, wenn wir (Sie und ich) neben Büchern, sprich: neben Forschung und Theorie, aber nicht ohne sie, mit dem Praktischen Erfahrungen machen. Brumlik u.a. drücken dies spezieller so aus: Es „soll [...] dem professionellen Pädagogen [...] ermöglicht werden, die Lebensprobleme der Menschen, zu denen er in einem professionellen erzieherischen Verhältnis steht, als Lernprobleme zu konzeptualisieren.“ Anders gesagt, der Grund, jemanden zu erziehen, muss erst „geschaffen“ werden. „Erst vor diesem Hintergrund dieser pädagogischen Einschätzung kann dann begründet entschieden werden, welches Erziehungsmittel im Sinne einer Lernhilfe dem Lernbedarf, der zu einem Lernproblem geführt hat, angemessen gerecht wird“ (ebd., 11f.).⁴⁸

⁴⁸ Bei Ellinger/Hechler steht, dass für jedes Lebensalter, für jeden Lernbereich (Wissen, Können, Einstellungen/Haltungen) und für jede Lerndimension (Familie, Schule, Erwachsenenleben) zentrale Lern- und

Ellinger/Hechler bestimmen aus „interventionspädagogischer Sicht“ (diagnostisch) >Erziehungsbedürftigkeit<: Eine Pädagogin frage: „Was ein Mensch bisher gelernt hat, was bislang noch nicht gelernt wurde, aber nötig [und geboten] wäre, und was in Zukunft noch gelernt werden soll, jetzt aber noch nicht gekonnt, gewusst oder gewollt sein muss“ (ebd. 53f.).

Erziehungsbedürftig ist ein menschliches Individuum (erst) dann, wenn deren Lebensproblem(e) als ein Lernproblem identifiziert werden kann (können). Obacht! Sensibilität ist angefragt, denn es geht ja nicht darum, Leuten Erziehungsbedürftigkeit aufzuschwatzen! Unter ein >Lebensproblem<, das möglicherweise als ein Lernproblem mit dem Wissen, Können oder dem Arbeits- und Sozialverhalten angesprochen werden könnte, reihe ich etwa die Schwierigkeit, die Max (Lebensalter) in der dritten Klasse (Schule) mit Mathematik (Motivation, Einstellung, Wollen) hat. Ebenso die Bredouille beim (volljährigen) Egon, im Zuge seiner Selbsterziehung die Rolle des Erziehungsberechtigten in Personalunion zu übernehmen. Wie auch des Greises Wunsch, bis zum unerbittlichen Ende trotz Zittern und Sabbern und Arthrose und Stents lernfähig zu bleiben, um den Umständen entsprechend noch selbst essen, trinken, lesen, die Toilette allein benutzen und nach dem Gewehr greifen zu können.⁴⁹

Die ultimative Rechtfertigung von Erziehung

Jetzt die Frage nach der Begründung, der Rechtfertigung des Handelns >Erziehen<, menschliche Individuen zu erziehen. Erziehen und das dem Erziehen korrespondierende (intentionale) Handeln sind nicht Instinkt-geführt, kein durch Nervenreize (kausal) bedingter Vorgang, kein angeborenes Appetenzverhalten, kein bloßer Reiz-Reaktions-Prozess, nicht natürlich wie die Peristaltik, ebenso wenig „natürlich“ im Sinne von „selbstverständlich“. Wir brauchen fürs Erziehen, weil es als Handeln ein Vorhaben und ein Unternehmen ist, und wir es nicht der Willkür überantworten wollen, (mindestens) einen stichhaltigen Grund.⁵⁰

Ist die Erziehung (des Kindes) unabweisbar Pflicht? Ja! Warum? Weil, wer Kinder in die Welt setzt, wer ihnen Da-Sein verschafft, auch Fürsorge- und Erziehungspflicht auf sich nimmt. Denn jedes Kind, wenn es schon da ist, freiwillig ist es ja nicht in dieser Welt angekommen, niemand hat gefragt, hat mit Recht den Anspruch, mit der ihm vorgesetzten Welt versöhnt zu werden, nach bestem Wissen und Gewissen all das angeboten zu bekommen, was ihm nach bestem Wissen und Verständnis ein "gutes Leben" (Aristoteles) zu führen ermöglicht (Kant, Metaphysik der Sitten, Rechtslehre §28; K. Prange: Die Ethik der Pädagogik.

Entwicklungsaufgaben zu stellen sind (bitte nachlesen). „Vom Säugling bis zum alten Menschen ist es unhintergebar das menschliche Lernen mit all seinen Schwierigkeiten, auf das es die Pädagogik und die Erziehung abgesehen haben“ (2013, 11).

⁴⁹ Sicher bekommen Sie mit, dass hier die sog. Erziehungsbedürftigkeit nicht als ein Naturphänomen bestimmt wird, sondern als Phänomen, das sich kooperierende und kommunizierende Menschen als Kulturwesen selbst erst zum Problem machen. Erziehungsbedürftigkeit ist kein anthropologisches Faktum schlechthin?! – Ja?!

⁵⁰ Mit „psychologischen, bio-physischen, sozialpolitischen Tatbeständen und Interessen“ lässt sich keine Rechtfertigung, kein stichhaltiger Grund fürs Erziehen abgeben, denn es handelt sich hierbei um Varianten des naturalistischen Fehlschlusses aus faktischem IST (aus Tatsachen und Interessen) ein SOLLEN (jeder Mensch soll erzogen werden!) zu folgern: der „biologisch-physiologische Fehlschluss“ - die Natur des Menschen fordert Erziehung, daher muss erzogen werden; der „historische Fehlschluss“ - seit ewigen Zeiten war und ist es so gewesen, dass Kinder erzogen werden, daher muss erzogen werden; der „politisch-soziale Fehlschluss“ - Erziehen sein muss, weil Gesellschaft und Recht die Versorgung der Kinder gebieten, daher muss erzogen werden (Prange, ebd., 55f.). Wenn nun aber aus der Tatsache des Geschenks des Lebens, abgeleitet wird, Kinder zu erziehen, ist das dann kein naturalistischer Kurzschluss?!

Paderborn 2010). Insofern mag man Erziehung als eine Ermöglichungsbedingung für die Feier des Lebens ansehen.⁵¹

Old Wabble (in Karl Mays >Old Surehand III<) sieht die Angelegenheit so: „Wenn die Grube sich jetzt hier vor mir öffnete, ich würde sie nicht fürchten, sondern lachen. Das Leben ist nichts; der Tod ist nichts. Ich bin ins Leben hineingehinkt, ohne um Erlaubnis gefragt zu werden, und der Teufel soll mich holen, wenn ich nun meinerseits beim Hinaushinken irgend wen um Erlaubnis frage!“ – Gruß

ix

(Ihre) FRAGEN UND (meine) ANTWORTEN

Hallo,

Ihre Frage(n): ...?

Antwort(en):

...

Glauben Sie, dass das, was hier notiert wird, Adressaten findet, sprich: in pädagogischer Praxis in Sinngehalte umschlägt, die wiederum zum Wohlbefinden der Erziehenden und der Lernenden und der Demokratie handelnd aktiviert werden?! >Sinngehalte< = Bezeichnung für Meinungen, Überzeugungen, Gewissheiten, Erfahrungen, Gedanken, die jedermann im Kopfe hat, die das Herz bewegen, die Hand führen.

Antwort: ...

Gruß

x

Anschauung und Begriff

Aufgabe 10: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt etwas anfangen, aber mit einem anderen gar nichts. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wer will darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Ästhetische Texte als Quellen der Erkenntnis. Zweifelhaft“, „Rousseaus *Emil* ist eine Abhandlung + exemplarischer Bildungsgang als Roman“, „Ich verstehe Kants Spruch >Gedanken ohne Inhalt sind leer, Begriffe ohne Anschauung blind< wie folgt“, oder ähnlich. Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (USA) und Kommentar („Moloch“; Karlheinz Deschner). 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,

Wissenschaft hat Methode und die methodische Vorbereitung (etwa eine Befragung und Interviews planen) und das Erzeugen von Gegenständen und Sachverhalten zwecks Beobachtung

⁵¹ Th. Bernhard meint in >Korrektur<, dass der Mensch ob seiner Schuldlosigkeit wegen, ins Leben getreten zu sein, mit Österreich als Heimat bestraft werde.

(beispielshalber ein Experiment) sind ein interessebestimmtes und gezieltes "Zurechtstutzen" alltäglicher Erfahrungsmöglichkeiten. Konstituieren! Das phänomenal Erfahrbare bleibt im Zuge empirischer Datensammlung und Informationsverarbeitung auf der Strecke. Sinnliche Anschaulichkeit kann nicht in abstrakte Begriffe und systematische Theorien übersetzt und übertragen werden, das sinnlich konkrete, spezielle, unvermittelte, seelische, körperhafte Erleben tritt aus dem Blick.

Die z. B. durch methodische Reglementierung künstlich erzeugte Welt des Experiments (apparativ, aufwandintensiv, teuer im Labor, im Feld) und die Überschaubarkeit des kontrolliert Beobachtbaren sind nicht mehr die Welt des sozialen und psychischen Geschehens, in der wir mit allen Sinnen mit Gesprächen, Begegnungen, Erlebnissen und Tätigkeiten des Alltags Erfahrungen machen. So arbeitet sie eben, die Wissenschaft. Die Theorieförmigkeit der zu wissenschaftlich explorierenden Sachverhalte, hier der päd. Praxen, ist vonnöten, weil man sonst nicht gemäß intersubjektiver Kriterien und Regularien Wissen und Erkenntnisse, die dem Gelingen und Erfolg des Erziehens dienen, herbeischaffen kann.

Mithin, der Mangel an sinnlicher Anschaulichkeit, das Abblenden von sinnlich erfahrbaren Besonderheiten der Dinge, Personen und Geschehen, eine soziale Entfernung vom Alltag bekannter Phänomene, sind der Forschung und Theorie nicht als miese Tour anzurechnen (Schwemmer 1987, S.135-152).

Die Wissenschaft gewinnt diskursive, begriffliche Erkenntnisse und stellt Wissen-dass (harte Daten, Fakten, Tatsachen) und Wissen-wie (Verfügungswissen) und poietisches, technisches (Herstellungs-)Wissen bereit; dies alles wird als **propositionale** Erkenntnis dargestellt in apophantischen (= wissenschaftlichen) Texten/Publikationen.

Finden sich noch weitere Wissens- bzw. Erkenntnisquellen? Ja sicher, etwa „in“ unserem Alltag. Landen wir aber mal bei der fiktionalen Literatur und bei der Frage: „Wie kann literarische fiktionale Rede Erkenntnisse vermitteln?“ (G. Gabriel, in Mittelstraß 2005). Verallgemeinert lautet das: Ob Epik, Lyrik, Drama, Hörspiel, Film (= ästhetische Texte) über ihren Unterhaltungswert hinaus für den Gewinn von Wissen und Erkenntnis nützlich sind. Gibt es neben der **propositionalen Erkenntnis der Wissenschaft eine nicht-propositionale Erkenntnis kraft ästhetischer Texte?**!

Ja. Ästhetische Texte können über das Vergnügen hinaus problemorientiert und Kriterien gebunden sein und **nichtpropositionale** Erkenntnisse liefern (Gabriel 2015).⁵² Die Erkenntnisleistung fiktionaler Literatur/Dichtung + Film ist von den Ansprüchen und Verpflichtungen der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung frei, und müht sich stattdessen und unter anderem **Phänomene in ihrer Spezifität und Besonderheit anschaulich und klar zu vergegenwärtigen.**

Was als non-propositionale Erkenntnis genannt werden könnte:

- Manchmal leisten ästhetische Texte eine **überbietende, ausdrucksstarke, einprägsame, klare und anschauliche Vergegenwärtigung des Menschlichen und Allzu Menschlichen.** Manchmal leistet das **Medium schauspielerisch arbeitender Personen** eine überbietende, ausdrucksstarke und einprägsame Vergegenwärtigung des Menschlichen und Allzu Menschlichen.

- Vielleicht werden **nichtbewusste, verborgene, vergessene Bedürfnisse artikuliert und diffuse gewinnen Kontur. Vielleicht werden Erinnerung, Phantasie und**

⁵² Eigentlich überflüssig zu bemerken, dass diese Überzeugung nicht von allen geteilt wird: Anders als bei Gabriel wird sie von Mittelstraß verneint.

Einbildungskraft zur „Erweiterung und Transformation des Daseins“ losgetreten (Dewey 1995, 90)?! Lebenshorizonte eröffnet?! Konnotationen (Begleitvorstellungen) freigesetzt?!

- **Es werden z. B. fremde (nie vermutete, außergewöhnliche) Praxisentwürfe vorgestellt**, in die sich die Rezipienten, Studierende und Pädagoginnen, je nach Möglichkeit und intellektuellem und emotionalem Potential einfühlen und eindenken können, die sie aufnehmen, annehmen, ausbauen oder auch verwerfen mögen.

- Gesammelt wird **exemplarisches Wissen**, Beispiele dafür, was im Sonderfall und überhaupt passieren kann.

- In jeder so gezeigten **Besonderheit (etwa eines Romans) steckt das Allgemeine (das dem Roman in freier Konnotation=per Einbildungskraft zukommt), das – und das ist u. a. die Mühe der Interpretation – der Urteilskraft bedarf, um (als Allgemeines) zur Erscheinung zu kommen.** (Was in Ph. Roths >Nemesis< dem „besonderen“, konkreten, individuellen, vorsorgenden Jugendbetreuer Eugene „Buck“ Cantor als „Allgemeines“ widerfährt, das ist die Brutalität des Unverfügbaren. In Rousseaus >Émile< bravouröses Gelingen und Erfolg.)

Das Allgemeine, das im Besonderen zu wecken möglich ist, ist als vermittelte Erkenntnis als anschaulich klar zu charakterisieren, im Unterschied zur begrifflich-deutlichen Erkenntnis der Wissenschaft. „Das Verhältnis des Allgemeinen zum Besonderen ist dann weiter unbestimmt in dem Sinne aufzufassen, dass es nicht abschließend auf den Begriff gebracht werden kann“ (G. Gabriel, in Mittelstraß 2005).

- **Sensibilität** hier verstanden als Bezeichnung für die Fähigkeit oder Disposition von Lebewesen, durch Sachverhalte (kognitiv+emotional+motivierend) angesprochen zu werden. Diese „Ansprache“ mobilisiert Empfindungen und Gefühle, die ihrerseits (weiteres) Wahrnehmungen, Urteilen, Denken, Handeln und Verhalten tönen, stimmen, modulieren, motivieren, was wiederum Empfindungen und Gefühle hervorruft, die ihrerseits ... (siehe Heraklit, Fragment 36B).⁵³

Man könnte sich fragen, - dabei sei die Frage auf ästhetische Texte eingeschränkt - ob im Geschäft der Erziehung nicht (auch) Empfindungen und Gefühle geweckt werden könnten, Sensibilität für einschlägige Sachverhalte, und zwar solche, die trotz attestierter Unempfindlichkeit und Seelenblindheit angesichts räumlicher, zeitlicher, inhaltlicher, sozialer „Missstände“ im Bildungswesen Misshandlung erzeugen und zum Kontra ermutigen. Mit G. Anders und R. Rorty ginge ich dies d, accord. Sie bejahen, Sensibilität (kraft Literatur) zu erwerben sei möglich und geboten, widerständig gegen Indifferenz, Wurstigkeit, Grausamkeit, Demütigung.

Sage ich so, man müsste die Leute sensibel machen (können), in der Absicht, in der Hoffnung, dass daraus kritische Potenz, ein Bereitschaftspotential entsteht, das/die ins päd. Handeln umschlägt. Wir lassen die purpurnen Stunden nicht außer Acht (O. Wilde). Da ist ebenso Sensibilität gefragt. Da gilt es, bei solchen Augenblicken zu verweilen und geschätzte Atmosphären zu halten. Ohne geneigte Empfindungen und Gefühle tut sich auch in Sachen

⁵³ >Sensibilität< unter non-propositionale *Erkenntnis* reihen?! Sensibilität beschreibt den aktiv oder passiv durch einen Impuls oder einen Prozess erworbenen emotionalen, kognitiven und motivationalen Zustand des Menschen für ein bestimmtes Themenfeld. Für Heckhausen ist Sensibilität mit Emotionen, Interesse und Neugier verbunden. Dieser emotionale, kognitive und motivationale „innere“ Zustand anbei eines zu begreifenden Themenfeldes kann durchaus als eine Horizonterweiternde und neue Dimensionen schaffende Erwerbung von Kopf, Herz und Hand angesehen, eben als non-proportionales (= nicht eigens als apophantischer Text darstellbares) Erkennen derart bestimmter Verweisungszusammenhänge notiert werden.

vernünftiger Erziehung nichts. „Denn Tatkraft wecken muss der Poet!“ (reklamiert Aischylos in den >Fröschen< des Aristophanes).

D. Eribo gibt in seinem Buch >Eine Arbeiterin. Leben, Alter und Sterben< zur Veranschaulichung der Situation und Vergegenwärtigung der Lage alter Menschen und als exemplarisches Wissen über das Alter (neben soziologischer Ausführung) viele Szenen aus fiktionaler Literatur an (Bertolt Brecht, *Die unwürdige Greisin*; Christa Wolf, *Leibhaftig*; Hrabal, *Harlekins Millionen*; passim).

- Vergessen sei nicht, die Möglichkeit der Erkenntnisgewinnung kraft **Identifikation**, kraft des **Durchspielens von Mustern als Folie möglicher personaler Identität**.

- Es könnte auch sein, dass ein Roman, Gedicht, Drama, Film, die Überwindung eines **Artikulationsdefizits** ermöglicht, das sich bei mir und vielleicht auch bei Ihnen bemerkbar macht, wenn Kontingenz, Sinn und Blödsinn des Lebens oder auch des Berufs, sprich die *conditio humana*, von uns und für uns unbefriedigend kommuniziert werden.

- Ebenso vermag Literatur/Dichtung und Film unser **Wissen-um** extensional (=die Spannweite betreffend) auszudehnen. Das Wissen-um ist nicht so ein propositionales Wissen, das man abfragen kann, sondern vielmehr Lebensklugheit, Lebens- und Sterbensweisheit, Erfahrungen mit Lebensglück. R. Rorty meint, dass allein die Literatur/Dichtung dazu verhelfen könne, weniger grausam zu anderen zu sein, dafür Solidarität zu üben, und die Anderen wie auch die eigene Person als bedürftige(s) Subjekt(e) wahrzunehmen und sich ohne Anmaßung beim Bewältigen des je eigenen Lebens gegenseitig zu helfen. Er meint, mit Poetik und Film und deren artistischen Zugriffen wird durch Aufschäumen von Empfindung und Gefühl möglicher(m) Anästhesie, Empfindungslosigkeit, Indolenz, Indifferenz, Desinteresse, Gleichgültigkeit weniger Raum gegeben.⁵⁴

OBACHT!!!! Bitte vermeiden Sie den Komparativ!!!! Behaupten Sie nie, die Kunst sei in der Kritik, der Analyse und im Beschreiben "besser" als die Wissenschaft oder die Wissenschaft sei im Beschreiben, in der Analyse und in der Kritik "besser" als die Kunst!!! Es handelt sich je um einen eigensinnigen, je anderen, aber keinen "besseren" Zugriff auf die Probleme mit Gott und der Welt und mit der Erziehung und Kleinkram!! Selbstverständlich mögen Sie den einen Zugriff dem anderen vorziehen. O. k., das ändert aber an der Sachlage nichts: **Es gelte die Komplementarität!**

Und dies noch: **Es wäre ein grober Fauxpas**, zwischen wissenschaftlichem Text und ästhetischem derart zu unterscheiden, **dass dieser allein für Herz und Gemüt und das Vergnügen verfasst sei, jener verkopft und kalt nur den Geist bezirze**. Nein, und zwar nicht bloß der Tatsache wegen, dass jede kognitive Leistung durch Empfindung und (körpernahes oder

⁵⁴ Ein Kommentar zu H. Schlaffer >Poesie und Wissen<, Ffm 1990: Bei den alten Griechen galt die Dichtung (etwa Homer) auch als Vermittlung des von Musen beglaubigten >poetischen Wissens< über Personen, Zustände, Geschehen und Ereignisse. Diese Rolle, verbürgtes Wissen zu sein, verlor die Dichtung wegen der Produktion von „entgöttertem“ theoretischem Wissen auf vielen (neuen) Gebieten, dargeboten nicht mit poetischen Mitteln von Vers, Erzählform und Mythos, sondern (prosaisch) als Philosophie (etwa Platon) und Methodik im (geschichtlichen) Denken (etwa Thukydides). Epistemologisch getrennt werden die entzaubernden Erkenntnisse (der Philosophen und Theoretiker) und das enthusiastisch inspirierte Wissen der Dichtung. Aber! Es bleibt Berechtigung der Dichtung (bis heute), denn es wurde (von den Griechen) der Dichtung ein eigens ihr zugehöriges Drittes gefunden, nämlich *die Fiktion* zwischen Wahrheit und Lüge (ebd., 239). „Das einst im Enthusiasmus gewonnene Wissen hat dem vom Logos kontrollierten Wissen weichen müssen, ohne von ihm vollständig ersetzt zu werden. Die schärfer umrissene Erkenntnis wissenschaftlichen Denkens leisten im einzelnen mehr und im ganzen weniger als jene verschollene Weisheit, die den ganzen, d.h. jenseits aller Empirie erhofften Sinn des Lebens zu offenbaren schien“ (ebd., 44).

körperfernes) Gefühl auch motiviert, moduliert, gefärbt, getönt, gestimmt wird. Das Gegenteil eines wissenschaftlichen Textes ist Quark, aber kein Gefühl. Die **Ratio(nalität)** ist (vice versa) **nicht** das Gegenteil von **Emotio(nen)**, sondern das Gegenteil der ratio ist **Obskuran-tismus und alles Reaktionäre**.

