

SEMINAR im Sommer 24

Erziehen als Handwerk

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

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

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 finden. Antworten sind IHRE Antworten und sollen eine Attraktion sein, also für IHRE Praxis taugen.

Programm und Sortiment

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

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

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

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

xi Üben?!

xii Fürst Pückler

xiii ...

* Optional

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

Etwa so: Für den zulässigen Gebrauch dieser wertenden Vokabeln in meiner Hauspädagogik brauche ich normative Vorlagen, weswegen ich mir passende Forschung, Theorie und Moraltheorie favorisiere. Nicht jede Forschung, Theorie und Ethik halte ich für meine Tätigkeit mit Ihnen im Seminar und für meine Hauspädagogik für geeignet. Ich wähle aus und muss diese Auswahl nach erkenntnistheoretischen, wissenschaftstheoretischen und metaethischen Kriterien mit Ihnen (potentiell) im Palaver rechtfertigen und begründen können.¹ Aber auch hier ist mir nicht jede Erkenntnistheorie, nicht jede Wissenschaftstheorie und nicht jedes ethische Konzept genehm. Also muss die Auswahl mir genehmer Erkenntnistheorie, Wissenschaftstheorie und Ethik, die mir zur Rechtfertigung und Begründung herangezogener Forschung, Theorie und Moraltheorie dienen, wiederum Kriterien gebunden mit Ihnen (potentiell) im Palaver argumentationszugänglich rechtfertigen und begründen können. Und diese Rechtfertigung und die Begründung sind abhängig von meinem