Unter dem Titel "**Poetisch orientierte Pädagogik**" (Priesemann 1989) könnte man einüben, aus Poetik (=Epik, Drama und Lyrik) und Spielfilm, Hörspiel Material zu fischen, das weiterhelfen kann, wenn es ums Konkrete, um Besondere, um Anschaulichkeit geht. Es wird also angeregt, neben den Quellen des Wissens und der Erkenntnis, bekannt als Alltag und Wissenschaft, eine weitere zu nutzen.

Gruß

xi

Religion

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 „Meine Position in Sachen Religionsfreiheit“, „Bemerkungen zu A. Beckermann“, oder ähnlich. Bitte streng Ihre Darstellung von Ihrer Beurteilung trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Gman Jerry Cotton) und Ihrem Kommentar („Parodie“). 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,

ganz sicher ist Ihre Frage berechtigt, ob sich der folgende Inhalt mit den Mühen pädagogischer Praxis, mit Pädagogik in alltäglicher Echtzeit, sinnvoll in Verbindung bringen lässt, sprich: Ob mit dem Thema >Religion< ein Verweisungszusammenhang zwischen Kopf, Herz und Hand angesprochen wird. Ich sehe es so: Die (eklektizistische) Zusammenstellung Ihrer Hauspädagogik ist geprägt von Ihrem Selbst- und Weltverständnis, das Sie per Akkulturation, Enkulturation, Sozialisation und Erziehung in der Familie, Schule, Peers etc. mitbekommen und ebenso eigenaktiv, womöglich kritisch, erarbeitet haben. Und dass (unsere) Kultur auf die pädagogische Praxis durchschlägt, dagegen kann niemand etwas machen. Es gilt für Profis der Pädagogik, dass sie reflektieren und nach Vernunftkriterien aussuchen, was an abendländischem (=griechisch europäischem) Kulturgut, mit dem der eigene Kopf möbliert ist, und das unsere Mentalität färbt und stimmt, beibehalten oder verschrottet werden soll. Um den Pumpenschwengel Ihrer Professionalität auf Touren zu halten, jetzt das Folgende. Um argumentationszugängliche Stellungnahme wird gebeten.

Fritz versichert sich zuerst einer **Begriffsbestimmung von >Religion<** und führt die Definition von H. J. Schneider an (>Religion<. Berlin 2008, 137ff.). Dort steht, dass „Religionen [uns] etwas über ‚das Ganze‘ der menschlichen Situation [sagen] und [...] **zugleich eine Hilfe [sind], mit diesem Ganzen praktisch zurechtzukommen.**“ „Religionen sind historisch gewachsene **Artikulations- und Praxisformen**, die in ihrem Selbstverständnis und Anspruch nach **eine wahrhaftige Einstellung zum Leben im ganzen zugleich artikulieren und ihren Angehörigen praktisch ermöglichen** [...]. Es geht also um Artikulation und Praxis, d.h. es geht darum, Worte zu finden und sich eine Einstellung zu eigen zu machen. [Und] es geht dabei um das Ganze des Lebens und unsere Fähigkeit, mit ihm zurecht zu kommen“ (Schneider

ebd., 13; fett von mir). Hervorzuheben ist, dass Religion in institutionalisierter kirchlicher, gemeindlicher, mönchischer und individueller Gestalt **die Praxis der Vergegenwärtigung und Bewältigung** der Gesamtheit der unverfügbaren und unerbittlichen menschlichen Existenz und unverfügbaren Welt einschließt, also **nicht nur Text(-Religion) ist** (Th. Rentsch, in Mittelstraß 2018). Religion ohne Praxis (in welcher Art Gemeinde auch immer) geht nicht.

Dabei sind **religiöse Texte eine Textsorte eigenen Typs**, keine apophantischen, keine ästhetischen, sprich: keine Religion wäre adäquat begriffen, meint Schneider sagt Fritz, wenn sie etwa als Fortsetzung und als Erweiterung der Welt der Wissenschaften oder als Ergänzung wissenschaftlichen Wissens angeführt werden würde, oder als Fabel, Märchen, Drama.

Religiöse Texte, die die Vergegenwärtigung und Bewältigung der Gesamtheit der unverfügbaren menschlichen Existenz und unverfügbaren Welt betreffen, behaupten keine astronomischen, physikalischen, historischen o. a. Sachverhalte als wirklich/in Wirklichkeit gegeben, so wie die Wissenschaften Daten, Fakten und Tatsachen liefern. Religiöse Texte sind keine apophantischen Texte (keine wissenschaftlichen). Daher sind sie weder wahr noch falsch. Sie haben ihren eigenen (Geltungs-)Charakter. „Gemessen“ wird ihr Wert an der Praxis der „Gläubigen“. **Deswegen ist unsinnig, Aussagen und Behauptungen der Religionen wie wissenschaftliche Hypothesen mit entsprechendem methodischem und instrumentellem Repertoire prüfen zu wollen** (z. B. R. Dawkins; A. Beckermann s.u.). Also bitte, meint Schneider sagt Fritz, beide Textsorten (die der Religion und die der Wissenschaft) nicht verwechseln (wäre ein Kategorienfehler)!

Was ist das also für eine Textsorte, der religiöse Text, mit der wir uns (Sie und ich und Fritz) über „unsere Lage“, sprich: die *Conditio Humana*, verständigen könnten? Wissenschaftliche Texte liefern uns per Methodik stabile und harte und auf systematischem Wege überprüfbare Daten, Fakten und Tatsachen. **Aber auch Texte, die sich auf keine mit wissenschaftlichen Methoden und Instrumenten objektivierbare Gegenstände beziehen, also z.B. fiktionale Literatur, ermöglichen kommunikative und kooperative Verständigung.** Etwa Volks- und Kunst-Märchen. Sie erzählen als Prosatexte von wundersamen Begebenheiten. Sind frei erfunden und ihre Handlungen spielen nicht zu wirklichen Zeiten und in wirklichen Räumen. Bettelheim weist in „Kinder brauchen Märchen“ (2006) eine Entsprechung zwischen Märchenwelt und kindlichem Erleben und Denken nach. Volksmärchen sind für Bettelheim »Erkenntnis des Lebens von innen her« (ebd., 2006, S. 31), weil sie Vorgänge „im Innern“ zum Ausdruck bringen und verständlich machen. Kinder erfassten intuitiv, dass manche dieser Geschichten (von Einzelfällen) verallgemeinerbare Entwicklungsschritte schildern, die wiederum das eigene Leben betreffen können.

Wenn Schneider hier (mit Bezug auf Bettelheim) Märchen anführt, dann heißt das überhaupt nicht, dass Religionen Märchen wären, streicht Fritz heraus. Er (Schneider) möchte nur auf ein Beispiel nichtwissenschaftlicher (nicht mit un-wissenschaftlich verwechseln) Texte verweisen, die ohne Referenz (ohne Beziehung zu Gegenständen einer „außersprachlichen Wirklichkeit“) unsere Lage, die *Conditio Humana*, aus bestimmter Perspektive zur Sprache bringen. Dass derart Text nützlicher Weise zudem einen Wortschatz und Ausdrücke und Sätze über Gott und die Welt und Sinn und das Leben und Kleinkram liefern und bereitstellen, wobei sie helfen (können), ein mögliches Artikulationsdefizit zu überwinden.

Religiöse sind Texte eigener Qualität, die uns etwas über „das Ganze“ der menschlichen Situation in Worten sagen, um mit diesem Ganzen auch im Alltag und Beruf praktisch zurechtzukommen. Darauf bezieht sich deren Geltungsanspruch, fürs „Zurechtkommen“ tatsächlich Wesentliches zu leisten. Was ist die begriffliche Bestimmung der „Gesamtheit der menschlichen Existenz“? Es geht um „das Ganze“. Welches ist der Bedeutungs-

und Geltungsbereich dieser Kennzeichnungen „das Ganze“, worauf bezieht sich „das Ganze des Lebens“?

Schneider (2008, 153ff.) meint, dass mit „der Gesamtheit“ und „dem Ganzen“ **nicht** gemeint werde, Religionen hätten die Aufgabe, über Grenzen wissenschaftlichen Wissens hinaus Sachverhalte vorzustellen und den Bereich des Nichtwissens, wo auch immer, aufzufüllen. Religionen hätten nicht die Aufgabe, in Erzählungen eingebundenes Material zu liefern, etwa vom Anfang der Welt, vom Entstehen der ersten Menschen etc.. Bei Schneiders Begriff der Religion steht kein „Ausdehnungsmodell“ Pate. Damit ist nicht gesagt, derart Erzählungen über einen Schöpfer-Gott, über Sündenfall, der die Welt verdorben hat, von einem göttlichen Auftrag, von einem Gericht am Ende der Tage, sollten – als irrational - einfach ausgewischt werden. Nein. Sie sollten jedoch nicht als Berichte und Protokolle gelesen werden, die, wie gesagt wird, der menschlichen Vernunft Nichtzugängliches offenbaren, nur dem „Gläubigen“ Zugängliches, die etwas Unsagbares präsentieren, die beanspruchen, tatsächlich darüber Auskunft geben zu können, was die Wissenschaft, welche auch immer, nicht weiß. **Auf diese Art wären die religiösen Texte falsch gelesen.** Es geht nicht darum, dass der Welt der Wissenschaft und der Welt des Alltags eine Welt mit Göttern oder nur mit dem einen Gott oder anderen Gestalten oder mit Heilsgeschehen angefügt wird, quasi zur Ergänzung und Vervollständigung des profanen Wissens.

„Das Ganze“ meint nicht Universum, vielmehr das je eigene gesamte menschliche Leben (Ihres, meines, Fritzens), wobei das „Ganze“ sich mit den Stichworten Geburt, Liebe, Freundschaft, Sexualität, Schuld, Krankheit und Tod andeuten lässt. Geschichten und Erzählungen der Religionen ermöglichen vielleicht eine Änderung der bisherigen problembeladenen Sicht auf das eigene ganze (vielleicht verkorkste, vielleicht als Last empfundene) Leben, ermöglichen vielleicht einen Gestaltwandel, der das gesamte eigene Leben betrifft, eine Modifikation, eine Färbung, eine Tönung, eine erleichternde und beseligende Wende zur Akzeptanz. Solche Änderung der Sicht könnte man *religiöse Erfahrung* heißen (H. J. Schneider).⁵⁵

Schneider veranschaulicht den angesprochenen Gestaltwandel, spricht: religiöse Erfahrung, die einer Person widerfährt/widerfahren kann, mit einem Kippbild (das Sie sicher kennen). „Man schaut auf eine Zeichnung, auf der z. B. eine alte Frau mit eingefallenem Mund und großem Kinn erkennt, und ohne dass sich ein Strich verändert hätte, sieht man in derselben Zeichnung bei einem späteren Blick eine elegante junge Dame. ‚Objektiv‘, d.h. gegenständlich gedacht, bleibt alles gleich, die Verteilung der Tusche auf dem Papier ist genau wie vorher. Und doch ist das Bild ‚gekippt‘, man *sieht* ‚es‘ ganz anders und sieht demzufolge auch *etwas anderes*; man sieht etwas, das man vorher nicht gesehen hatte. Daher kann man durchaus sagen, man habe etwas Neues erfahren. Und in beiden Fällen, dem der religiösen Erfahrung und dem des optischen Gestaltwandels, kann dieser Blick einen nachhaltigen Charakter haben“ (ebd., 162). **Das eigene Leben als Ganzes bekommt kraft religiöser Erfahrung vielleicht eine nette Physiognomie.**

Religiöse Erfahrung, eigentlich ein Widerfahrnis, das man nicht strategisch und taktisch und technisch klug herbeiführen und erreichen und so herstellen kann, wie man aus einem Weidenzweig eine Flöte schnitzt. Man wartet, hofft, allerdings kann man sich vorbereiten. Dafür ist die Praxis der Religionen zuständig. Glaube, insistiert Schneider sagt Fritz, heißt in diesem Zusammenhang nicht, dass an etwas „außerhalb“ unserer Welt, an etwas Gegenständliches oder an einen Gott (an Götter) geglaubt wird, sondern **Glauben bedeutet hier das**

⁵⁵ Obligatorisch: William James, Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur. Berlin 2014.

Vertrauen auf die Möglichkeit eines Gestaltwandels und auf die Angemessenheit der sich aus diesem Wandel ergebenden Sicht aufs Leben (ebd., 174f.).⁵⁶ - Gruß

xii

Anthropologie

Anthropologische Grundlagen. Etwa seit dem 16. Jh. ist Anthropologie ein die >Natur des Menschen< reflektierendes Denken. Ein Problem – neben anderen - ist, wie sich Aussagen über Dispositionen, Merkmale und Eigenschaften so formulieren und begründen lassen, dass diese – ohne als Diskriminierung gelesen werden zu können - als charakteristisch für alle Menschen ausfallen. Es geht um Menschenbilder. Sie sagen aus, was der Mensch (vorgeblich, anscheinend, scheinbar) ist, geben an, was er aus sich machen kann und soll. Solchen Konzeptionen kommen im pädagogischen Geschehen Unterscheidungs-, Deutungs-, Orientierungsfunktionen zu, sie ermöglichen Zuschreibungen, strukturieren Erwartungen und legitimieren im faktischen Bildungsbetrieb erzieherisches Handeln. - Liest sich ganz passabel, jedoch sollten wir uns das kritisch anschauen!

Hallo,

dass wir überhaupt unter Milliarden von Galaxien hier auf Erden lebendig sind, findet auch bei aller zusammengetragenen Forschung und Theorie keine Erklärung. Ab ovo ist nichts verfügbar; „der Anfang“ nicht hintergebar. Weil wir immer beim Beschreiben der Vergangenheit die Gegenwart investieren, schauen wir in einen Spiegel. Unbeantwortbare Fragen, hartnäckig immer wieder gestellt.

Die Anthropologie gibt Auskunft über uns Menschen. Auch Luthers „schwarze“ (Habermas 2019). Jeder von uns hat ein Menschenbild im Kopf, das auf unsere päd. Praxis nolens volens durchhaut. Wissenschaft ist seit der Aufklärung im 17. und 18. Jh., i.e. seit der Epoche emanzipatorischer Geschehen in der Philosophie, Theologie, Rechtswissenschaft, Politik, den Naturwissenschaften, die u. a. mit dem Namen Immanuel Kant (1724-1804) verbunden ist, auch dazu angetreten, dem ideologischen, phantasmagorischen, irrtümlichen Meinen und Glauben

⁵⁶ Ganz anders nimmt sich Ansgar Beckermann des Themas >religiöse Erfahrung< an. Für ihn werden die Begriffe >Religion<, >Glaube<, >religiöse Erfahrung< stets als Begriffe mit Referenz (mit einem Referenten) verstanden, derart, dass sich Religion und religiöse Erfahrung auf etwas Außernatürliches, gleichwohl Gegebenes, beziehe, das im Glauben substantiell vorliegt und begreifbar ist, den wiederum ein (Wahrnehmungs-)Erlebnis von etwas Übernatürlichem stabilisiere. **Dass es aber und jedoch nirgendwo einen Referenten bzw. eine Referenz gibt, also nichts Übernatürliches, nichts Außernatürliches, will Beckermann wissenschaftlich empirisch belegen.**

Im Unterschied zu Schneider stellt Beckermann religiöse Erfahrung vergleichend neben die sinnlichen Wahrnehmungserlebnisse (Hören, Tasten, Sehen, Riechen, Schmecken), die wir **alle** haben. Religiöse Erfahrungen dagegen gelten ihm als behauptete Wahrnehmung „übernatürlicher Wirklichkeit“, als behauptete Wahrnehmung „der Existenz nicht-natürlicher Wesen und Kräfte“ (a.a.O., 136ff.). Aber derart Erfahrungen könne es laut Neurowissenschaften, Wahrnehmungspsychologie, Sinnesphysiologie nicht geben. Es gebe keinen empirisch prüfbar (beweisbar) kausalen Ursache-Wirkungszusammenhang derart, dass etwas „Über- oder Nicht-Natürliches“ die mit über 100 Millionen lichtempfindlichen Zellen ausgestattete Retina (wie im Normalfall) dazu bringe, elektrochemische Impulse zur rekonstruktiven Erarbeitung von Repräsentationen der Umwelt ans Gehirn weiterzuleiten, mit dem Effekt, dass dieses Über- und Nicht-Natürliche dann auch – wie eine Tasse auf dem Tisch - wahrnehmbar wäre. Was die Wissenschaft zulasse, das sei, dass unter Umständen (ohne „krank“ zu sein) bestimmte Hirnareale Wahrnehmungserlebnisse selbst erzeugen=ohne dass diese „Eindrücke tatsächlich der Außenwelt“ zuzuordnen wären. Religiöse Erfahrungen im Sinne des Erfahrens von Etwas „außerhalb“ unseres Bewusstseins seien nichts weiter als Hirngespinnste.

mit wissenschaftlichem anthropologischem Wissen kontra zu geben. Pädagogisch heißt die Anthropologie deswegen, weil von allen Daten, Fakten und Tatsachen nur dasjenige für uns Pädagoginnen relevant ist, was uns unser Geschäft, Erziehen, hilfreich stützt. Halten wir voraus eilend fest: >Menschenbild< – eine Vokabel, die viel weniger einen festgestellten und scharf abgegrenzten Gegenstand(sbereich) wie etwa >Paarhufer und Wiederkäuer< bezeichnet als sie vielmehr festsetzend den je aktuellen Stand der Diskussion widerspiegelt, was >der Mensch< sei bzw. nicht sei und sein soll bzw. nicht sein soll (Markl 2002, S.19f., Kron 1999, S.116-120).

(1) Selberbeobachtung. Wir können von uns (Menschen) nicht so ein unverwechselbares Bild machen wie z. B. von einer Batterie oder von Menschenaffen (mit denen die Gattung >homo sapiens< mehr als 90% des Erbgutes teilt), weil wir uns nicht in gleicher Weise zum Objekt der Betrachtung (in Forschung und Theorie) machen können, wie eben die Batterie und die Silberrücken. Die Batterie schaut sich nicht selbst an, manches Tier erkennt sich zwar im Spiegel (z. B. Delfin, Elefant, Gorilla, Elster), das ist aber keine hinreichende und sprachlich artikulierbare „Selbstreflexion“. Selbstbezüglichkeit (Selbstreferenzialität) dagegen meint im erkenntnistheoretischen Zusammenhang, dass das Beobachten und Beschreiben unserer selbst ein nicht-beschriebenes und nicht-beobachtetes Stück von uns enthält, das wir später erst mit der (zweiten) Beobachtung und Beschreibung der (ersten) Beobachtung und Beschreibung erfassen können usf..⁵⁷

Dass wir Menschen uns aber selbst zur (Entwicklungs-)Aufgabe machen können, also wie Michel de Montaigne sagt, "Selbstbildung" treiben können, erlaubt uns u.a. die "exzentrische Positionalität" (H. Plessner). Heißt: Wir (Sie und ich) können gleichsam neben uns stehen und uns kritisch zusehen und zuhören und zum Lernen auffordern und zur Selbererziehung, ohne uns(eren Leib) wirklich zu verlassen.

Interessant: Wenn wir uns mit Tieren vergleichen, um herauszufinden, was denn unsere Spezifikation ist, dann wissen wir dies eigentlich schon vorher (vor dem extra Vergleich). Wir könnten ohne Kenntnis vom Unterschied zwischen Mensch und Tier Mensch und Tier gar nicht zum Vergleich aufstellen, wüssten wir nicht bereits aus geteilter Lebenspraxis (mit Haustieren oder Zuchtvieh) Wesentliches, was uns voneinander unterscheidet (essbar – nichts zum Essen). Re-entry (Luhmann). Hinter die „Theoriebeladenheit“ oder „Theoriegeladenheit“ können wir nicht zurücktreten (=Bezeichnung für die Beeinflussung oder Abhängigkeit von Beobachtungen oder Unterscheidungen durch Alltagstheorie bzw. durch wissenschaftliche Theorie lancierte Annahmen oder Hintergrundüberzeugungen).

(2) Zum sog. Naturzustand des Menschen. Gibt es den Menschen, ohne jede Kultur, den Menschen, der wie eine nackte Schaufensterpuppe übrigbleibt, wenn man sie entblättert? Aber selbst in der Anatomie ist die Leiche Kultur (auch Robinson Crusoe, Freitag, Lederstrumpf, Walden). Manchmal wird suggeriert, man könne aus der blanken Natur des Menschen das echt und rein Menschliche (utopisch oder dystopisch) deduzieren, und man könne zu einem naturbelassenen (kulturunberührten) Regelwerk gelangen, das uns anweist, was (nicht) getan werden soll. Oft wird die (Rück-)Kehre zur (Pseud-)Ursprünglichkeit und

⁵⁷ Nichts ohne vernünftige Distanz! Ein „überaktiver selbstreferenzieller Prozess“ (das tut nicht gut) kann durch erhöhte Kurzvideonutzung bewirkt werden; eine übertriebene Neigung, sich mit anderen Menschen zu vergleichen. Studie zur TikTok-nutzung, in: Berliner Zeitung, 23.01.25.

(Pseud-)Natürlichkeit propagiert, man solle sich von anerzogenen „unnatürlichen“ Verklemmung lösen und "alles, was echt ist," aus sich rauslassen.⁵⁸

Jede Beschreibung des Menschen ist im wissenschaftlichen Zusammenhang stets ein Konstrukt, dem zwecks Forschung und Theorie interessenbestimmte Merkmale und Eigenschaften abgezogen oder hinzugefügt werden, die ihrerseits kulturgebundenen und kontextkovarianten Vorstellungen (vom Menschen) entsprechen. Auch im Alltag prägt unser akkulturiertes, sozialisiertes, Erziehungsbedingtes Selbst- und Weltverständnis das Bild von uns. Nirgendwo auf der Zeitleiste vom Strudelwurm zum homo sapiens finden wir Kerben, die uns angeben könnten, wann und in welchem Maße wir Menschen unsere natürliche Unschuld gegen kulturelle Modestücke eingetauscht und somit verloren hätten. Wann unter welchen Umständen der Mensch zum Menschen wurde, bestimmen abhängig vom Wissen der Gegenwart die heutigen Menschen (wir extrapolieren).

Die Natur selber liegt, wenn wir sie im wissenschaftlichen Zusammenhang anschauen, nicht einfach vor (uns). Quasi „Natur pur“ (wo denn?!). U. Beck weist in seiner >Risikogesellschaft< ausdrücklich darauf hin, dass sich auch die Unterscheidung von Kultur und Natur nicht natürlicherweise „ergibt“, sondern Produkt der Kulturgeschichte ist. Natur selbst schreibt keine Unterscheidungen vor, sie sortiert nicht und portioniert nicht, denn die Ordnung etwa nach Gattungen und Arten ist **nicht** von ihr vorgegeben (sondern gehört zur Zoologie etc.). Die Natur ist kein (Groß-)Subjekt, das als selbstständiger Akteur Lebendiges von Nicht-lebendigem und Primaten von Politikern trennt. Für Unterschiede sorgen sach- und fachkompetente Wissenschaftler (Biologen, Soziologen). Und auch im nicht-wissenschaftlichen Alltag treffen wir (nicht die Natur) Unterscheidungen, die der Kooperation und Kommunikation untereinander und mit der Umwelt nützen.

(3) Der freie Wille. Im Libet-Experiment (1979) wurde gezeigt, dass das motorische Zentrum des Gehirns mit der Vorbereitung einer (Hand-)Bewegung bereits begonnen hat, *bevor* die (Versuchs-)Person, die dies verabredungsgemäß tun soll, sich - nach einem Signal - für die sofortige Ausführung dieser Bewegung *entschieden hat*. Dieses Experiment wird als empirisch gesicherter Beweis dafür angeführt, dass kein freier Wille sei, nirgendwo.

Fritz könnte also meinen, er bilde sich bloß ein, dass er sich eigensinnig dafür entschieden habe, lieber doch nicht Päd. zu studieren, dafür Mathe. Er würde Libet-mäßig das frühe Feuer seiner Neuronen für die determinierende und kausale Ursache seines Studienwechsels halten, aber nicht vernünftige Gründe und seinen freien Willen. Eva aber gibt ihm zu bedenken, dass ihm (Fritz) diese Entscheidung nicht wie eine Gänsehaut widerfahren sei, sondern dass er doch einiges an Überlegungen in seinen Entschluss montiert hat, „innere“ Meuterei bändigen musste, und zudem die Unterstützung seiner Freunde gebraucht hat, um nun mit freiem Willen das zu tun, was er jetzt zu tun vorhat.⁵⁹ Es steht Fritzens und unser Selbstverständnis

⁵⁸ Überhaupt Natur: Fritz lobt am Biostand das gekaufte Brot und bekam als Replik: „Ja, wenn man die Natur nur lässt!“. Was für ein hirnloser Spruch, meint Fritz. Menschliches Leben gibt es nur *gegen* die Natur: Brot (=Kunstprodukt), Straßen, Hörgerät, Flieger, Schwimmflügel, Medizin, Friseur, Poetik, Humor, Sonnencreme, Erziehung, Schirme usw. usf.! Das gesamte menschliche Leben lässt sich als (Kultur-)Widerstand gegen (lebensfeindlich, -vernichtende natürliche) Unordnung und als Einrichtung von (lebensbewahrender und -fördernder) Ordnung ansehen und damit als negative Entropie verstehen = als entgegenwirkender Bio-Mechanismus der Entropieverminderung, an deren Ende der von der Natur verordnete Wärmetod winkt = finales thermisches Gleichgewicht des Universums= überall gleiche Temperatur = Stillstand aller Naturprozesse durch Entropiezunahme! Auch A. K. Trembl, Evolutionäre Pädagogik, Stuttgart 2004, 42f..

⁵⁹ Gegner des freien Willens erlauben uns aber, in folgender Weise mit ihm umzugehen: Da sich im Alltag und auch sonst wo (Justiz, Pädagogik) bewährt habe, einer Person zu unterstellen, sie habe das (nicht) aus freiem

als autonome, zweckrationale und verantwortungsbewusste Person auf dem Spiel, wenn wir uns unseren freien Willen wegdenken.

Insbesondere wir Pädagoginnen setzen auf ihn, den freien Willen, wären nicht nur Mahnungen schon allein deswegen sinnlos, spekulierten wir nicht mit ihm. Aber langsam! Können wir tatsächlich angeben, was das ist - der freie Wille?! Ist er eine nicht-empirische Größe, ist er eine empirisch fassliche Substanz, ein aktives psychisches Etwas, gibt es einen guten und bösen Willen?! Das Gegenstück zu den Spekulationen über die >Freiheit des Willens< ist der Betonblock des Determinismus. Da sind alle Bewegungen und Regungen unfrei kausalbedingt, geschmiedet, als Ursache und Wirkung verkettet. Determiniert bedeutet die Abhängigkeit eines Geschehens von etwas anderem, durch das es bestimmt und eindeutig festgelegt ist. Determinieren nun Naturgesetze, (hirnphysiologisch messbare) Kausalität, unsere Entscheidungen oder können wir auch ohne?

Moment! Müssen wir Pädagoginnen eigentlich auf die Lösung warten, ob es einen freien Willen tatsächlich gibt oder nicht?! Könnten wir nicht den (endlosen?) Streit umgehen, schließlich sind wir keine Anthropologen, Biologen, Neurowissenschaftler, dafür an vernünftiger Praxis in Echtzeit interessiert, die wenig bis keinen Aufschub duldet. Also die Kontroverse umschiffen?!

Zwei Verständnisse des Begriffs >freier Wille<, die uns nur weniger (jedenfalls nicht gleich) in die Bredouille bringt. Übrigens, Willensfreiheit nicht mit Handlungsfreiheit verwechseln! „Mit dem Kopf durch die Wand“ ist (nur) eine Metapher.

Und zwar einmal mit G. Keil per Definition so, dass wir die Vokabel >freier Wille< (aus der Substanz-Ontologie herausnehmen und) umtopfen und dafür festsetzen, dass wir Pädagoginnen derjenigen Person, einen freien Willen zugestehen, die Fähigkeit zeigt, überlegt und gegen Hindernis und Widerstand (innerer Schweinehund oder penetrante Bedenkenträger) eine Handlung zur Ausführung auszuwählen (>Willensfreiheit<, Berlin/Boston 2013). Tun wir Pädagogen dies so, betrachten wir den >freien Willen< als die zur Fertigkeit auszubauende Fähigkeit zur Entschlussfassung, dann dürfen wir uns - nach Keil - Libertarier (oder Libertarianerinnen) nennen.

Wenn wir Pädagoginnen also auf den freien Willen setzen, wie wir jetzt mit der Fähigkeitsdefinition gefahrlos tun können, dann setzen wir darauf, dass unser Adressat sich entschließen kann, dass er einen überlegten Entschluss fassen kann, unserer Erziehung zu folgen, also seinen Unwillen niederringt und taub ist für abschlägige Einflüsterungen.

Freier Wille=Fähigkeit, sich überlegt zu entscheiden. Frei ist freilich nicht der Wille, sondern, wenn denn mit freiem Wollen die Wahl getroffen worden ist, die Person, die einsichtig mit Verstand sich zu handeln beschließt.

Und noch eine „Spielart“ des freien Willens (M. Carrier, in: Mittelstraß 2005, 568). Ausgehend von zweierlei Wünschen handelt eine Person dann freiwillig, wenn der zuerst geäußerte Wunsch (Nr. 1) tatsächlich auch gewünscht und gewollt wird (Wunsch Nr. 2). Peter will eine Exkursion unternehmen (Wunsch Nr.1). Wenn er die Exkursion wirklich will, also ernsthaft durchzuführen wünscht (Wunsch Nr.2), dann handelt er deswegen frei, wenn er die Exkursion unternimmt, weil sein Wunsch, die Exkursion durchzuführen (Wunsch Nr. 1), von ihm überlegt und extra als tatsächlich gewollter Wunsch gebilligt wird (Wunsch Nr. 2). Peter würde

Willen getan, was sie getan hat, sie sei also „schuldig“ oder „nicht schuldig“, könne man die Illusion guten Gewissens beibehalten, also weiterhin so tun, **als ob** wir in der Tat einen freien Willen hätten, obwohl wir in Wirklichkeit keinen haben.

unfrei handeln, wenn er zwar die Exkursion unternehmen würde, ihre Durchführung jedoch, weil er die Exkursion eigentlich nicht will, sie gezwungenermaßen ausführt, selbst nicht billigt.

Wir sprechen einem Lernenden dann freien Willen zu, dass er freiwillig lernt, wenn er seinen Wunsch, etwas zu lernen tatsächlich für o.k. abhakt. Der Wunsch, etwas zu lernen, passt zu seinem Wunsch, beruflich zu reüssieren. Unfrei lernt Peter dann, wenn er zum Lernen verdonnert worden ist, wenn er den Wunsch, etwas zu lernen, nur deswegen hat, weil er Sanktionen entkommen will. „Defensives Lernen“ würde Holzkamp sagen, kein „exploratives“ (1995).

(4) Tabula rasa – White Paper. Grob gefragt: Sind uns (Ihnen und mir) Ideen, Gedankengänge und Kategorien, mit denen wir uns die Welt ordnen und gruppieren, angeboren, oder richten wir unsere Köpfe erst nach und nach mit Hilfe unserer Sinne und Erfahrung ein?! Der Streit heißt: Rationalismus versus Sensualismus respektive Empirismus. Jener (Rationalismus) favorisiert den Geist mit ursprünglicher, angelegter Ausstattung als Erkenntnisquelle (Descartes), dieser (Empirismus/Sensualismus) schätzt die innere und äußere Wahrnehmung als Quellen der Erfahrung (Locke). Dieser Streit (Rationalismus vs. Empirismus) ist Angelegenheit der Philosophie und ist definitiv nicht empirisch zu lösen, weil man sich ja bereits für Empirismus entschieden hätte, wollte man einem hypothesenprüfenden Experiment die Autorität darüber einräumen, ob denn das Wesen der Erkenntnis sensualistisch oder empiristisch aufzufassen sei.

Anders liegt der Fall, wenn in der modernen Version von Child Development und the Physical Environment der Forschungsfrage nachgegangen wird, ob denn (vulgo) die Anlage oder die Umwelt spezifische Leistungen in Sachen Wissen, Können und Arbeits- und Sozialverhalten (=Haltung) erkläre. Da geht es nicht um Erkenntnistheorie, sondern da brauchen wir zur belastbaren Auskunft darüber, wie es mit der Leistungserbringung „wirklich“ ist, die speziellen Fachwissenschaften (wie Biowissenschaften, Psychologie). Ich zitiere Brumlik: „Die überkomplexen, stets mehr Verarbeitungskapazität als unbedingt notwendig hervorbringenden Gehirne sind zu ihrer Selbstprogrammierung auf unstete, stark variierende Umwelten ebenso angewiesen wie auf – im Falle der reifenden Gehirne des Gattungsnachwuchses – bergende und nährende Umgebung. Dies und nichts anderes – die widersprüchliche Einheit von affektiver und materieller Geborgenheit und einer offenen Umwelt – sind die wesentlichen Züge jenes entwicklungsförderlichen Prozesses, den wir als >Erziehung< bezeichnen“ (ebd., 30).

Ein Kollege plaudert: Wie das proportionale Verhältnis zwischen genetisch Festgelegtem und Gereiftem und Gelerntem und Anerzogenem auch sei (bei Hurrelmann fifty-fifty), ist mir Heikuba, denn selbst wenn ich meiner Lehrer-Tätigkeit nur einen Promilleanteil an Effekt zubillige, ich könnte und dürfte mich aus der Verpflichtung, per Erziehung zum Lernen zu bewegen, nicht entlassen. – Was sagen Sie?!

(5) Gut – böse. Wenn wir uns in der Praxis direkt mit Umwelt und Personen auseinandersetzen, da haben wir handlungsleitende Maßstäbe, die uns Botmäßiges und Unbotmäßiges operationalisieren. Muss uns Pädagoginnen interessieren, ob der Mensch als solcher und von Natur aus, wie gesagt wird, gut oder böse ist, vielleicht beides?!

>Gut< und >böse< sind keine Vokabeln wie >warm< und >kalt< oder >schwarz< und >weiß<. Mit letzteren kann ich Tatsachen feststellen, erstere setzen kraft Urteil fest, was Handlungen bzw. Zwecken und Zielen (nicht) zukommt. Lobenswert, vortrefflich, anständig, hilfsbereit, uneigennützig ... oder arglistig, tückisch, missgünstig, verletzend, infam,

niederträchtig Demnach liegt mit >gut< und >böse< keine bloße Beschreibung einer Beobachtung vor, sondern wir setzen fest, was Sache ist.⁶⁰

Zu meinen, es wäre uns Menschen das Böse irgendwann im Laufe der Zeiten von irgendwem oder irgendwie zugesteckt worden, zählt weniger als Treffer. Wobei man sich dann fragen täte, warum eigentlich? Wie rechtfertigt sich das Übel (auf) der Welt?! Mit einer Antwort beschäftigt sich die Theodizee – vergebens(?). Mit dem Bösen ist das lebenermöglichende und lebentragende Gute gleichursprünglich. Allerdings können wir nicht auf einen Nullpunkt zurück, weil wir aus unserem immer schon „gut“ und „böse“ geführten Leben nicht heraustreten und wie eine Batterie objektiv beschreiben und erklären können.

Das Böse ist zusammen mit dem Leben des Menschen eins. Das Gute ebenso. Gutes und Böses sind immer schon drin. Gutes und Böses kristallisieren sich aus der Koordination und Kommunikation sprachlich befähigter menschlicher Individuen durch Sitte, Moral und Recht heraus. Unpassendes auszusondern, anderswo zu verorten, quasi aus der Gesellschaft herausnehmen, in der Meinung, dies erlaube ein braves Leben, geht nicht. „Die Hölle, das sind die Anderen“ (Sartre). Wie auch immer, wir müssen mit uns und dem Guten und Bösen selbst zu-rechtkommen.

Und überhaupt, alles Negative gehört unabtrennbar zu uns dazu. Uns ist das Leben in Sachen Tod, Krankheit, Alter unverfügbar; daran ist nichts zu ändern. Wir führen scheiternd und erfolgreich unser kontingentes Leben und hoffen auf Gutes.

Brumlik schreibt: „Dass der Mensch von Natur aus gut ist und ihn lediglich die Zivilisation verdorben habe, dieser Auffassung können wir [...] eine modifizierte, weder unverdächtige noch naive Lesart geben: dass nämlich die kulturelle Evolution die sozialen und technischen Destruktionskräfte so gesteigert hat, dass dadurch die Selbstgefährdung der Gattung in einem ebenfalls exponentiellen Ausmaß gestiegen ist. Somit wäre die Menschheit also besser beraten, die ja ebenfalls [wie das selbstzerstörerische Potential; R. B.] genetisch angelegten und evolutionär ja ebenfalls außerordentlich erfolgreichen sorgenden und zuwendenden Verhaltensdispositionen im privaten wie im öffentlichen Leben durch Erziehung und Bildung zu kultivieren. Im Grundsätzlichen soweit einig, steht dann eine Pädagogik der Furcht im Sinne von Hobbes wider eine Pädagogik der Ermutigung und Entfaltung im Sinne von Rousseau“ (ebd., 30f.).

(6) Geist und Seele und Körper und Leib. Das Leib-Seele-Problem oder das Körper-Geist-Problem. Die Frage ist, handelt es sich bei mentalen Zuständen (Geist, Bewusstsein, Psychisches, Seele) und den physischen Zuständen (Körper, Gehirn, Materie, Leib) um zwei getrennte und verschiedene Substanzen (res extensa=räumlich ausgedehnte Sache=Körperwelt und res cogitans=geistige Sache=Welt des Geistes, wie bei Descartes), oder „gibt“ es nur physische Zustände, die die mentalen absorbiert haben? Oder „gibt“ es die Psyche getrennt vom Physischen und die Zusammenarbeit=Interaktion wäre die Lösung?!

Warum sollten wir überhaupt – frage ich uns Pädagoginnen, die wir in der Echtzeit der Praxis als Profis und „ganze“ Personen gebraucht werden - in diese Leib-Seele-Materie-Geist-

⁶⁰ Dem Historiker Thukydides (im 5. Jh.), der Maradona der Historie, ist die menschliche Natur („anthropeia physis“) die fixe Größe, die beim Verstehen und Erklären der Geschichte die größte Rolle spielt. Angesichts des entsetzlichen Peloponnesischen Krieges (zwischen Athen und Sparta) schreibt er in seiner „Pathologie“, dass man, um von der „Erkenntnis des Vergangenen“ zu einer solchen des Zukünftigen zu gelangen, „das wieder einmal so oder so ähnlich eintreten werde“, die menschliche Natur als Konstante heranziehen sollte.

Debatte einsteigen, wo zu viele so tun, als wäre seit jeher klar und deutlich, worum man sich eigentlich streitet?!⁶¹

Also, da wir keine Philosophen, Neurophysiker, Neurochemiker und Psychologen sind, da wir Pädagogen vor allen Dingen vorrangig eine pädagogische Praxis vernünftig zu führen haben, schleiche ich mich aus der Streitigkeit um Geist und Seele und Körper und Leib raus, und beziehe mich zwecks Exploration dieses Sachverhalts zunächst auf ein Gedicht von W. Busch, dann auf den Alltag.

Das Zahnweh

Das Zahnweh, subjektiv genommen,
ist ohne Zweifel unwillkommen;
doch hats die gute Eigenschaft,
daß sich dabei die Lebenskraft,
die man nach außen oft verschwendet,
auf einen Punkt nach innen wendet
und hier energisch konzentriert.
Kaum wird der erste Stich verspürt,
kaum fühlt man das bekannte Bohren,
das Zucken, Rucken und Rumoren,
und aus ists mit der Weltgeschichte,
vergessen sind die Kursberichte,
die Steuern und das Einmaleins,
kurz, jede Form gewohnten Seins,
die sonst real erscheint und wichtig,
wird plötzlich wesenlos und nichtig.
Ja, selbst die alte Liebe rostet,
man weiß nicht, was die Butter kostet,
denn einzig in der engen Höhle
des Backenzahnes weilt die Seele,
und unter Toben und Gesaus
reift der Entschluß: Er muß heraus!

Der vom Gedicht losgetretene Gedanken ist, wir (Sie und ich) sprechen und reden (Aspekt gebunden) je nach Gelegenheit und Motiv einmal über uns betont als Körper und Leib mit Geist und Seele, ein andermal über uns betont als Seele und Geist mit Leib und Körper, oder in manchem Gespräch ist der Unterschied nicht relevant. Jedenfalls können wir uns im Alltag (der Pädagogik) relativ gefahrlos (vorrübergehende Missverständnisse eingeschlossen) über uns als „ganze Lebewesen“ verständigen.

Ein Vorschlag zwecks Vermeidung von Debatten, die sich aus unserer Sicht im Abstrakten verlieren; Man halte als Pädagogin solange an der Verschiedenheit (Zweiheit, Dualismus) und dem Interaktionismus (wechselseitiges Einwirken) von Physis und Psyche fest, bis wir in der Praxis verstörende und irritierende Probleme damit haben und/oder die Wissenschaft energisch und mit stichhaltiger Begründung und wirklichen Sachverhalten (=Tatsachen) widerspricht.

⁶¹ Etwa: Hermann, U. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim Basel 2009.

Plädieren wir Pädagoginnen für die Gleichwertigkeit des alltagspraktischen und wissenschaftlichen Vokabulars. Jenes steht uns zur Beschreibung und Analyse als empfindende, erlebnisfähige, reflektierende Personen zur Verfügung. Dieses ist das physiologische, chemische, biologische Vokabular, das den Sachverhalt von Leib und Seele und Körper und Geist aus der naturwissenschaftlichen und biowissenschaftlichen Perspektive der Physik, Anatomie, Chemie, Neurophysiologie etc. beschreibt und analysiert. Gleichwertigkeit, und zwar solange, bis die Wissenschaft dem Mentalen (wie es der Identismus und der eliminative Materialismus tun) tatsächlich (nicht nur möglicherweise) einen Pseudostatus nachweisen können (was – Carrier/Mittelstraß: >Geist, Gehirn, Verhalten<, Berlin 1989 - nur dann gelingen würde, könnte die Wissenschaft der Psychologie auf die Wissenschaft der Physiologie reduziert (und somit ersetzt) werden.)

Es gelte für uns Pädagogen, einen interaktionistischen (Nicht-Substanzen-)Dualismus in praktischer Absicht, also einen pragmatischen Dualismus zu favorisieren (ebd., 281).⁶² Bleiben wir pragmatisch-dualistisch, dass also neben Empfindungen, Gefühlen, Launen, Stimmungen und Leidenschaften auch Gedanken, Überzeugungen, Ideen unser Verhalten und Handeln begleiten, modifizieren und motivieren (und umgekehrt), dass es glasklar auch kausale physische (materielle) Mechanismen sind, die uns lebendig machen. Allerdings, sagen wir uns, ausschließlich als Gegenstände der Physik, Biologie, Physiologie, Chemie, KI- und Ingenieurwissenschaft wären wir als Personen völlig unterbestimmt.

(7) Treml kritisiert eine der Hauptthesen mancher Pädagogik (eine "Grundlüge" der Erziehungswissenschaft würde F. Huiskens sagen⁶³): **der Mensch - ein Mängelwesen** (2010, 256). Nie und nimmer! Hier trickse die Pädagogik und will sich mit dem Aufzählen von Defizitären ihre Rechtfertigung fürs Erziehen erschleichen. Daher lobpreise sie den Mangel als anthropologische Universalie. Aber! Das Mängelwesen „entsteht“ erst dann, wenn wir, was wir an Kultur, an Technik, Fertigkeiten, Ressourcen parat haben, tilgen. Freilich können wir im Vergleich mit Tieren bei Vielem nicht mit. Aber als Mängelwesen sind wir ein Fähigkeitswesen per excellence.

(8) **Leiblichkeit.** Es ist in der Geschichte der Pädagogik viel Schindluder mit >Leib und Seele< und >Körper und Geist< getrieben worden (Ballauff/Schaller >Eine Geschichte der Bildung und Erziehung< 1969ff.). Katharina Rutschky psychoanalysiert und kritisiert in ihrer >Schwarzen Pädagogik< (1973) die Pädagogik als schädliche und schändliche Nachfolge von der im Anspruch verfehlten Aufklärung. Transportiert werde in der Vorstellung schwarzer Pädagogen folgendes: Im vergesellschafteten Individuen sei das Über-Ich der Sitz der Moral. Ergo bestehe die Aufgabe bzw. die Funktion des Erziehens (durch Eltern, Lehrer) darin, im Kind das Über-Ich zu etablieren=in der >schwarzen Pädagogik< ein anderer Ausdruck für die Unterwerfung. Erziehung reduziere sich auf Triebabwehr und -bändigung. Die Sexualität als

⁶² Die Identitätsthese des Monismus(=Gegenpart des interaktionistischen Dualismus), dass nämlich eine Identität von Leib und Seele bestehe, ist in wissenschaftlichen Zusammenhängen als eine Behauptung der ontologischen Reduzierbarkeit psychischer auf neurophysiologische Größen zu werten, demnach als Reduktion der Psychologie auf die Neurophysiologie (Carrier/Mittelstraß 1989, 85, 292). Dies ist aber (noch) nicht gelungen (ebd., 293). Und eine Diskussion des Supervenienzkonzepts müssen wir Pädagoginnen nicht abschließend leisten. Die Grundidee des Supervenienzkonzepts lautet: Eine Eigenschaft A superveniert genau dann über einer Eigenschaft B, wenn eine Änderung in A immer begleitet wird von Änderungen in B, jedoch nicht notwendigerweise umgekehrt. Anders ausgedrückt: Wenn A über B superveniert und A sich ändert, dann muss auch B sich ändern. Kurz: B ist durch A festgelegt, aus WIKIPEDIA. Dazu auch: P. Janich, Kein neues Menschenbild. Zur Sprache der Hirnforschung, edition unseld Nr. 21, Suhrkamp, Frankfurt 2009.

⁶³ >Die Wissenschaft von der Erziehung. Einführung in die Grundlügen der Pädagogik< von Freerk Huiskens.1995.

größte der Gefahren. Ein unrühmliches Zitat von Hegel (1820): „Ein Hauptmoment der Erziehung ist die Zucht, welche den Sinn hat, den Eigenwillen des Kindes zu brechen, damit das bloß Sinnliche und Natürliche ausgereutet werde. Hier muss man nicht meinen, bloß mit Güte auszukommen; denn gerade der unmittelbare Wille handelt nach unmittelbaren Einfällen und Gelüsten, nicht nach Gründen und Vorstellungen“. – Kritisch: Peter Fürstenau >Zur Psychoanalyse der Schule als Institution<. In: Das Argument, 6. Jahrgang, Heft 2, Mai 1964. – Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim und Basel 1979.

(9) In der päd. Anthropologie stecken oft Deskription (=Daten, Fakten, Tatsachen) zusammen mit Präskription (=Werte, Normen, Imperative) unter einer Decke. Also müssen wir Pädagogen aufpassen: Sind Aussagen und Behauptungen über den Menschen tatsächlich nur von Vorurteilen freie Beschreibungen und Beobachtungen, also satt empirisch geprüft und belegte, stabile Aussagen und Behauptungen? Oder (ver-)stecken (sich) dahinter Wertvorstellungen und Gebote, und „in Wirklichkeit“, wie gesagt wird, sind die Aussagen und Behauptungen Forderungen, Imperative, Normen, die andere Modi des Begründens erfordern? Z.B. so ein Satz „Der Menschen hat Vernunft.“ Ist das eine „neutrale“ Beschreibung? Ist das ein Satz, der durch Beobachtung (empirisch) verifizierbar ist? Oder steckt da eine (normative) Aufforderung drin, die ganz anders als empirisch zu rechtfertigen ist?! Oder: sowohl als auch? Ein Hybrid?! Oder auch: „Der Mensch ist ein Fähigkeitswesen.“ Eine Tatsache kraft Empirie? Oder ein verpflichtender Aufruf zu allseitiger Bildung?! Der Gag in dieser Angelegenheit ist der, dass viele Aussagen der Pädagogen und Pädagoginnen „normative-empirische Mischsätze“ (Prange) sind.

Bei der pädagogischen Anthropologie besteht ein Problem in der Platzierung der Ethik. Denn, wenn sie (die A.) sich verpflichtet sieht, uns in Sachen gemeinsamer Lebensorientierung in konkreten Um- und Mitwelten Unterstützung zu leisten, weswegen sonst sollten wir Pädagoginnen uns mit Anthropologie beschäftigen, besteht die Gefahr des naturalistischen Fehlschlusses, sprich, etwas, das IST, soll (quasi umstandslos) ein SOLLEN sein. Wenn man aber solches Schlussfolgern, was ist, das soll auch sein, erlauben würde (Hume, Moore u.a. tun das nicht), dann dürfte man aus wissenschaftlichen Daten, Fakten und Tatsachen, die uns etwa die Anthropologie, die Biologie, die Psychologie, die Soziologie, die Ökonomie liefern, Präskriptionen und Maßgaben machen. Da würden zum Nachteil methodischen Denkens zwei „artfremde“ Kategorien kopulieren. Oder: Alles, was der Mensch ist, soll (er) auch sein?! Alles, was er kann, tun? Bleibt die Frage, wie wir überhaupt zu gerechtfertigten Zielen und Zwecken gelangen?

10) G. Morselli, Dissipatio humani generis, Roman 2021.

Gruß

xiii

Universalismus – Relativismus?!

Wir kamen verschiedentlich schon darauf zu sprechen: Ist „unsere“ okzidentale Rationalität, die die Geschichte und damit auch die Gegenwart der Pädagogik und die Bildungsinstitutionen wesentlich bestimmt, mit Recht ein Musterbild **für alle** Kulturen (Fend, H.: Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden 2006)?! Ist der griechisch-europäische „Sonderweg“ mit Recht als Muster für **die ganze Menschheit** obligatorisch?! Bitte nehmen Sie nach der Lektüre dazu kritisch Stellung (=Aufgabe 13).

Darum geht es: Gibt es in Zeiten der „Posttraditionalität“ (Lorenzen) universale Normen und universale Werte, die jederzeit und an allen Orten für **alle** Menschen, Bürgerinnen und Bürger und andere allgemeinverbindlich gelten?! Gibt es Institutionen, die unhintertreiblich sind, wenn man sich denn für **alle** Menschen, Bürger und Bürgerinnen und andere Bildung und Humanität vorgenommen hat?! Der Universalist sagt: Ja, auf jeden Fall, derart Institutionen, Werte und Normen gibt es! Oder ist es, sagt dagegen der Relativist, nicht anmaßend, allgemeinverbindliche und absolut gültige sittliche Werte und Normen und Institutionen für **alle** Menschen, Bürgerinnen und Bürger zu propagieren?! Zeige doch die faktische Differenz der Weltgemeinschaft und die geschichtliche Entwicklung die Verschiedenheit und Wandelbarkeit der einzelnen Völker und Kulturen! Also liegt es doch auf der Hand, dass die Reichweiten von Werten und Normen und Institutionen begrenzt sind, an inhaltliche Spezifität gebunden und zeitlich und räumlich von beschränkter Geltung sind?! ⁶⁴

Viel weniger steht bei dieser Auseinandersetzung die Allgemeingültigkeit von Daten, Fakten und Tatsachen zur Debatte, als viel mehr das, was zum eigenen und der anderen Wohl sozial getan werden SOLL. Es steht also insonderheit **die Allgemeinverbindlichkeit von Institutionen, Werten, Imperativen, Maximen, Vorschriften, Geboten Verboten etc. vor Gericht**. Was könnte Fritz auf die Frage einer Klientin antworten: Hallo, Herr Fritz, sind Sie Universalist oder Relativist?!

Bevor wir uns nun gleich einmischen und Stellung beziehen, so als hätten wir bereits verstanden, worum es sich dreht, da stelle ma uns mal ganz dumm: Überlegen wir. Für **alle** Pädagogen (m, w, d) geht es **überall** darum, professionell pädagogische Praxis zu gestalten und in Form zu bringen, weil **überall** gewollt wird, dass Pädagogik in Echtzeit (=Erziehen) gelingt und erfolgreich ist. **Jeder** Pädagoge (m, w, d) muss **überall** vor Ort in konkreter Zeit tätig sein, denken und Handlungen durchführen, in summa eben: Erziehen. Ist hierbei im Konkreten, beim Vollzug professionellen Zeigens, was zu lernen ist, der Streit um Universalismus oder Realismus ein Nutzen? Müssen sich Praktiker überhaupt auf eine (der beiden) Seite(n) schlagen?! Können wir dieses Problem nicht vorläufig ausklammern?!

Ein Vorschlag,

der die Qual >Universalismus oder Relativismus< (zunächst) unterläuft. Also, worum müssen sich Pädagogen (m, w, d) überall unausweichlich kümmern, wenn sie als Pädagogen, denken und handeln?! Diese Reihenfolge einhalten, vernünftig und methodisch denken und dann handeln. Und weil sie alle überall die Verantwortung fürs Erziehen haben, wenn sie denn erziehen, brauchen sie zur Beantwortung einer Nachfrage betreff Sinn und Zweck eine argumentationszugängliche Überzeugung und Haltung, warum sie gerade dieses tun, aber nicht anderes.

Jeder Pädagoge muss überall für sein Denken und Handeln oppositionsresistent Gründe anführen, Argumente vorbringen, einen Nachweis liefern, erklären, sinnvoll

⁶⁴ Dass die von Lorenzen konstatierte „Posttraditionalität“ der profanen europäischen Moderne, die Herkommen und Übliches kritisch in Frage stellt, sicher kein Kennzeichen *jedes* Kulturraums und gilt nicht flächendeckend für die „postsäkulare“ Gesellschaft. Gerade durch den Rückbezug auf Ehedem und/oder gerade wegen theistischer Orientierung gewinnen traditions- und/oder religionsfundierte Stellungnahmen und Maßnahmen Publikum und Gewicht. Wie ist dann eine Diskussion zwischen Posttraditionalisten und Traditionalisten und Gläubigen vorzustellen?! Wenn es eine Diskussion um Normen, Werte, Maximen pädagogischer Praxen geht, braucht es Frieden, dann Regeln, die als Rechtfertigungs- und Begründungsverfahren, ob Posttraditionalist oder Traditionalist, gemeinsam akzeptiert werden (können). Und wie kommt man zu derart Regeln?! Jedenfalls nicht abschotten. Was geht, (vorläufig) zurückstellen. Es braucht ein prädiskursives Einverständnis. Vielleicht muss von allen Betroffenen und Beteiligten vorgeschossen werden, dass alle, wie gesagt wird, das Beste wollen. „Ohne Vertrauen keine Vernunft“ (Lorenzen, ebd., 124).

darlegen, Meinungen verteidigen, Einwürfe entkräften, eine Sache sichern, Rechenschaft ablegen, Rede und Antwort stehen, sich verantworten, etwas beweisen, etwas geraderücken, Ziele vorlegen, Interesse angeben, auf Erfolg verweisen usw. usf.. Will sagen, das Besorgnis, dem niemand nirgends in der Pädagogik entkommt, heißt: Begründen und Rechtfertigen erzieherischen Denkens und Handelns.

Wir wissen für den Hausgebrauch – egal welche Kultur – immer schon, was eine verfehlt Begründung, Rechtfertigung, Beweishandlung ist, wie man es nicht macht, wie es ist, wenn der Nachweis eines Geltungsanspruchs missrät. Umgekehrt, wir wissen für den Hausgebrauch, was es heißt, überzeugende, bestechende, plausible Begründungen und glaubwürdige, ausschlaggebende, einleuchtende Rechtfertigungen in betreff Daten, Fakten, Tatsachen, Normen, Werten und Maximen vorzutragen.⁶⁵

Und jetzt der Rat, die Anregung, Empfehlung, der Vorschlag zwecks Hintanstellung einer Prügelei um universal oder relativ. Begründen und Rechtfertigen soll(t)en alle diejenigen Personen überall unverhohlen als Pflicht übernehmen und gewissenhaft aktualisieren (können), wenn sie denn überhaupt Pädagogik denkend und handelnd treiben. Alle! Schwimmer und Nichtschwimmer! Zur Begründung und Rechtfertigung vor Ort und in drängender Zeit braucht es *zunächst* weder ausführliche Diskussionen über Weltanschauungen und Ideologie, keine Detailkenntnis über (tausende ?) Kulturen der Welt und den Turmbau zu Babel, über Zusammenhänge und Abhängigkeiten in Sachen der kulturellen Herkunft und sonstiger sozialer Verwurzelung.

Es sind die Rationalität der Lebenswelt ins Spiel zu bringen und die Kompetenzen, die wir Pädagogen alle aus unserer je eigenen alltagspraktischen Lebenswelt *schon mitbringen*. So sind den Pädagogen überall weder das Begründen noch das Rechtfertigen neu. Im groben sind wir Pädagogen überall in Sachen >Gründe und Rechtfertigungen fürs pädagogische Denken und pädagogische Handeln angeben< immer schon kundig. Und ohne Pflichtgefühl, ohne Bereitschaftspotential Pädagogisches umzusetzen, läuft gar nichts.

Jeder ins Palaver eingebrachte Vorschlag, jedes Datum, Faktum, jeder Einwurf, jede Idee hat argumentationszugänglich zu sein. Ins Palavern ist das eingebettet, was der Alltag immer schon an kooperativen und kommunikativen Verhalten und Handlungen und Kniffs in petto hat: Und ein Grundverständnis vom Erziehen. Dann etwa auch: Wie geht man freundlich miteinander um?! Wie klärt man ein Missverständnis? Drück‘ dich klar und deutlich aus! Komm‘ auf den Punkt! Sei möglichst unvoreingenommen! Beharre nicht stur auf Deine Eingebungen, überwinde Dich, stelle zunächst mal (bis nachher) Dein Interesse zurück! Vor einer Verdammung die Gegenseite zu Wort kommen lassen. 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! Kein Filibustern. Ungeniert um Rat fragen. Um eine Erklärung bitten. Sich entschuldigen. Eine Nacht darüber schlafen!

Man muss verabreden, welche Absprache lassen wir bis auf weiteres gelten, welchen Streitpunkt klammern wir (vorläufig) aus, auf welches Provisorium kann man sich (hier und jetzt)

⁶⁵ Längst wäre noch mehr Barbarei, hätten wir nicht immer schon in Kooperation und Kommunikation lebenspraktische Rationalität aktiviert. Es ist aber nicht so, als könnten die Wissenschaften und die Ethik (als die Theorie der Moral) durch die Lebenswelt schlichtweg ersetzt werden. Forschung und Theorie und die „akademische“ Ethik sind zu begreifen als außerordentliches und methodisches Bemühen, das, was wir in der Praxis immer schon tun, hochzustilisieren, indem z. B. an das Begründen und Rechtfertigen in Wissenschaft und Ethik viel strengere Maßstäbe angelegt werden und eine Exaktheit verlangt wird, für die der Alltag nicht der Platz ist (andere Interessen, keine Zeit etc.).

einigen, welche Zielstellung kann für eine bestimmte Zeit zurückgenommen werden, welche (mit anderen unverträgliche) Haltung, Stellungnahme, Position und Meinung können wir – für wie lange – dulden? Was könnte man zurückstellen? Gibt es eine Schnittmenge? Wie formuliert man einen Kompromiss?

Das pragmatisch motivierte Palaver favorisiert „einfache“ Begründungen, „einfache“ Rechtfertigungen, etwas „lose“ unterscheidende Feststellungen und definitorische Festsetzungen im Unterschied zu den hinreichend begründeten, gerechtfertigten und exakten Ist- und Soll-Sätzen des >rationalen Dialogs<, wofür eine explizit ausgebaute „Metastrategie“ für Begründungen und Rechtfertigungen (Gatzemeier ebd., 22f.) ausgearbeitet sein muss. Begründen und Rechtfertigen und was an strategischer Logik und strengen Termini noch dazu gehört, seien beim Palavern wegen der je besonderen und konkreten (personalen, situativen, sachlichen, zeitlichen) Umstände vor Ort etwas lässig gehandhabt.

Und vergessen wir nicht. **Der Pflicht** überall und jederzeit päd. Praxis in Echtzeit zu begründen und zu rechtfertigen bzw. begründen und rechtfertigen zu können, entspricht **das Recht** der Teilnehmerinnen auf begründetes und gerechtfertigtes Tun der Erzieher!!!

Ich unterstelle jetzt **allen** Personen überall, die Pädagogik treiben, dass das, was ich hier in (protoethischen) Überlegungen zum Begründen und Rechtfertigen anführe, der pädagogischen Kommunikation und Kooperation, wo und wann und von wem auch immer aktualisiert, immanent ist. **Wir päd. Praktiker (Sie und ich und alle die anderen) können uns mit jedermann überall, wenn wir über Pädagogik in Echtzeit im Hinblick aufs Gelingen und auf Erfolg sprechen und reden, die Überzeugung teilen, dass Pädagogik ein normatives Unternehmen ist, und dass das Begründen und Rechtfertigen per friedlicher Kooperation und Kommunikation für jedermann unverzichtbare Verfahren zum Abtragen von Geltungsansprüchen sind.**

Universalismus oder Relativismus?! Ich erhebe somit abseits der köchelnden Universalismus-Relativismus-Kontroverse *das Begründen und das Rechtfertigen des pädagogischen Denkens und Handelns im konzentrierten Palaver* zu der verbindlichen Norm, die überall alle diejenigen befolgen müssen und können, die den Vollzug ihrer päd. Praxis aufs Gelingen und auf Erfolg ihres Erziehens justiert haben. Ob nun Universalistin oder Relativist, ob in der nördlichen Hemisphäre oder der südlichen wohnhaft, ob hier zuhause oder dort drüben, ob alt oder jung, ob blond oder braun.

Gruß

xiv

Operative Pädagogik (Prange) und Didaktik. Technologie als (praktische) Rationalität der Pädagogik.

Aufgabe 14: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt etwas anfangen, aber mit einem anderen gar nichts. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wer will darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „>Technologie< – ein Begriff, der zur Pädagogik nicht passt“, oder „Für Prof. Hastenteufel (ehedem Allg. Päd. in Bbg.) und Prof. Ortner (ehemals Grundschulpäd. in Bbg.) waren >Technologie<, >Zweck<, >zweckrational< Unwörter!“. Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Die Grünen) und Kommentar („Lumpenintelligenzija“). 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.

Guten Tag!

Ohne Didaktik ist die Pädagogik aufs Wasser geschrieben (nach Prange). Gegliedert in Allg. Didaktik, Fach- und Bereichsdidaktiken, Didaktiken der Schulstufen und (Hoch-)Schularten.

Nach Klafki ist Didaktik im engeren Sinne verstanden als theoretische Bemühung um Bildung bzw. Bildungsinhalte bzw. Lehr- und Lerngegenstände. Im weiteren Sinne theoretisches Bemühen um Vermittlungs- und Aneignungsmethoden (z. B. Fragen, Aufgeben, Erarbeiten, Einführen, Üben). Wobei nach W. Klafki der Primat der Didaktik im engeren Sinne gilt, sprich: Ohne Diskussion darüber, was das Ziel, die Zwecke päd. Praxis sind, lässt sich nicht klug und weise auswählen, wie die Methodik ausschauen soll. – Wollen Sie diese Separierung übernehmen?!

Allgemeine Didaktik stellt (forschend und theoretisierend) normative, evaluative und deskriptive Sätze systematisch zusammen, die *invariant* sind bezüglich Fach, Bereich, Schule. Als Fachdidaktik/Didaktik der Geschichte transportiert sie Wissen (historischen Daten, Fakten und Tatsachen) und zugleich Mittelwissen, wie und wieviel Geschichte in Lehr- und Lernsituationen mit Aussicht auf Lernerfolg verlagert werden soll und kann (auch als Lehrbuch und Arbeitsmaterial). Welche Ziele werden mit welchen Inhalten, mit welchen Handlungsmustern (GA, PA, EA etc.) und Medien, in Rücksicht auf welche anthropogenen Bedingungen und soziokulturellen Voraussetzungen aus der Sicht des Erziehers und der zu Erziehenden mit Aussicht aufs Gelingen installiert? Didaktik ist nicht selbst eine Praxis, sondern gibt der Echtzeit mit Kurs auf Erfolg konzeptionell und planerisch Struktur, „innerhalb“ derer wir als Pädagogeninnen tätig sind.

Das gesamte Geschäft der Didaktik ist ohne rationales Denken und rationales Handeln nicht zu haben. Da gilt es, in diesem Rahmen den rechten Gebrauch der Vokabel >Rationalität< und >rational< definitorisch festzulegen.

M. Weber interessiert sich, J. Habermas zufolge, in erster Linie für *praktische Rationalität*, das tun wir Pädagoginnen auch. Er fragt (wie wir) nach den Maßstäben, nach denen handelnde Subjekte ihre (päd.) Praxis (=unmittelbare Auseinandersetzung mit anderen und der Umwelt) kontrollieren (lernen). Eine *rationale Technik* (=kluge Didaktik) nennt Weber die Verwendung von Mitteln, „welche bewußt und planvoll orientiert [ist] an Erfahrungen und Nachdenken“ (Weber, ebd., 18). Wichtig ist dabei Berechenbarkeit, jetzt nicht als Kostenvermeidende Kalkulation im Sinne der Ökonomie gedacht, sondern im Sinne, dass man mit technisch rationalem Handeln aus guten Gründen Erwartungen verknüpfen kann, die (jedenfalls bis auf Weiteres) nicht enttäuscht werden. Es verbindet sich mit rationaler Technik (jedenfalls bis auf Weiteres) Verlässlichkeit, Dauerhaftigkeit, Zuverlässigkeit, Sicherheit, Gewissheit. Lässt sich für die Didaktik im weiteren Sinne übernehmen.

„Technik gibt es daher für alles und jedes Handeln: Gebetstechnik, [...] Technik der Askese, Denk- und Forschungstechnik, Mnemotechnik, **Erziehungstechnik**, Kriegstechnik, musikalische Technik (Virtuose z. B.), Technik eines Bildhauers oder Malers [...], sie alle sind eines höchst verschiedenen Rationalitätsgrades fähig. Immer bedeutet das Vorliegen einer ‚technischen‘ Frage: daß über die rationalsten Mittel Zweifel bestehen“ (Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, Köln 1964, 14, fett von mir.).

„Weber hat den Begriff praktischer Rationalität unter den drei Aspekten der *Mittelverwertung*, der *Zwecksetzung* und der *Orientierung an Werten* differenziert. Die instrumentelle Rationalität einer Handlung bemisst sich an der effektiven Planung der Mittelverwendung bei

gegebenen Zwecken; sie bemisst sich an der objektiv nachprüfbaren Wirksamkeit“ (Habermas, ebd.). „**Zweckrational** handelt, wer sein Handeln nach Zwecken, Mitteln und Nebenfolgen orientiert und dabei sowohl die Mittel gegen die Zwecke, wie die Zwecke gegen die Nebenfolgen, wie endlich auch die verschiedenen möglichen Zwecke gegeneinander rational abwägt, also jedenfalls weder affektiv [...] noch traditional handelt“ (Weber zit. n. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1., Ffm 1982, 240). „Die **Wahlrationalität** einer Handlung bemisst sich an der Richtigkeit der Kalkulation der Zwecke bei präzise erfassten Werten, gegebenen Mitteln und Randbedingungen; und die **normative Rationalität** einer Handlung bemisst sich an der einheitsstiftenden, systematischen Kraft und Penetranz der Wertmaßstäbe und Prinzipien, die den Handlungspräferenzen zugrunde liegen. **Handlung, die Bedingungen der Mittel- und Wahlrationalität genügen, nennt Weber >zweckrational<, Handlungen, die Bedingungen normativer Rationalität genügen, >wertrational<“ (Habermas, ebd., 245; fett von mir).**

Didaktik ist - so gesagt - wertrational, indem sie Ziele und Zwecke rechtfertigt und verfolgt. Sie ist ein zweckrationales Unternehmen, fabriziert Vermittlungs- und Aneignungsmethoden, die den Bedingungen der Mittel- und Wahlrationalität genügen. – Wenn Sie wollen, können Sie diesen Wortgebrauch verwenden.

Didaktik lebt als Technik innerhalb der Pädagogik davon, dass sie mit dem Einsatz ihrer Überlegungen zur Vermittlungs- und Aneignungsmethodik gelingt und zu Erfolg päd. Praxen beträgt.⁶⁶ Sie ist eine zielgerichtete Intervention in die Welt, derart, dass sie den Stoff der

⁶⁶ Das mit dem Vermitteln bzw. mit der Vermittlung ist so ein Ding. Ich schlage vor, beim Wortgebrauch von Lothar Klingberg zu bleiben (ders., Einführung in die Allgemeine Didaktik, Berlin 1972): Vermitteln bedeutet demgemäß (Beispiel Unterricht), *die Lehrkraft vermittelt Schüler mit einer Sache*, vermittelt eine Sache mit den Schülern, vermittelt Schülern den Peloponnesischen Krieg. Lehrkraft leistet quasi Maklerdienste. Das Vermitteln ist Handwerk, das bei uns gut bezahlt wird und gekonnt werden muss: Vermitteln als Erzählen, ein Experiment aufbauen, an die Tafel schreiben, Erklären, Korrigieren, Problematisieren etc.. Schülerinnen mit etwas vermitteln (darauf zeigen), deswegen, damit es angeeignet werde, Wissen, Können, eine Haltung, Einstellung, Arbeits- und Sozialverhalten.

Vermitteln bzw. Vermittlung wird zu oft (noch) im Rahmen von Erkenntnistheorie thematisiert, prototypisch etwa Radikaler Konstruktivismus, aber auch, dass Vermittlung Erleuchtung sei, als Trichter fungiere, dass das Vermitteln der Ordnung der Natur zu entsprechen habe, u. a. m.. Da geht die Erörterung des Wie des Empfindens, Fühlens, Wahrnehmens, Denkens, Urteilens, Handelns, Verhaltens und was der Mensch als solcher ist und sein soll in je spezieller Diktion dem nüchternen Anliegen gelingender und erfolgreicher päd. Praxis voraus. Eigentlich sollen ja lediglich Lehrende Lernende mit Lehrstoff bzw. Kompetenzen vermitteln, aber nicht der Mensch als Mensch durchleuchtet werden (dafür werden andere bezahlt).

Gegen die Aufgeblasenheit mancher Didaktik. etwa zu einer „Vermittlungswissenschaft“ (siehe im Netz) und gegen die Einbildung, sie wäre die auserwählte Spezialoperation in Sachen Vermittlung polemisiert Türcke, dass der didaktische Vermittlungsbegriff als eine „Verfallsform des metaphysischen Vermittlungsbegriff“ an zusehen sei, der (als didaktischer) von Haus aus nicht zu einem extra Gegenstand einer gesonderten wissenschaftlichen Disziplin taue (Ch. Türcke, Vermittlung als Gott, Lüneburg 1986).

Didaktik, die sich in der Moderne nüchtern auf das bezieht, was sie tatsächlich auch vermag, versteigt sich nicht in Höhen, wo ihr nur schlecht wird, bleibt am Boden und kultiviert, was sie kann, nämlich Technologie innerhalb der Pädagogik (oder anderer Wissenschaften) zu sein. „Gelungene Didaktik wäre [in der Pädagogik und in den anderen Wissenschaften, sofern sie auch etwas lehren] verschwundene Didaktik: ihrer Gegenstandslosigkeit als eigener Disziplin innegeworden und in die Selbstreflexion von Wissenschaft übergegangen, Was übrig bliebe, wäre ein wenig von jener Methodik, die von der Sitzordnung bis zum Tafelbild, von der gestischen Darstellung bis zur kontroversen Diskussion alle Mittel summiert, die sich bei der Darbietung bestimmter Unterrichtsstoffe bewährt haben, und das Bewährte in exemplarische Lehrmodelle faßt. Ihr wissenschaftlicher

Welt als Lehrstoff mit zugehörigen Kompetenzen präpariert, und dass sie – „künstlich“ – eine extraordinary Lehr-Lernsituation bzw. päd. Praxis, die es im hergelaufenen Alltag so nicht gibt, so zu arrangieren hilft, dass der Auftritt von Lernerfolg wahrscheinlich (nicht unwahrscheinlich) ist. Die der Didaktik von allen Pädagogen unterstellte und erwartete Wirksamkeit, der Bezug darauf, dass etwas statthaben soll, was prüfbar auch klappt, macht (mittel-, wahl- und wertrational) ihre Rationalität aus. Wollte sie als präsentiertes Verfügungswissen und als gelingendes handwerkliches Können keinen Erfolg, wäre sie Humbug, könnte für sich nicht in Anspruch nehmen, rationales Handeln zu sein.

Didaktisches Dreieck

Das Aufforderungsverhältnis >Erziehen< hat ein Grundmaß, das dem schulischen Unterricht als Modell für alle päd. Praxen entnommen werden kann: "Das didaktische Dreieck" (Prange 1986, 35). Es meint das Gefüge dreier Komponenten jedes Unterrichts: Lehrer - Schüler - Lerngegenstand. Es gehört zur "Grundausrüstung der pädagogischen Semantik" (Prange 2005, 48). Das didaktische Dreieck ist zwar im Schulbetrieb geworden, liegt jeder Schulstunde zugrunde, ist aber keineswegs nur auf Schulunterricht und auf das Vokabular von Lehrkraft-Unterrichtsstoff-scholastisches Lernen eingeeengt: Pädagogin – lernender Adressat – Stoff/Kompetenz. Es ist das „Urmeter“ jeder pädagogischen Praxis. (Das klassische triadische Schema mit seiner wechselseitigen Zuordnung der Komponenten bei J. F. Herbart (1776–1841).)

Bitte beachten! Das didaktische Dreieck ist ein *Modell für uns* (Pädagoginnen), ohne Anspruch ein Abbild der Realität zu sein, es soll nicht die Wirklichkeit – wie gesagt wird – detailgetreu (maßstabsgerecht, widerspiegeln wie z. B. Märklin-Eisenbahn die Eisenbahn), sondern?! Sondern ein >Modell für uns< wie das Didaktische Dreieck dient der Übersicht, ist nützlich und brauchbar in vielerlei Hinsicht (etwa zur Planung). Wer zweifelt daran, dass Pädagogik in Echtzeit „mehr“ ist als ein Dreieck?! Ein >Modell für uns< ist nicht wahr oder falsch, denn ist es nicht (mehr) dienlich und lohnend, kreieren wir ein anderes.

„Das letztthin entscheidende Wissen, das man braucht, um erziehen zu können, betrifft das didaktisch- technologische *knowing-how*, ein gewissermaßen aufgeklärtes Können, in dem die ethische, die anthropologische und die thematische Seite des Dreiecks der Kommunikation zusammengeführt werden, so dass dadurch das Dreieck überhaupt erst als ein didaktisches zustande kommt" (Prange 20005, 51).

Didaktik als Technologie

Klaus Prange schreibt: „*Von Werner Heisenberg wird berichtet, er habe dem gerade erst 14-jährigen Carl Friedrich v. Weizsäcker den folgenden Rat gegeben: 'Physik ist ein ehrliches Handwerk; erst wenn du das gelernt hast, darfst du darüber philosophieren.'* Besser lässt sich nicht ausdrücken, dass die wissenschaftliche Reflexion nicht aus sich selber lebt, sondern einer Grundlage in den Sachverhalten bedarf, auf die sie sich bezieht, und zwar in der Form einer tätigen, operativ vermittelten Anschauung. Es erscheint mir nicht abwegig, diesen Rat an die wissenschaftliche Pädagogik weiterzugeben und daran zu erinnern, dass das Erziehen

Rang ist der von Kochbüchern. Sie sind der unabdingbare Erfahrungsschatz, der den einzelnen davon entlastet, alles, was längst ausprobiert wurde, noch einmal mit allen Fehlern durchzumachen. Für den Anfänger sind die Rezepte Vorschriften, für den Fortgeschrittenen gewinnen sie nach und nach den Charakter von Vorschlägen und Anregungen zur eigenständigen Verarbeitung und Improvisation. Ohne ein bißchen freie Wahl der Zutaten nach persönlicher Vorliebe, ohne ein artistisches und improvisatorisches Geschick läßt sich weder gut kochen noch lehren, ohne daß deswegen für Chefköche und Konditormeister Professuren ausgeschrieben werden“ (ebd., 133). – Einwände?!

zunächst und zuerst **Handwerk** ist, im wörtlichen und erweiterten Sinne“ (Prange 2012, Vorwort S.7, fett von mir).⁶⁷

"[...] Ohne Didaktik als Lehre von den Formen der Erziehung ist die Pädagogik auf Wasser geschrieben [...]" (Prange 2000, 16). Sache ist, "[...] dass die **Didaktik die Technologie des Erziehens** darstellt und das überhaupt die Pädagogik technologisch orientiert ist oder es sein sollte" (2012, 109; fett von mir). In die Vokabel >Technologie< ist nicht Ingenieurwissen hineinzu lesen, dass auf physikalische Kausalität (Ursache - Wirkung) setzt. Das gilt auch so für die „instrumentelle Natur“ der Pädagogik bei Dewey (1995, 160). Gemeint ist, dass die Ziele und Zwecke pädagogischer Praxis erreicht werden wollen (=edukative Intentionalität), weswegen man sinnvollerweise einsam oder gemeinsam zweckrational nach klugen Mitteln sucht. Wortgebrauch von >Technologie< hier: Teilstück der Pädagogik, das sich forschend und theoretisierend um rationale Technik der pädagogischen Praxen kümmert.

Frage, hat man denn als Pädagogin überhaupt Fixpunkte und Haltegriffe, eventuell sogar Vorbilder, Muster, um die Interdependenz von Zielen, Inhalten, Mitteln, Medien, anthropogenen Bedingungen, soziokulturellen Voraussetzungen, Konflikten und Überraschungen (Heimann/Otto/Schulz) handwerklich zielführend und gewinnbringend zu formen? Die Geschichte der Schule hilft bei der Antwort.⁶⁸

Das den Profis übertragene scholastische Unterrichten der Schüler in Fächern, das schon längst ubiquitär an Brisanz gewonnen hat, liefert **ein Modell didaktischer Kunst/Technik für alle anderen pädagogische Praxen**. Pädagogik "wird [in ihrer Geschichte erst einmal] schulpädagogisch, und **dieses Modell wird zum Maß für** ihr eigenes Verständnis als einer praktisch orientierten Wissenschaft. Sie entfaltet sich nach drei Seiten: *erstens* als allgemeines Bewusstsein derjenigen Werte und Haltungen, die im Unterricht und durch Unterricht verwirklicht werden sollen; *zweitens* als Vermittlung derjenigen Stoffe und Themen, die jenen Werten und Haltungen entsprechen oder geeignet sind, sie zu evozieren; *drittens* als Kenntnisse der Bedingungen des Lernens, in die das Lehren eingreift" (ebd., 52f.; fett von mir).

"In dem Maße [...], wie Erziehung intentionalisiert ist und in Schule lokalisiert wird, werden die besonderen Situationen ins Auge gefasst, in denen nun ausdrücklich der Heranwachsende belehrt und über die Lehre geformt wird. Damit hat die Pädagogik einen eigenen, unverwechselbaren Gegenstand gewonnen" (2000, 52). Die Kulturhöhe steigt und immer weniger läuft mehr nebenbei. **Das Vermitteln von Stoff und Kompetenzen durch Lehrende mit dem Lernenden wird im Zuge des reflektierten Herausdrehens der Erziehung aus dem Alltag zu einem extraordinären Sachverhalt (aber nicht: Abdrehen!).** Das Darbieten, Erarbeiten, Aufgeben und Einüben von Wissen, Können, Arbeits- und Sozialverhalten unter der (An-)Leitung professionellen Personals für eine Mehrzahl von Schüler/-innen bei eingeschränktem (Schul-)Raum und in abgesteckter (Schul-)Zeit absorbieren zunehmend Aufmerksamkeit der Wissenschaften, dann auch als Institution, als zweckrationale Organisation, als Objekt der Verrechtlichung, Augenmerk der Ökonomie und als Herzstück einer kritischen Öffentlichkeit, aber auch als Spielball der „vierten Gewalt“ (Precht/Welzer, Berlin 2022). „Indem die Didaktik der Schule die Probe auf die Pädagogik wird, gewinnt die pädagogische Erfahrung ihren Anteil am Unterricht" (ebd.).

⁶⁷ Das berüchtigte „Technologiedefizit“ (Luhmann/Schorr), das darauf aufmerksam machen will, man könne als Didaktiker keine (Billard-)Kausalität für intentionales Handeln abrufen und einen Plan darauf bauen, besagt, positiv gelesen, dass man abseits jeglichen Determinismus' in Unabhängigkeit die allein durch Vernunft eingeschränkte Freiheit hat, eigenwillig und kreativ päd. Praxis zu treiben.

⁶⁸ Wer lesen will, wie man Schule förmlich in der Luft zerreißt: Th. Bernhard, >Korrektur<, Ffm 2005, 316.

Also (ich fasse Prange zusammen), *erstens* konkordiert die Didaktik als Lehre von den Formen der Erziehung innerhalb der Pädagogik mit deren **normativem Fundament**. *Zweitens* muss das Vermitteln und Aneignen wissenschaftsorientiert begründet werden können; also nicht allein das, was gelehrt und gelernt wird, muss Einspruch erfolgreich Widerstand leisten können, sondern auch **das Vermitteln selbst muss in Bezug auf das intendierte Aneignen argumentationszugänglich sein**, also im Bedarfsfall mit Gründen korrigierbar und verbesserbar sein. Somit ist das Erziehen als Handwerk nach Maßstäben selbst lehr- und lernbar.

Drittens: Pädagogik und Didaktik mausern sich, und zwar durch die Entfaltung der eigenen, aus dem erzieherischen Alltag mitgenommenen Anlagen. Sie werden Wissenschaft indem und dadurch, dass sie sich auf theoretische Sätze einlassen, (bis auf Weiteres) Allgemeingültiges aussagen und (dito) Allgemeinverbindliches vorgeben und begründen. Stattfindet der "Übergang im Aufbau der Erfahrung vom anschaulichen Umgehen und Gebrauchswissen zum theoretischen, propositionalen Wissen [verfasst in apophantischen=wissenschaftlichen Texten], das sich eigene Beobachtungs- und Referenzobjekte verschafft" (ebd., 54).

Artikulation

Und wichtig! **"Vorausgesetzt ist bei alledem, dass es möglich ist, das Lernen nach einem Verfahren zu ordnen, das selbst wieder gewusst und gemäß diesem Wissen inszeniert werden kann"** (ebd., 53; fett von mir). Es geht um "das Zusammenspiel und Ineinander von Zeigen und Lernen", um **Artikulation** (Prange 2005, 107).

"Artikulation ist die Brücke zwischen Zeigen und Lernen, gleichsam das Scharnier, von dessen Eigenschaften es abhängt, wie Lernen und Erziehen zusammenkommen. Indem wir artikulieren, verbinden wir die Operationen des Zeigens mit der Operation des Lernens" (Prange 2005, 109; fett von mir). "Das Zeigen und das Lernen brauchen Zeit, und wir brauchen und benutzen die Zeit, um die Erziehung gezielt zu inszenieren. [...] Insoweit [und immer noch ist das Lehren und Lernen in der Schule **das Modell für alle pädagogische Praxen**] als Unterricht zeitlich ist, ist er auch gegliedert und [insoweit] kann diese Gliederung ausdrücklich Thema, das heißt: artikuliert werden" (ebd. 110f.).

Die Artikulation = die Gliederung pädagogischer Praxis in Zeit(stufen), ist nicht selbst ein Lernprozess. Die Reihung etwa von >Ausgangsstufe, Einstiege - Erweiterungsstufe - Ergebnisstufe - Anschlussstufe< (Prange 1989, 184) ist nicht dem akuten Lernen (etwa der Schüler) abgeschaut. Das als Artikulation gegliederte Zeigen, sprich, das komponierte und geordnete Erziehen, muss allerdings dem Lernenden und dem zu Lernenden entgegenkommen.

Prange meint, in allen pädagogischen Praxen bindet sich das Erziehen als "repräsentatives Zeigen" (= etwas darstellen) mit dem Erwerb von Kenntnissen; zum Vormachen, zum Einüben von Fertigkeiten gehört das "ostensives Zeigen"; mit dem Appell, Stellung zu nehmen, eine bestimmte Haltung einzunehmen, ist "das direkte Zeigen" abgestimmt (2005,121).

Typen des Zeigens (Typen des Vermittelns von Stoff und Kompetenzen mit den Lernenden) sind erforderlich, denn ein kognitiver Sachverhalt wird auf andere Weise vermittelt als Arbeits- und Sozialverhalten und dies wiederum anders als Techniken, weil das Lernen kognitiver Inhalte, weil das Aneignen von Verhalten, weil das Meistern von instrumentellem Handeln sich als je eigenes Geschehen voneinander unterscheiden.

In Pranges "Didaktik für Lehrer" stellt er "Bauformen des Unterrichts" vor. Dem "Unterricht als Arbeitsprozeß" entspricht als geeichte Artikulation "das pragmatische Modell des Vermittelns"; zum "Unterricht als Lektion" passt "das kognitiv-humanistische Modell" des Vermittelns; "das Erlebnismodell" des Vermittelns gehört zum "Unterricht als Appell" (Bad Heilbrunn/Obb.1986).

Es droht u. U. die "Didaktisierung" (Gruschka, A.: Verstehen lehren. Stuttgart 2011, 66ff.). Dann nämlich, wenn Erziehende, Lehrende antizipierte Schwierigkeiten, Probleme, Konflikte beim Vermitteln und Aneignen einer Sache vorausseilend, ohne Probe aufs Exempel, entschärfen, schmiegeln, glätten, weglassen, mit Schleifchen versehen – gar einer Spaßpädagogik das Wort reden! Die Gefahr dabei ist, die Sache, das Thema, der Inhalt, der Stoff verschwinden, sie treten hinter didaktische Handlungsmuster/Methoden zurück. Action ist die fatale Devise. Statt den Tatbestand zu akzeptieren und sich für die Fakten zu wappnen, dass das **"Lernen [...] schmerzhaft" ist** (Oser/Spychiger 2005), **dass jedes Etwas-Lernen, zu dem sich eine Person entschließt, auch seinen Raum, seine Zeit und einen freien Kopf und Ruhe braucht, dass jeder stets alleine lernt (nie einer für den anderen), und jede Erzieherin ein Sisyphos, verfällt man "didaktischer Verführung" und fabriziert Kitsch** (F. Kambartel).

Moral des Zeigens

Jedes Erziehen ist als ein Aufforderungsverhältnis konstituiert, auf das sich Erzieher und zu Erziehende (nicht auf ewig) einlassen. Sagen wir, zwischen beiden Seiten besteht, ob an organisierten oder nichtamtlichen Lernorten, auf Zeit ein „ungeschriebener“ Vertrag, der zwecks Gelingen und Erfolg der pädagogischen Praxis ein Minimum an Regeln für das Arbeits- und Sozialverhalten beider Seiten verbindlich macht: betreffend die Leistung, Motivation, Disziplin. In solchem Aufforderungsverhältnis sind relativ zum Handlungskomplex >Erziehen< die Rollen und Aufgaben bis zur Aufhebung des Erziehens abgesprochen und verteilt. Die eine Person zeigt, die andere Person folgt dem Zeigen. So ist es gedacht und es ist ja manchmal (oft?) wirklich so: Erziehen und Lehren und Lernen (be-)glücken und zeitigen Erfolg. Aber warum (=Explanandum)?

Prange führt in diesem Zusammenhang **"die Moral des Zeigens"** an (2005, 137ff.). Wozu? Die >Moral des Zeigens< ist ein Explanans, ein Vorschlag, um **das Gelingen und den Erfolg päd. Praxis annähernd verstehen bzw. erklären zu können. Die >Moral des Zeigens< soll das Explanans sein, das das Explanandum in etwa erklärt und verstehbar macht, warum Erziehende und Lehrende tatsächlich Aufmerksamkeit bei Lernenden hervorrufen und wirklich zum Lernen motivieren.**

Es klappt die päd. Praxis mit großer Wahrscheinlichkeit (gegen alle Unwahrscheinlichkeit) dann, das Aufforderungsverhältnis funktioniert, wenn - so Pranges Explanans - die pädagogische Praxis, sachlich und fachlich zusammen mit der Gestaltung durch die Person des Pädagogen (m, w, d) gediegener Qualität genügt, also pädagogische und didaktische Ansprüche an die Form päd. Praxis erfüllt worden sind! Es geht der >Moral des Zeigens< um Tugenden=um Tüchtigkeit pädagogischen und didaktischen Handelns: Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit (Prange). Tugenden also, die einen sachlichen/fachlichen/überfachlichen Bezug/Inhalt haben und die Person der Pädagogin nicht nur als Profi, sondern sie zugleich auch – sag‘ ich mal – als Mensch mit (oft) stressigem Beruf (heraus-)fordern.

Jetzt ist von >Form< die Rede. Gesetzt, Ihr Plan und mein Plan zur Durchführung Ihrer und meiner pädagogischen Praxis wären, was Ziele, Inhalt, Methodik (Handlungsmuster und Medieneinsatz), was die anthropogenen Bedingungen und soziokulturellen Voraussetzungen betrifft, – imaginieren wir – identisch. Nehmen wir noch hinzu, dass Sie und ich das gleiche Konfliktbewältigungsmodell nutzen (etwa kooperative Verhaltensmodifikation nach Redlich/Schley), und dass wir uns auch noch die Einstellung (Reaktionen in case of emergency) in Sachen Imponderabilien teilen. Gleichwohl würde sich die Aktualisierung Ihres und meines Plans in Echtzeit, also die akute Durchführung unserer „identischen“ Planung, voneinander unterscheiden. Und zwar nicht nur deswegen, weil sich die Realisierung pädagogischer Praxen nicht bis ins Kleinste planen und voraussehen lässt, immer bleibt mehr als ein Rest unverfügbar, sondern auch deshalb, weil wir alle keine Turingmaschinen, aber alle Menschen sind.

Bedeutet?! Ihr Empfinden, Ihre Gefühle, Wahrnehmung, Ihr Denken, Urteilen, Handeln und Verhalten verlaufen in Ihrer pädagogischen Praxis nicht parallel zu meinem Empfinden, meinen Gefühlen, meiner Wahrnehmung, meinem Denken, Urteilen, Handeln und Verhalten in meiner pädagogischen Praxis. Wir sind keine Schablonen und unterscheiden uns als Personen. Sie und ich geben unseren Praxen je einen individuellen Charakter, eine individuelle Beschaffenheit. (Von den Adressaten unserer päd. und didaktischen Mühe zu schweigen, die hier hier nicht zum extra Thema machen möchte.) Wir alle sind im hohen Grade daran beteiligt, unseren Praxen einen individuellen Ausdruck zu verpassen.

Das je Individuelle, Besondere, Konkrete „an“ Ihrer und meiner akuten päd. Praxis heiße *die Form* (päd. Praxis).

Die bestens qualifizierte "Form ist dasjenige, wodurch Themen zu Lernaufgaben, andere Menschen zu Lernenden und wir selber zu Erziehern werden" (Prange 2005, 55). Die Moral des Zeigens "besteht darin, den Operationen des Zeigens eine gute Form zu geben; und genauer heißt das: die Maßgaben [wie] **Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit** sind so zu optimieren, **dass ihre Qualität nicht die mechanische Ursache, wohl aber der mögliche Anlass und Anhalt dafür sind, dass die Adressaten selber sich bemühen, dem zu entsprechen, wie sie angesprochen werden**" (ebd., 163). – Nochmal lesen!

Zwar ist die Form päd. Praxen je eine andere, gleichwohl sind nicht Willkür und Beliebigkeit oder Wurstigkeit angesagt, denn die Form einer pädagogischen Praxis hat Ansprüche zu erfüllen, durch deren je personenvariante Verwirklichung sie allerdings nichts an Individualität einbüßt. Denn (auch verpflichtende) Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit finden situations-, gruppen- und personenabhängig je ihren besonderen Ausdruck.

Prange sagt: "**Allein die gute Form ist erzieherisch.**" Mit der besten Erfüllung der Vorschriften für das Handwerk des Erziehens wird der Pädagogik und ihrer Didaktik, statt sie mit einer Billard-Kausalität oder eines Reiz-Reaktions-Vorgangs oder zweckfreier Funktionalität zu unterminieren, eine **ästhetische Kausalität** mit eigenem Zuschnitt angeraten: **causa formalis** (ebd. 55).

Das, was macht, dass ein Aufforderungsverhältnis >pädagogische Praxis< mit Wahrscheinlichkeit (gegen alle Unwahrscheinlichkeit) zum Erfolg führt, das ist die didaktisch sach- und fachgerecht, mit Ethos erarbeitete, materialisiert in räumlicher, zeitlicher, inhaltlicher und sozialer Dimension in die pädagogische Welt gerufene „**Formkausalität**". (Prange 2005, 53).

Akute Moral des Zeigens mag das Gelingen und den Erfolg päd. Praxen wahrscheinlicher machen. Im Sinne der Moral des Zeigens sind für Planung und Vollzug mit Bezug auf Zumutbarkeit, Verständlichkeit und Anschlussfähigkeit mindestens acht Fragen zu beantworten, auch - wo es angezeigt ist und wo geht – im Palaver einvernehmlich mit den Adressaten und Kollegen (m, w, d): Welche Ziele werden verfolgt? Welcher Inhalt, welches Thema wird behandelt? Welche sind die didaktischen Handlungsmuster? Welche Medien?⁶⁹ Werden anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen und Bedingungen berücksichtigt?⁷⁰ Für Konflikte gewappnet? Was tun bei Nichtgeplantem, Überraschungen?! Dies alles zu beantworten von Ihnen als Person, die (kein Zweifel) mit vernünftigem Selbst- und Weltverständnis begabt ist, die mit der Weisheit des Alltags paktiert, die mit einer Hauspädagogik jongliert, die in

⁶⁹ Eine Aufzählung (keine Definition) von Medien finden Sie in Faulstich, W: Einführung in die Medienwissenschaft. München 2002, 25: Primärmedien=Menschenmedien u.a. Theater; Sekundärmedien=Schreib- und Druckmedien; Tertiärmedien=elektronische Medien u.a. Handy; Quartärmedien=digitale Medien).

⁷⁰ Dazu Heimann/Otto/Schulz: Berliner Didaktik.

Kenntnis wissenschaftstheoretischer und erkenntnistheoretischer Kriterien und Standards an Wissenschaft und Ethik abgeglichenen wird, und sich mit Pflichtgefühl stets – wie gesagt wird – voll einbringt.

Für die Connection der Handlungen des auffordernden Zeigens und dem Befolgen lässt sich kein Mechanismus, kein Gesetz, keine Ursache-Wirkung-Kausalität, keine Kraft (wie eine DerApfelfälltnichtweitvomStamm-Gravitation) anführen. Gleichwohl ist der Einfluss der Erziehenden auf Lernende nicht nur ein alltagspraktisches vorführbares Faktum und darum legitim ein Explanandum.

Prange schlägt für das Explanans vor, ein **"pädagogisches Kausalverhältnis", die "ästhetische Formkausalität"** heranzuziehen (ebd., 155). Die „Moral des Zeigens“ macht, dass die Erziehung „wirkt“, und zwar auf folgende Weise: „Was [...] ist es, was die ästhetische als Formkausalität [=das pädagogische Kausalverhältnis] von der mechanischen Kausalität [der Billard-Physik] unterscheidet und in ihrer Eigenart auszeichnet? **Sie besteht im zwanglosen Zwang der guten, gelungenen Form und äußert sich in Zustimmung der Lernenden zu dem, was sich ihnen darbietet, so dass sie nicht anders können, wenn sie sich nicht verleugnen wollen**“ (ebd., 162). Die Form päd. Praxis sei nützlich und schön (=wohlgefällig)! ⁷¹

Gruß

PS: Ob die Form päd. Praxis gut ist oder nicht, unterliegt einem moralischen Urteil, folgt man Pranges >Moral des Zeigens<. Bei moralischem Urteil ist es die spannende Frage, ob es beim Aussprechen eines moralischen Urteils bleibt, oder ob solchem Urteil der Reiz innewohnt, tätig zu werden, ob es in konkretes päd. Handeln umschlägt, indem es die Person eben zum Handeln bewegt. In unserem Fall, gute Form zur besseren macht bzw. misslungene zur guten. Da kann man zwischen Urteilsexternalisten und Urteilsinternalisten unterscheiden. Für diese ist ein moralisches Urteil Ausdruck eines Wunsches oder einer Emotion, was Personen zum aktuellen Handeln motiviert, deswegen, weil deren Wahrnehmung und Sensibilität sie quasi dazu aufrufen. Für jene passt zusammen, dass moralisch urteilende Personen (gleichwohl) motivational unberührt bleiben (können), deswegen weil sie eben keine Gründe einzugreifen finden (ohne gleich willensschwach oder amoralisch zu sein) (N. Roughley in: Mittelstraß 2005, 463).

xvi

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

Aufgabe 16: 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

⁷¹ Die >Moral des Zeigens<, ein Vorschlag zur Pragmatik der Sicherung möglichen Gelingens und Erfolgs päd. Praxen. Wenn Sie möchten, können Sie ab jetzt zwischen einer **didaktischen** Artikulation und einer **ästhetischen** Artikulation unterscheiden. Diese betrifft die Form päd. Praxen, jene ist zu verstehen als die (per Plan) in Struktur gegossene Interdependenz von Ziel, Inhalt, Methodik, anthrop. Voraussetzungen und soziokult. Bedingungen.

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 Historismus⁷² 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. Rüsen 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 2005.⁷³

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 Pädagogen 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 ihre Merkwürdigkeiten dokumentiert (ders.: „Menschenziehung oder Menschenzüchtung: Der Traum vom perfekten Menschen als Alptraum“, In: ders.: Pädagogische Anthropologie. Hohengehren 2003, 103-132).

Im Folgenden ein paar Gründe, *die* Geschichte (=Kollektivsingular) nicht nur zur Kenntnis zu nehmen.

Erster Grund liegt in unserer „Geschichtlichkeit“ – ein Existential (a). Die Geschichte bietet, zweiter Grund, sie bietet Vorlagen, Handlungsmuster, Überlegungen, manchmal auch schöne Vorbilder, nicht bloß hellen Wahnsinn (b). Dritter Grund, sie liefert für manches, was man

⁷² Eine im 19. Und 20. Jahrhundert einflussreiche geschichtswissenschaftliche Strömung: hier ist damit die Einseitigkeit historischer Bildung gemeint, Geschichte als Wert an sich.

⁷³ „Die schöne Tempelhure Tehiptilla“, im Gilgamesch-Epos (ebd., 47ff.).

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 zur Pädagogik gehört wie Strom zum elektrischen Stuhl. 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 (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.

(b) Die Geschichte der Pädagogik liefert u.a. Material (Beispiele, Muster, Vorlagen) darüber, wie das Thema >Erziehung< alltagssprachlich und wissenschaftlich, aber auch ideologisch zur Sprache gebracht worden ist. Für einen argumentationszugänglichen Streit über das Erziehen sind heute wie gestern Angebote an Vokabeln und an Sprech- und Redeweisen ungeheuer hilfreich. Die Geschichte der Pädagogik erweist sich so auch als Vorlage fürs Nach-Denken, Nach-Sprechen, fürs Nach-Spielen, von Argumentationsführung (etwa Aristophanes, Platon, Cicero, Pestalozzi, Brecht).

(c) Aus der Geschichte lernen?! Vorausgesetzt, dass Situationen sich wiederholen. In punkto Erziehen kein Problem. Wo und wann auch immer Erziehung betrieben wird, immer Aufforderungsverhältnisse, 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 deckungsgleich, aber hinsichtlich relevanter Merkmale und Eigenschaften schon. Es dreht sich um Personen; 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 verbessernde Bewältigung von Lebensproblemen, wenn sie als Lernprobleme auszumachen sind. 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 >Narrative 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) Vorfalls (um Verstehen bemühte) Geschichten, aber bitte keine zusammenfantasierten, kein bloßes Zusammenschustern, sondern solche mit harten (überprüfbaren) Daten, Fakten und Tatsachen. Die Narration (Erzählung, Bericht, ...) ist als Erklärung und Angabe von Gründen nicht nur aus dem pädagogischen Alltag nicht wegzudenken und bildet eine fast unerschöpfliche Quelle von Einsichten, Reflexionen und Hilfe, sporadisch leider auch eine vergiftete - also aufpassen!

EXKURS

Ich wähle jetzt als Explanandum die Gegenwart der Welt: Warum ist die Welt heute so, wie sie ist?! (Welt als Inbegriff dessen, was an Daten, Fakten und Tatsachen vorhanden ist) und als Explanans das Buch von W. Bätzing, Homo Destruktor. Eine Mensch-Umwelt-Geschichte. München 2023, von dem ich nicht behaupte, es habe plausible Antworten auf alle Fragen parat.

Sie werden sich vielleicht fragen, was Bätzing in einem pädagogischen Seminar (statt in der Kulturgeografie) verloren hat. Aber, es könnte eine Teilnehmerin Ihrer päd. Praxis von Ihnen Auskunft wünschen, was es denn auf sich habe, mit der Umwelt und dem Menschen und der Pädagogik und so? Da wäre es nett, etwas parat zu haben. Bätzing passt durchaus. Allerdings nicht der Argumentationsstrang Bätzings, mit dem er (narrativ) erklären und (narrativ) verständlich machen will, inwiefern *die Aufklärung* (der alten Griechen und mit Kant als Megastar) die Hauptschuld trägt am Heute (siehe unten d). Aber interessant!

Darstellung

Eine narrative Erklärung der akuten Gegenwart liegt deswegen vor, weil Bätzing zur Erklärung und zum Verständnis für den invaliden und verstümmelten Zustand heutiger Zeiten die globale, lokale und regionale (Welt-)Geschichte heranzieht. Begonnen hat sie, so Bätzing, in einer fast unversehrten und intakten Welt, aber der Mensch! Zwischen dem Zustand vergangener Zeit t_1 und dem der gegenwärtigen Zeit t_2 muss der Grund/müssen die Gründe/muss die Ursache/müssen die Ursachen der Veränderung/Verschlechterung gefunden werden können. Was ist in der Zwischenzeit passiert? Bätzing erzählt eine Natur-Kultur-Geschichte der (Um-)Welt, indem er anthropologische, biologische, geografische, psychologische u. a. Daten, Fakten und Tatsachen verknüpft, die die Zeitspanne zwischen t_1 und t_2 füllt und die Moderne als Folge und Wirkung erklärt bzw. verstehbar macht, so seine Absicht. Der Autor ruft mit Kapitel 10.3 „Leitideen für einen neuen Umgang mit Natur und Umwelt“ auch die Pädagogik auf den Plan, unser Geschäft, nachdem er den aktuellen Zustand der Welt einer Erklärung bzw. dem Verstehen zugeführt hat (zugeführt zu haben glaubt). Mit der Hoffnung auf Wandel.⁷⁴ – Die Pädagogik fühlt bzw. weiß sich angesprochen.

⁷⁴ Frankfurter Allgemeine Zeitung, Besprechung von 14.10.2023: Jäger und Sammler sind immer noch die besten Vorbilder.

Klappentext (op. cit.): „Um zu überleben, hat der Mensch bereits sehr früh in die vorgefundene Natur eingegriffen und sie verändert. Aber er hat sich stets darum bemüht, diese Veränderungen so zu gestalten, dass seine eigenen Lebensgrundlagen den nachfolgenden Generationen erhalten blieben. Erst mit den modernen Naturwissenschaften, *mit Aufklärung*, Industrieller Revolution und Marktwirtschaft setzt sich ein Denken und Handeln durch, das Natur und Umwelt kurzfristig vernutzt, ohne an ihre Erhaltung und an die Auswirkungen für die Zukunft zu denken. Mittlerweile wird deutlich, dass ein solches Denken und Handeln die gesamte Umwelt immer mehr zerstört und letztlich zur Selbstzerstörung des Menschen führt“ (kursiv von mir).

Für Bätzing ist „Entgrenzung“ ein Schlüsselbegriff. Dieser steht in Opposition zur (uns Heutigen dringend gebotenen) „Selbstbegrenzung“ (ebd., 323ff.). Der bedürftige und begehrende Mensch „entgrenze“ sein konkretes, besonderes, Ortsgebundenes, übersichtliches, zeitlich greifbares, nachbarliches, je spezielles vormodernes Leben und Arbeiten und erschließe seinen Bedürfnissen und Begehungen die Möglichkeiten der Befriedigung in den endlosen Weiten, Zeiten, Räumen der Moderne. Selbstbegrenzung (unsere letzte Rettung) geht verlustig, flöten gehen akzeptable/r Lebensformen, Wirtschaftsweisen, Sozialstrukturen, Naturbezug, im Orkus verschwindet das, was (bis zur Moderne) zwar keineswegs paradiesisches, aber irgendwie doch harmonisches Zusammenwirken von Mensch und Umwelt stabilisierte. Folgen und Auswirkungen: „Entgrenzung des kapitalistischen Wirtschaftens“ (311ff.), „Konsumgesellschaft und unendliches Wachstums der Bedürfnisse“ (323ff.), „sterile Lebenswelten in Zeiten der Globalisierung“, „Naturbezug: Umweltzerstörung als weltumfassendes Phänomen“ (348ff.).

Für Bätzing ist dieses „Entgrenzen“ bestimmt als >abstrakt<, als >Abstraktion<, als >Abstrahieren<. Bätzing meint, weil der Mensch einmal von seiner speziellen, besonderen, konkreten Situation „abstrahiert“ hat, überschritt er die Grenzen, die ihm das je Gegenwärtige, das Spezielle, das Besondere, das Zeitnahe, das Konkrete, die Lokalität, das Einzelne vorgegeben hat. Und dieses „Abstrahieren“ findet auch heute kein Ende. Das „Wegziehen“, das „Absehen“, das „Verallgemeinern“, das „Ablassen“, das „Außer-Betracht-lassen“, das „Abstandnehmen“, das „Unberücksichtigt-lassen“, das „Unter-den-Tisch-fallen-lassen“, das „Übersehen“, alles Modifikationen vom „Abstrahieren“, das den Schaden erbracht hat/bringt, den wir heute vor uns haben.

Und wenn man nun, so Bätzing, insbesondere in der Aufklärung und im „langen 19.Jhr.“ (Hobsbawm) von der Vormoderne „abstrahiert“, die im Großen und Ganzen für Mensch und Umwelt verträglich war, dann lässt man sich mit Bezug auf die reine (abstrakte) Vernunft (der Wissenschaften) auf Unbegrenzt und Unübersichtliches ein, das man, weil ohne Grenzen/grenzenlos/randlos/uferlos, nicht mehr durchblickt und nicht beherrscht. Komme hinzu, dass der Verlust der „Selbstbegrenzung“ den Menschen in den Größenwahn der Alleskönnerei stürzt. – Woher kommen nun aber „abstrakte Abstrakta“, die unser Denken und Tun okkupieren?!

Es sei das „Abstrahieren“ dem Menschen in die Wiege gelegt, aber erst mit den antiken Griechen und der (deutschen) Aufklärung gerät „es“ außer Rand und Band. Es ist die „neue Welt-sicht, die die Griechen erstmals entwickeln, [die] den Menschen völlig neue Möglichkeiten [eröffnet], weil sie dadurch traditionelle Grenzen im Umgang mit Natur und Welt aufheben können und lernen, mit Unendlichkeiten umzugehen“ (ebd., 232). „Neue Weltsicht?!“ Was führt zu den „abstrakten Abstrakta“, die den Menschen den Kopf verdrehen? Das „Abstrahieren“! Und wie? Es macht die „Buchstabenschrift [...] das zentrale Wissen, also das schriftlich fixierte Wissen, immer *abstrakter*“ (ebd., 225f.). „Der alltägliche Gebrauch des Geldes führt [...] im Laufe der Zeit dazu, bei den konkreten Gütern immer öfter von ihrer spezifischen Qualität oder ihrem Gebrauchswert abzusehen und ihren Geldwert, als den Tauschwert oder

den *abstrakten* Wert, ins Zentrum zu stellen. Dies erleichtert es den Menschen, die gesamte Welt in *abstrakten* Kategorien oder alle Dinge der Welt als Waren wahrzunehmen“ (227f.).

Mit Platon wird „*Abstraktion* wichtiger als die Konkrektion [...], und [...] die *abstrakte* Welt, die jenseits der realen Welt liegt, [wird als] die eigentliche Welt dargestellt“ (ebd., 2828f.). „Der euklidische Raum *abstrahiert* von allen Qualitäten im Raum und reduziert die Welt auf einen dreidimensionalen, leeren, mathematischen Raum, in dem nur Quantitäten existieren“ (ebd., 230). Wobei auch die (von den Griechen erfundene) Demokratie ihren Beitrag zur „Einübung ins *abstrakte* Denken“ (in Art der Zurückstellung „persönlicher, subjektiver Interessen“ (ebd., 228)) geleistet habe und weiterhin leiste. Schlussendlich: Die Griechen inaugurierten „*abstrakte Abstrakta* [und verwandeln] die unendlich vielfältige, mehrdeutige und sinnlich geprägte Welt in eine vernünftige, logische und eindeutige Welt. [...] Sie machen aus einer vielfach bunt schillernden Welt eine schwarzweiße Welt, bei der es keine Schattierungen und keine Zwischentöne mehr gibt“ (ebd., 231).⁷⁵

Und dies Unglück zieht sich durch die Geschichte: Über das Römische Recht mit seinen *abstrakten* „Standardlösungen“ (ebd., 261) und Galilei mit seiner empirischen (universalen Naturgesetze-)Physik und mit Kants *abstraktem* Kategorischen Imperativ, der Individuen zwingt, „[von] Sinnlichkeit und [von] Emotionen [zu *abstrahieren* und] der Vernunft zu unterwerfen“ (ebd., 263), sind wir, von den „*abstrakten Abstrakta*“ auch der Wirtschafts- und Gesellschaftsreformen gelenkt, letztlich in einer Welt angekommen, die „zentrale (vormoderne) Erfahrungen negiert und entwertet“, die einmal ein passables Miteinander von Mensch und Umwelt ermöglichten, dagegen sich bei Strafe des Kollaps in ihre „*abstrakten Abstrakta*“ verbeißt (ebd., 268). Was also macht den Menschen zum Schuldigen?! Schuldig sind „*abstrakte Abstrakta*“ (ebd., 230ff., kursiv von mir)?!⁷⁶

⁷⁵ Wer von „Unendlichkeiten“ (Plural) in einem als wissenschaftlich ausgegebenen Text spricht, der zwecks verlässlicher Erkenntnisse überprüfbare Aussagen und Behauptungen aufzustellen verpflichtet ist, handelt (sprachlich) nicht seriös. Wir alle (Sie und ich) kennen das Adjektiv unendlich, das wir (Sie und ich) manchmal an die Stelle von >endlos< setzen. Endlos sind Zahlenreihen, endlos Zeitverläufe, in diesem Sinne „unendlich“, aber nirgendwo eine Unendlichkeit als Raum und Zeit oder wie auch immer. Dieses Adjektiv >endlos< zum Substantiv zu machen, derart als könnte damit die Ausführung zur Mensch-Umwelt-Geschichte um einen wesentlichen Begriff und besetzbaren Gegenstandsbereich erweitert werden, ist ein Unding. Ein Unding im wahrsten Sinne des Wortes, denn es suggeriert das Substantiv bzw. das Dingwort >Unendlichkeit<, dass es so ein Ding tatsächlich gäbe. - Wenn M. Weber in >>Die >Objektivität< sozialwissenschaftlicher Erkenntnis<< von „unendlicher Mannigfaltigkeit“ der Bestandteile, die wir >Verkehr< nennen, redet (ebd., 219), oder von der „unendlichen Stufenleiter der ‚Bedeutungen‘“ spricht, die Kulturelemente für uns haben (ebd., 226), oder schreibt: „Endlos wälzt sich der Strom des unermeßlichen Geschehens [der individuellen Tatsachen] der Ewigkeit entgegen“ (ebd., 227), oder „die Zahl und Art der Ursachen, die irgendein individuelles Ereignis bestimmt haben, ist ja stets unendlich“ (ebd., 219), und passim, dann ist >unendlich< verständlich als >endlos< zu lesen, als >nichtabzählbar<, >nichtaufzählbar<, >nicht abschließbar<, >gigantisch<, >kolossal<, >unaufhörlich<. - Wie steht es mit Goethe: „Alles gaben die Götter, die unendlichen, ihren Lieblingen ganz. Alle Freuden, die unendlichen, alle Leiden, die unendlichen, ganz“?!

⁷⁶ Sachverhaltsgleiche Betrachtungen wie Bätzing liefert D. Claessens in seinem Buch „Das Konkrete und Abstrakte“ (Ffm 1980, 60ff.). Er präsentiert u.a. ein „Körperausschaltungsprinzip“ als eine „Distanzierungstechnik“: Statt mit Muskelmasse Entscheidungen in Gruppen durchzusetzen, setzt der Mensch, sobald es die Evolution zulässt, auf Erwägen, Überlegen, Beraten. Das jedoch gereicht ihm zum Nachteil. Denn er „abstrahiert“ vom „konkreten“ Körpereinsatz und entfernt sich von nun an von seiner „alten Natur“, statt dessen ist er in neuen Dimensionen unterwegs, die er als Gesellschaft (mit Institutionen, Organisationen, Instanzen etc.) formieren muss. Was ihn nach und nach überfordere. Denn „es verkümmern die synthetischen Fähigkeiten, die sich im kommunikativen Realitäts- und Weltverhältnis entfalten“ (Buchdeckel). Claessens stellt den „Abstraktionsprozess“ auf eine „psychologische Grundlage“, er macht aus >Abstraktion< ein psychischen Vorgang: Abstraktion =

Kommentar

Vor dem Einstieg und dem Fortsetzen des Themas mit weiteren Beiträgen zur Sache >Mensch-Umwelt<, streckenweise sehr informativ, empfehle ich mir, mich der Gebrauchsregeln des Begriff >Abstraktion< zu vergewissern, ob die Angelegenheit mit der Abstraktion überhaupt nachvollziehbar ist?! Dabei geht es mir hier nur darum, den von Bätzing ausgemachten Vorgang des Abstrahierens (der in die „Unendlichkeiten“ führe), der vom Autor ja wiederum als wissenschaftlicher Text äußerst „abstrakt“ dargestellt wird (ein performativer Widerspruch=sich selbst ein Bein stellen?!), ganz grob aufzudröseln, um herauszubekommen, was da Bätzing zufolge seit den Griechen und I. Kant als „abstrahierende“ Dynamik, Wirkkraft, Ferment der Verschlechterung in der Geschichte zu fungieren scheint.

Was bedeuten >abstrakt<, >abstrahieren<, >Abstraktion<, >abstrakte Abstrakta<??! Ich sehe es so, dass diese Vokabeln von Bätzing in der Hauptsache einmal *dem Denken* zugewiesen werden, zum zweiten *dem Handeln*. Da gilt es zunächst den Wortverwendungszweck zu eruieren, dazu möchte ich auf die Äquivokation von >abstrakt< hinweisen. >Abstrakt< ist mehrdeutig a, b, c, d.

a) Wir gebrauchen >abstrakt< oft pejorativ im Sinne von „abgehoben“, „schwer verständlich“, „theoretisch“, „lebensfern“, „trocken“. Bei Bätzing in Gebrauch, in dieser Bedeutung verstehbar, ob an Ort und Stelle berechtigt oder nicht, lasse ich jetzt weg. Wir verwenden auch Abstrakta, die Nichtgegenständliches bezeichnen, z. B. „Glück“, „Sozialstaat“ etc., was die Grammatik betrifft, hier kein Problem.

b) Hegel fragt: „Wer denkt abstrakt?“ und antwortet: „Der ungebildete Mensch, nicht der gebildete. [...] Dies heißt abstrakt gedacht, in dem Mörder nichts als dies Abstrakte, daß er ein Mörder ist, zu sehen und durch diese einfache Qualität alles übrige menschliche Wesen an ihm [zu] tilgen.[...] Ein Menschenkenner sucht den Gang auf, den die Bildung des Verbrechers genommen, findet in seiner Geschichte schlechte Erziehung, schlechte Familienverhältnisse des Vaters und der Mutter, irgendeine ungeheure Härte bei einem leichten Vergehen dieses Menschen, die ihn gegen die bürgerliche Ordnung verbitterte, eine erste Rückwirkung dagegen, die ihn daraus vertrieb, und es ihm jetzt nur durch Verbrechen sich noch zu erhalten möglich machte“ (Jenaer Schriften 1801-187; Werke 2; Ffm1986, 575f.). Solcher Wortgebrauch von >abstrakt<, der beim Urteilen das Außer-acht-lassen und die mangelnde Rücksicht von Elementen und Relationen des je gegebenen systemischen Kontextes reklamiert, ist o.k.. Damit sind auch manche der Vorwürfe, die Bätzing der „Komplexitätsvergessenheit“ (Nassehi) im Denken der (seitherigen) Menschheit dem Verständnis zugänglich. Ob er mit Recht so urteilt, entscheide ich hier nicht.

c) Mit Sprache groß geworden, beherrschen Sie und ich zwecks Ordnung unserer Kommunikation und Kooperation das Bilden von Oberbegriffen und Begriffspyramiden. Zählt zu uns als spezifische kognitive Leistung, sog. Abstraktionsfähigkeit, die Sie und ich, wenn wir nicht beschädigt sind, parat haben. Wir gelangen auf diese Weise zu Allgemeinbegriffen (Universalien). Für das „richtige“ Abstrahieren gelten (im Alltag oft unausgesprochene) Regeln; für präzise Begriffsbestimmungen setzt man (in der Wissenschaft) auf (ausdrücklich eingeführte) Normierungen (etwa Definitionen). Auf methodisiertem und für jedermann vorgeschriebenem und nachvollziehbarem Weg findet die Wissenschaft (öffentlich) zu ihren abstrakten (exakten) Begriffen, zu ihren Terminologien. Zu betonen ist, dass das Abstrahieren wie hier in c ausgesagt, *kein innerpsychischer Prozeß* ist, sondern *eine abgesprochene, normierende*

Abspaltung der Emotionalität. Emotionalität sei an Konkretes gebunden, sie könne mit der abstrakten Entwicklung nicht Schritt halten, ergo: Lebensfeindliche Tendenzen allerorten (ebd.145ff.).

Festsetzung, die sich bewährt oder eben nicht.⁷⁷ Wissenschafts-Begriffe sind abstrakt, ja. Mit abstrakten Begriffen der Wissenschaften (Biologie, Psychologie, Soziologie etc.), die zu prüf-
baren Sätzen (Daten, Fakten, Tatsachen) zusammengebaut werden, beschreiben und analysie-
ren und kritisieren wir unsere Welt. Und dass alle Wissenschaft in ihrer (begrifflichen) Abs-
traktheit uns unser Leben nur abstrakt vor Augen führen kann, ist keine punische Perfidie der
Wissenschaftlerinnen, sondern?! Sondern eben Wesen der Wissenschaft, ohne deren Hilfe wir
in Sachen (politischer, sozialer, wirtschaftlicher, bildungsmäßiger ...) Verbesserungen unserer
Gegenwart völlig aufgeschmissen wären.

Vielleicht ist Bätzing an dieser Stelle mit >Akademisierung< oder mit >Verwissenschaftli-
chung< beizustehen. Letztere als Tendenz in der europäischen Kultur, bezieht sich auf Er-
kenntnisfortschritt, auf schnelle Entwicklung der mit Forschung und Theorie verbandelten
Technik, bezieht sich auf die Abhängigkeit von Gesellschaft und Staat, meint auch, jetzt prob-
lematisch, die Verselbstständigung der Theorie gegenüber praktischen Bedürfnissen und die
Transformation einer „zunächst von außerwissenschaftlichen. geistigen Orientierungen und
Werten konstituierten Kultur in eine substantiell von technischer Verfügbarkeit [Cyberspace,
KI, Silicon Valley + „Quantified Self“] abhängige Zivilisation“ (R. Wimmer, in Mittelstraß,
a. a. O.). Bei Sloterdijk: „Explikationswahn“, bei Habermas „Kolonialisierung der Lebens-
welt“. – Aber Obacht! Nicht die Wissenschaft als verantwortbares Handeln „ist schuld“, son-
dern ihr geschmeidiger Einsatz für Interessen, Ziele und Zwecke des „liberalen Regime des
Kapitalismus“(Münch).⁷⁸

⁷⁷ Zu vermerken ist, dass das Abstrahieren im Zusammenhang mit der Begriffsbildung in der Wissenschaft nicht dasjenige Abstrahieren ist, das im Alltag als Ausblenden von Besonderung bzw. Besonderheit bei Gegenständen gemeint ist. Etwa: „In meiner Straße gibt es nur Wohnhäuser.“ Obwohl keines dem anderen gleicht (Stockwerke, Anstrich, Altbau ...). Soweit o.k. Aber genau besehen steckt darin eine ontologische Unterstellung, die den Alltag zwar nicht interessiert, aber uns in der Erkenntnistheorie deswegen, weil beim Außerachtlassen von besonderen Merkmalen und Eigenschaften (jedenfalls im Alltag oft nicht bewusst) vorausgesetzt wird, dass (zwei oder drei oder vier oder fünf) Gegenstände eine endliche Menge von Eigenschaften und Merkmalen hätten, von denen man (je nach dem) eine Anzahl streichen könnte, und dann würde die „Gleichheit“ der Gegenstände quasi übrig bleiben, dann wären die in Frage stehenden Gegenstände „gleich“. Am Beispiel oben: Es gäbe eine >Gleichheit<, die allen Häusern in meiner Straße zukomme. Eine solche (ontologische, metaphysische) Annahme darf man sich in der Wissenschaft nicht erlauben. Statt dessen bediene man sich besser speziellen Regelungen (etwa der Äquivalenzrelation), mit deren Hilfe jeweils festgesetzt wird, unter welchen Bedingungen zwei (oder drei ...) Begriffe bzw. Sachverhalte Gleiches bedeuten, ergo: abstrakte Begriffe bzw. theoretische Konstrukte sind. Abstrakte Begriffe der Wissenschaft sind demnach keine Vorkommnisse in einer quasi außerhalb der Sprache vorliegenden Realität, sondern „entstehen“, wenn man sich an normierte Sprach-Regeln hält. Wichtig ist anzufügen; Derart betriebene (regelbestimmte) Abstraktion, sprich: das an sprachliche, logische Vorschriften gebundene Abstrahieren, ist ganz im Unterschied zu Claessens (Fußnote 4) und Bätzing k.e.i.n psychischer oder neurophysiologisch abbildbarer Vorgang. - Meine Darstellung und Kritik folgen: H. Wohlrapp, Materialistische Erkenntnistheorie?, in: J. Mittelstraß (Hrsg.): Methodologische Probleme einer normativ-kritischen Gesellschaftstheorie. Ffm 1975, 160-243.

⁷⁸ Jetzt – Stichwort >Kapitalismus< - noch zu einem ganz rätselhaften Gebrauch von >abstrakt< und >Abstraktion<, Bätzing schreibt: „Der alltägliche Gebrauch des Geldes führt [...] im Laufe der Zeit dazu, bei den konkreten Gütern immer öfter von ihrer spezifischen Qualität oder ihrem Gebrauchswert abzusehen und ihren Geldwert, als den Tauschwert oder *den abstrakten Wert*, ins Zentrum zu stellen. **Dies erleichtert es den Menschen, die gesamte Welt in abstrakten Kategorien oder alle Dinge der Welt als Waren wahrzunehmen**“ (227f., fett von mir). ???

Das Kaufen-Verkaufen-Bezahlen scheint für Bätzing der Prototyp eines Handlungskomplexes zu sein, der in seinem Vollzug eine Veränderung der Sinne, der Psyche und des Geistes der individuellen Menschen und der Menschheit bewirke, bewirke quasi den ganz großen Gestaltwandel der konkreten Welt in eine abstrakte?! Das

d) *Aufklärung* und die Produktion von „abstrakten Abstrakta“. Zunächst eine systematische (keine historische) Erläuterung (siehe Regenbogen/Meyer a.a.O., 78f.): Aufklärung (das Wort ist seit Mitte des 18.Jh. vorhanden) meint das emanzipatorische Streben nach Beseitigung überkommener, nur auf Autorität angenommener Lehren und Auffassungen darüber, was den Kosmos, die Erde, die Lebewesen, die Geschichte, die Gesellschaft zusammenhält, und das Streben nach Neugestaltung des Lebens auf Grund vernünftiger Ansichten und Einsichten. Formale Hauptkennzeichen einer aufgeklärten Person sind:

- rationale Klarheit, kritische Schärfe, empirische (erfahrungswissenschaftlich gesicherte) Breite des Wissens;
- akzeptiert wird die Lehre von der Vernunft als der Fähigkeit, die den Menschen zum Menschen mache, und ihn zum logisch richtigen Denken wie zum sittlich guten Handeln befähige;
- geglaubt wird, dass der Mensch von Natur nicht nur mit >Vernunft<, sondern auch >gut< bzw. mit besten Vorsätzen ausgestattet sei;

Kaufen-Verkaufen-Bezahlen schaffe, dass die konkrete Welt in abstrakten Kategorien oder alle Dinge der Welt abstrakt als Waren wahrgenommen werden. Wie das denn?! - Meine Darstellung und Kritik folgen: H. Wohlrapp, Materialistische Erkenntnistheorie?, in: J. Mittelstraß (Hrsg.): Methodologische Probleme einer normativ-kritischen Gesellschaftstheorie. Ffm 1975, 160-243.

Nehmen wir an, Fritz kaufe Erbsen, für ein Pfund reicht er der Marktfrau 5 Euro hin und bekommt Kleingeld zurück. Erbsen werden eingepackt, er dankt, und geht weiter. Sicher, man könnte über Fritzens Erbsenkauf folgendes sagen: Fritz sieht beim seinem Erbsenkauf von vielen Dingen ab, ob Marktfrau oder Marktmann, ob Münzen oder Schein, er ignoriert Verschiedenheit der Angebote, Einzelheiten der anderen Personen neben ihm, er interessiert sich nicht dafür, wie sie heißen, er übergeht, was es sonst für Sorten Gemüse gibt, zu welchem Preis, ob Vormittag oder Mittag usf., Hauptsache: Erbsen! Er weiß, dass er auch gelbe Rüben hätte kaufen können, Geld ist Geld. Aber inwiefern sollte aus dem von Fritz tatsächlich vollzogenem Einkaufen etwas „Abstraktes“ erwachsen?! Die Vokabeln >abstrakt<, >abstrahieren<, >Abstraktion< sind je keine Wesenselemente des aktuellen Handelns von Fritz, sondern es sind Wörter, **mit denen ich Fritzens Handeln als Beobachter beschreibe, kommentiere**. Das aktuelle Einkaufen, das aktuelle Bezahlen (der Geldschein bzw. die Münzen), das aktuelle Einpacken, das aktuelle Transportieren der Erbsen und der liebe Fritz, all das ist und bleibt individuell, besonders und konkret. Wie sollte dies Ursache sein, dass sich Individuelles, Besonderes und Konkretes in Abstraktes oder Abstraktionen verwandeln?! Was sollten hier im Vollzug des Kaufens von Erbsen durch Fritz „abstrakte Kategorien“ sein, die ab jetzt in seinem Kopfe nisten und weiteres Handeln bestimmen? Warum sollte Fritz ab jetzt nur noch „**alle Dinge als Waren**“ wahrnehmen?

Das geschehe dadurch – so Bätzing -, dass hier beim Kaufen mit Geld so etwas wie ein „abstrakter Wert“ ins Spiel kommt, der Tauschwert respektive der Geldwert. Für seine 5 Euro hätte er auch eine abgewogene Menge Rosenkohl kaufen können. Dem Geld ist es egal. Für einen bestimmten Geldbetrag bekommt er auch Spargel oder Flohsamen. Aber wie ist ohne Sprünge, Schritt für Schritt nachvollziehbar, dass anschließend, nach dem aktuellen Kauf, die konkrete Welt in abstrakten Kategorien oder alle Dinge der Welt von Fritz, einem konkreten ganzen Menschen mit Leib und Seele, abstrakt als Waren wahrgenommen werden und letztlich alle Welt schwarzweiß?!

Nun, statt sich Bätzings Vorstellungen einzuziehen, empfiehlt sich eine sprachkritische Überlegung. Denn Bätzing unterscheidet nicht zwischen aktuellem Handeln und dem Sprechen und Reden ü.b.e.r Handlungen. Dass er das Sprechen und Reden über ein Geschehen nicht vom akuten Geschehen selbst trennt, schafft unnötig Verwirrung. Denn es ist eigentlich leicht einsichtig, dass zwischen dem **aktuellen Einkaufen** und der **Kommentierung** des Einkaufens als Abstraktion kein plausibles, irgendwie fassbares Zusammenwirken zu stiften ist - wie bei Nässe und Regen. >Abstrakt< gehört (als Adjektiv) als Kommentar dem Beobachter allein. Und Kaufen kann als akutes Handeln nicht selbst ein (wortsprachlicher) Schiedsspruch über diese Handlung sein. Und dass Urteile vor Ort wie „Diese und jene Handlungen sind abstrakt“ bis auf die nichtbunten Farben alle bunten der Welt absorbierte, - tatsächlich?!

- Forderung nach Toleranz;
- Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz;
- Freiheit des Einzelnen.

Aufklärerische Ansätze sind in der politischen Philosophie (einschließlich Rechtswissenschaft) die Forderung nach naturrechtlicher Begründung politischer und juristischer Normen, nach einem aufgeklärten Absolutismus, nach demokratischer Ordnung, in der Theologie nach einer natürlichen Religion, in der theoretischen Philosophie nachmetaphysisches Denken und Erkenntniskritik, in der Naturwissenschaft die Überwindung der aristotelisch-scholastischen Physik zur klassischen Mechanik, in der kosmologischen Terminologie durch die Begründung des (heute nicht mehr gültigen) mechanistischen Weltbildes (Mittelstraß, a.a.O.). - Was soll da Verderben bringen?!

Freilich, wer will, darf ausrufen: Was für ein abstraktes Programm! Denn augenscheinlich geht den Aufklärerinnen und Aufklärern im Vertrauen auf die Wissenschaft (Forschung und Theorie) als institutionalisierte/n Vernunft und Verstand nicht um Fritz, sondern (in der Anthropologie) abstrakt um den Menschen überhaupt (allgemein), nicht um Fritzens individuellen Kopf, sondern (in der Erkenntnistheorie und Logik) um den abstrakten Begriff der Rationalität, es dreht sich nicht um die Schlüsselblume dort im Vorgarten, sondern (in der Botanik) abstrakt um Pflanzen (allgemein), nicht um den Wellensittich meiner Mutter, sondern (in der Zoologie) abstrakt um Tiere (allgemein), nicht um mein Haus und dein Dorf und unsere Stadt, sondern (in der Soziologie und Geografie) abstrakt um die Gesellschaft (allgemein), nicht um meine Biografie und deine, sondern (universalgeschichtlich) abstrakt um den Fortschritt (in) der Geschichte (allgemein). Und an derart „Abstraktionen“ und fabrizierten „abstrakten Abstrakta“ soll es letztlich liegen, dass die Menschheit die Kurve nicht mehr kriegt?!

Vielleicht geht die Kritik an der profanen Moderne mit Hinweis auf die „Dialektik der Aufklärung“ (von Horkheimer/Adorno 1944) besser so: „Aufklärung [wird] in erster Linie als eine intellektuelle Leistung verstanden, die sich selbst der Gesellschaft zur Revision der von ihr verfolgten, z.B. politische, ökonomischen und religiösen Zwecke empfiehlt. [Allerdings gerät jeglicher] Intellektualismus – wegen seiner Tendenz zur Selbstentfaltung in Methodologien – in die Gefahr, sich in ein bloßes Instrument zu verwandeln, dessen sich auch die Reaktion [Antiaufklärer] zur Festigung ihrer Zwecke bedienen kann [...]. In diesem Falle handelt es sich dann, da Aufklärung nunmehr selbst als Mittel irgendwelcher Zwecke erscheint, um eine Entfremdung gegenüber die ursprünglichen von Aufklärung verfolgten Absicht, nämlich der >aufgeklärten<, d.h. vernünftigen, Veränderung von Zwecken“ (Mittelstraß, a.a.O., 286f.).

Ich übersetze mir das so, dass von Anfang an die Gefahr groß war, dass die rationalen Mittel, gerechtfertigte Zwecke in der Gesellschaft zu finden und durchzusetzen, die da sind: Wissenschaft, Politik, Wirtschaft, Technik und Erziehung, selbst in Zwecke umschlagen, sich zu selbstthekenden Betrieben und Unternehmungen entwickeln (Wirtschaft um der Profitmaximierung willen, Wissenschaft um reiner Erkenntnis willen, Pädagogik um ihrer selbst willen=dass sich [organisierte] Pädagogik selbst Probleme mit dem Erziehen schafft, die es ohne sie nicht gäbe) und damit das, was sie (Wissenschaft, Politik etc.) sollen, nämlich Kants propagierte vernünftige Selbstständigkeit in Staat und Gesellschaft prinzipiell jedermann zu ermöglichen und zu festigen, eigensinnig aus den Augen verlieren. - Ja?

Und was hat das nun mit dem Fischpreis zu tun? Was ist Ihnen von mir an verwendbarem Material für narratives Erklären des oben genannten Explanandums „Warum ist die Gegenwart so wie sie ist?!“ übrig gelassen worden? Als Explanans halte ich Bätzing's Vorlage in

methodischen Teilen und systematischen Vorgaben für defekt und kontraeffektiv. Es bleibt Ihnen also nichts anderes übrig, als sich als eines der „schrecklichen Kinder der Neuzeit“ (Sloterdijk) argumentationszugänglich um ein eigenes Selbst- und Weltverständnis in Sachen Mensch-Umwelt zu bemühen. Ihre Vorschläge für Gesetzesentscheidungen zwecks Rettung der Welt sollten sich (jedenfalls potentiell) im Parlament als ernsthaft, richtig und überprüfbar erweisen (können). – Haben Sie Spaß!

Gruß

xi

Üben?! Gelassenheit?!

Vielleicht bräuchten wir Pädagoginnen angesichts der Unverfügbarkeit der Erziehung **Gelassenheit**.⁷⁹ 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 gelehrt und geübt (gelernt) werden kann. Eine Entwicklungsaufgabe im Zuge der Personalisation: Einüben in die Ermöglichungsbedingungen der Gelassenheit.

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, vom Üben. Üben - ein anthropologischer Fakt von pädagogischer Brisanz. 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. Der Mensch, ein „senkrechter Wurm“. 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. – Dies lässt sich doch durchaus auch als Frontalangriff gegen das Recht auf Faulheit und gegen alle Gemütlichkeit lesen?!

Warum überhaupt diese Vokabel >üben< gebrauchen? Welcher Zweck wird damit verfolgt?! Bloßer Tatbestand?! Eine Belehrung?! Im STÖRIG und DUDEN finden Sie zur

⁷⁹ „Unverfügbarkeit“ meint nicht „Technologiedefizit“.

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 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 Meister werden will“ – Schiller.⁸⁰

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. Ist es so?! 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).⁸¹

>Üben< hat päd, Stallgeruch - anrühig?! Bloßes Pauken, Ochsen, Einbläuen, Eindrillen, Büffeln, Plagen?! Nein, die Intensionalität (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).

⁸⁰ 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.

⁸¹ Ich zitiere nach: Boelhaue, U., Die Übung aus philosophisch-anthropologischer Sicht, in: Villers, J. (Hrsg.): Antike und Gegenwart. Würzburg 2003, 203-230.

Üben

Bollnow, ein „alter Nazi“, sagt Habermas, schreibt: „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) zu Gelassenheit finden möchte, gelassen sein möchte, fragt mit Recht: Was tun?!

„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, also nicht nicht verbesserbar ist. Indem sich die Übung im Vollzug des „äußeren Tuns“ zugleich dem Üben dieses „äußeren Tuns“ hingibt (im Vollzug pädagogischen Handelns 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. Unterliegt also dieses Üben, das ineins mit dem Handeln aktualisiert wird, einem (willentlichen) Entschluss, könnte es gelingen, sich von den Fesseln des Alltagslebens unserer päd. Praxis zu befreien und zu jenem geahnten Zustand der Gelöstheit und Gelassenheit zu gelangen. – Kommen Sie folgen?!

Wobei für mich (Bätz) der Gag ist, dass nicht die Flucht ins Waldbaden oder Chi Gong 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 durchgeführte 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. Indem 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?!

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).

Ich mühe mich zu verstehen, dass ich meine päd. Tätigkeit dann, wenn ich sie konkret vollziehe, zugleich 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, Atem zu schöpfen. Ich könnte „es“ anders/besser machen, „es“ könnte anders laufen, „es“ ist kein Grund zur Selbstzerfleischung oder mit dem Himmel zu hadern. Vielleicht überkommt mich auf diese Weise Gelassenheit, jetzt nicht dem unverfügbaren Leben als Ganzem gegenüber, sondern meinem Beruf gegenüber.

„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 ständig 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.).⁸² – Soweit mit Bollnow.

Gelassenheit - was, wenn überhaupt irgendwas, ist Gelassenheit?!

Wir (Sie und ich) haben in Zuge der Personalisation 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 Gelassenheit 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 Apfelkompott herbeizuführen ist?! Allerdings kann man sich Gelingensbedingungen schaffen (keine Garantie).

Gelassenheit meint (F. Kambartel, in: Mittelstraß a.a.O., 59f., fett von mir) „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).“

⁸² 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.). 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. Ein bisschen paradox.

Erziehung ist Handwerk, aber keines, das den Erfolg technisch so herbeizuführen vermag, wie das Ingenieurwissen die Fertigung einer Brücke. Erfolg beim Erziehen ist dem Erziehenden unverfügbar. Bildung und Dummheit letztlich weder mit Pädagogik und Didaktik direkt erreichbar noch mit Pädagogik und Didaktik direkt vermeidbar. Da ist jedermann selbst gefragt, verantwortlich. Der Erfolg päd. Handelns 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 und Wissen diesbezüglich, was nicht funktioniert (etwa im Bereich der Didaktik, der Kommunikation, des Lernens), gleichwohl können wir Unverfügbares nicht vermeiden (logisch), Verfügbares 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, in 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 vernünftigen Sinn des Erziehens selbst nicht berührt. Dies könnte mancher Person/mancher von uns Pädagoginnen ein gedämpftes pessimistisches 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“ (ebd.). – Wollen wir das (nach Freud) das Realitätsprinzip nennen?!

„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, was im Laufe der Geschichte an Vernünftigem getan worden ist, manche zeigen an dieser Stelle auf Menschenrechte, Grundgesetz, Rechtsstaat und Demokratie, und auf das, was sich zudem im Vollzug als pädagogisches Denken und Handeln in Echtzeit mit dem Risiko des Scheiterns als Bemühen um eine lebbare Zukunft verteidigen lässt, dann vielleicht weniger Sorge.

„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 unentäuschbaren 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, falls nicht gerade Ferien sind, im Lehrerzimmer.

Also, 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 selbstverständlich. 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 lehrte und geübt (gelernt) werden kann, als erkenntnisbezogene und argumentationszugänglich zu lösende Entwicklungsaufgabe der Personalisation.

Gruß

xviii

Kleine Medienkunde (Mündlichkeit und Schriftlichkeit)

Aufgabe 18: Ich will sie dafür interessieren, dass Sie mit der schriftlichen Erledigung meiner Aufgaben (eventuell als m, w, d Anfänger) mit Bewusstsein eine Tätigkeit vollziehen, die überhaupt für systematisches, methodisches und eben auch wissenschaftliches Denken konstitutiv ist: Schreiben. So besteht die Chance, dass sie sich mit den von Ihnen verfassten Seiten ins wissenschaftliche Treiben einmischen können. – Nehmen Sie schriftlich Stellung zur Schrift, zum Schreiben und Denken! Bringen Sie sich mit dem ABC als Mensch in die Höh'; zwar nicht allein im Schreiben, Lesen übt sich ein vernünftig Wesen, aber eben auch.

a) Mündlichkeit

Imaginieren wir eine Personengruppe weit draußen in der Prärie, ohne Können und ohne Kenntnis der Schrift. Allein das (schriftlose) Mündliche stünde zur Verfügung, sich in Sachen Pädagogik untereinander kurzzuschließen. Weit und breit orale, illiterate Kultur (=keine Bibliotheken, Archive, Geschichtsbücher, keine kodifizierte Grammatik, keine Rechtschreibfibel, null Lehrbücher, keine Merktzettel). Würde pädagogische Praxis bei "verwehendem Hörensagen" funktionieren (Th. Mann)?!

Welcher Gegenstand ist zentral? Das Erziehen! Worum geht es im konkreten Fall? 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?!

Mündliche Rede braucht hörende Aufnahme; Zuhören ist eine als extra auf sich genommene Anstrengung eine Handlung. Ohne face-face-Kontakt geht das nicht (die Spezifikation qua Funk und Telefon und Skype lasse ich in meiner Imagination zunächst weg). Sprechende blicken Dich an. Non-verbale Kommunikation ist in Rechnung zu stellen. Bewusste und nicht

bewusste (persönliche) Beziehungen, die jeweilige Sachen, um die es geht, stimmen, färben, tönen, rhythmisieren, akzentuieren.⁸³

Es dreht sich (imaginiert) um gruppenbekannte Personen (Erwachsene und Kinder), es sind (namentlich) bekannte Einzelfälle, individuelle, subjektive, eigenartige, eigne Besonderheiten, die Anlass geben, erziehlisch Konkretes zur Sprache zu bringen. Es werden bei (leiblicher) Anwesenheit der erziehenden und zu erziehenden Personen Daten, Fakten, Tatsachen besprochen, Normen, Werte, Imperative gesetzt. Mahnungen, Strafen, Sanktionen. Resultate der Erziehung werden auf Akzeptanz mit dem sozial Wünschenswerten, mit Bedürfnissen und Begehungen mündlich abgeglichen.

Das, was an Aussagen, Behauptungen, Thesen für wahr, das, was an Geboten und Verboten für gerecht, das, was an Handlungen erlaubt bzw. freigestellt ist, das alles konserviert das Gedächtnis. Erinnerung=Vorstellung von vergangenen Situationen, von Erlebtem, einstmalig Gewusstem. Präzedenzfälle ruft man sich ins Gedächtnis. Die imaginierte Gruppe ist nicht ohne (normative) Orientierung. Sie hat eingeübte, überkommene Strategie und Taktik zur (vorläufigen) Beilegung von Streitfällen bei der Hand, auch wie sonstige Geltungsansprüche situations-, gruppen- und personenadäquat abzutragen sind. Über Recht und Unrecht wird debattiert. Tradition. Posten, Rollen, Status verteilt und organisiert

Sagen wir so, die imaginierte Gruppe setzt auf Flexibilität und Intelligenz beim erziehlischen Tun und Lassen, auf mündlich Überliefertes, auf lebenspraktische Erfahrung und erlebte Widerfahrnisse mit Blick auf Künftiges..

Jedenfalls ist Erziehen im Mündlichen unmittelbar mit dem Alltag verbunden, es ist Pädagogisches in Sonderheit auf individuelle Personen, auf die Situation vor Ort, auf die besondere Gruppe abgestellt. Mündlichkeit berandet, begrenzt, schränkt das Erziehen auf einen unmittelbaren performativen (konkreten, kovarianten) Beschäftigungsbereich innerhalb faktischer Kooperation und Kommunikation ein.

b) Schriftlichkeit

Fantasieren wir nun, unsere (imaginierte) Gruppe braucht Tapetenwechsel. Mitglieder zerstreuen sich. Andere Geografie. Treffen auf andere Gruppen. Unbekannte, neue Gesichter, fremde Personen, die auch wie sie die folgende Generation erziehen und Interesse an Integration, Qualifikation und Allokation haben. Es besteht (imaginiert) in allen Gruppen die Motivation, das, was sich bewährt hat, mitzunehmen, zu behalten, mit guten Gründen weiterzugeben, Untereinander verträglicher Streit, um das, was in Sachen Erziehung bekannt ist, gewohnt ist und sich gruppenintern bewährt hat; dann, wenn es plausible Gründe gibt, Erziehlisches zu korrigieren, etwas hinzuzufügen, Neues zu formulieren. Keine Feldzüge, Friedenspfeife.

Umorientierung findet statt beim Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit. (Im 8. Jh. übernahmen die Griechen das Alphabet von den Phöniziern (Kaufleute, Händler). Buchstabenschrift.⁸⁴

⁸³ Rosenbusch, H./Schober. O. (Hrsg.), Körpersprache in der schulischen Erziehung. Baltmannsweiler 2000.

⁸⁴ „Mit diesen kleinen, gedrunghenen Buchstaben beschreibst du, was du siehst und hörst, sie sind gedrunghen 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

Mit Schriftlichkeit erschließen sich jetzt neben der Mündlichkeit zunehmend auch anderweitige kommunikative Formen. Bei derart Umständen, bei Asymmetrie zwischen Leser und Autor, wird die Explikation des Gegenstandes vorrangig. Gleicher Sachverhalt?! Rückfragen muss man verschicken. Klärende Antworten lesen, verwertet Zeit. Worüber Auskunft geben, streiten?! Was (auch beim Auftritt der Schrift) bleibt, ist Auseinandersetzung um Geltung, Richtigkeit, Nützlichkeit, Wahrheit, Gerechtigkeit, Tugenden etc.. Jetzt aber auf anderem Niveau, das die Entfernung quasi kompensiert. „*Wir müssen mit schriftlicher Rede das Fehlen situativer Determination kompensieren, und zwar **durch Ideale situationsabstrakter Explizitheit und eindeutiger Präzision***“ (ebd.), das stellt sich für jede Gruppe als Aufgabe.

Welche Bezugsgröße, wenn es um Geltungsfragen geht, wenn die anschauliche konkrete Praxis fehlt, ist verbindlich für alle (Nichtanwesenden)?! Anwesende können sich vor Ort verbürgen. Sie können zur Rede gestellt werden, beim Wort genommen werden: 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 der Materialisierung von sprachlich gedachtem in Schrift, für die es im (mündlichen) Alltag (früher) keine Resonanz, kein Ohr, gab.

Gefragt sind Folgerichtigkeit, Fachkompetenz, Stimmigkeit, vorbildliche Argumentationsfolgen, sachlogische Zusammenhänge (was man immer wieder nachschlagen kann). 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 und eventuell anschaulich) auf Konkretes vor Ort, die Beweishandlungen und Begründungen und Rechtfertigungen bekommen schriftliche Gestalt. Und Fehlerhaftes bleibt gespeichert, ist jedenfalls nicht so wendig zu korrigieren wie mündlich (im Gespräch).⁸⁵

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, Nachschlagen und Auswertung (in Bibliotheken) verfügbar. Rechte, Selbstverständlichkeiten, Überlegungen, Gedanken, Vorschläge findet man „schwarz auf weiß“.

Mit dem Hören und Lesen sind jetzt zwei fundamental verschiedene Interaktionsmuster parat. Bücher-Rezeption erfordert die Intimität des privaten Leseaktes (=ganz etwas Neues). Lesen wird zum primären Aneignungsmodus.

Es ist die Schrift, die Begründungen, Beweisen, Rechtfertigungen in apophantischen (behauptenden, wissenschaftlichen) Texten zu extraordinärer „Sorgfalt, Systematik und Genauigkeit“ verhilft und spezifische „noetische Ökonomie“ (methodisches Denken) ausbildet (ebd.).

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).

⁸⁵ Viel mehr als sich Ratgeber zum „wissenschaftlichen Schreiben“ zum Erlernen wissenschaftlichen Schreibens eignen, empfehle ich zur Übung zur Produktion und Verschriftung eigenen Denkens 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.

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.⁸⁶

„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. Die Aufforderung betrifft Ihre Meinung, den Gedanken, die Überzeugung, den 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.⁸⁷

„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 potentiellles Gegenüber zu verwandeln. Es geht auch, dass die Autorin sich selbst zur Leserin (als potentiellles Gegenüber) erklärt. Mit dem Schreiben liegt im Unterschied zum Sprechen in der „natürlichen“ Sprache ein Ergebnis der Reflexion auf das eigene sprachliche Tun vor. Und (verstehendes) Lesen ist kein Buchstabieren.⁸⁸ Und Grammatik ist eine am Schreiben(-können) ausgerichtete, spezielle Art der Reflexion auf Sprachhandlungen und sachlich untrennbar an dieselbe Reflexion gebunden, die das Lesen(-können) zum Sinn-verstehen macht (Kuno Lorenz, Schrift, in: Mittelstraß op. cit.).

Es verhält sich aber auch nicht so, dass Meinungen, (freie) Gedanken, Überzeugungen, Einfälle herumspuken, quasi Hirngespinnste, eine immaterielle Substanz hätten, in einem Reich

⁸⁶ 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.

⁸⁷ 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 welterschließende Kraft darstellt (Signifikationsfunktion)]“ (Kuno Lorenz in: Mittelstraß op.cit.).

⁸⁸ Verzicht auf vermittelnde Lautsprache ist möglich=Lesen muss nicht lautes Lesen sein.

„reinen“ Geistes zu Hause wären, oder ähnlich, die man per Schrift und Text vergegenständlichen könnte. 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 artikulierbar sind immer und stets „in“ einer Sprache.⁸⁹

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).

„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, situationsabstrakter 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).

„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, Ausdrücken, Sätzen und Texten erst über die Verschriftung der Sprache möglich ist“ (Schwemmer, O., Kulturphilosophie, München 2005, 110; kursiv, Klammern von mir).

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

⁸⁹ 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 per Fiktion gezeigt werden könnte. Also, was will Thomas Bernhard uns (damit) sagen?!

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 Mesalliancen), 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 – eben auch muss: Orthografisch, syntaktisch, semantisch – alles vor dem Tribunal der Wissenschaft korrekt?

Mit dem Schreiben liegt 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 (die niedergeschrieben werden). 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.).

Mit Schrift wird die „Systematik des Denkens geboren“ (Schwemmer, ebd.). Schreiben ist das „Ins-rechte-Verhältnis-setzen“ von „Dingen“, die per Schrift geschaffen worden sind, und zwar von sprachlichen Einheiten, die sich erst mit 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 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).

Beim Schriftlichen wird das Gewicht und der Gehalt sprachlicher Äußerungen von der Ausdruckskraft der leibhaften Sprecher auf die Textstruktur 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, (möglicherweise) aufgelöst. Aus dem unvermittelten Kontakt zwischen den Personen, der sich in der Situation der mündlichen Rede ergibt, entwickelt sich per Schrift ein Verhältnis, das sich als Aufeinandertreffen von Logik, Grammatik, Worten, Sätzen, Texten erweist. *„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).*

„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). *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.⁹⁰

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 Buchstabengarnituren 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)

Es ist zwar auch dem Mündlichen Systematik, Ordnung und Logik zuzuerkennen ist, ohne gäbe es keinen Diskurs, keinen rationalen Dialog, kein akzeptables Palaver, aber vielleicht **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 - Ausgeburt 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?!

Eine starke These, dass eine 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, dass Personen nur deswegen diszipliniert denken, planen, argumentieren, Gespräche führen können, weil diese Personen „keine unbeschriebenen Blätter“ sind. Dass das Mündliche allein, ohne mit dem Geist der Schriftlichkeit durchformt zu sein, zur Logik, Methodik, Systematik der griechisch-europäischen Tradition, wie die Wissenschaft es erfordert, durchdringe, sei nicht so. Denn 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 sind weder mündlich noch schriftlich ohne Schrift zu haben.

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

⁹⁰ Platon, >Sophistes< 253b-e; Platon, >Parmenides< 137c-166c (zit. n. Schwemmer, a.a.O.).

und Erkenntnis Interesse zeigen und diesbezüglich Können und Fertigkeiten ausgebildet haben.

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?!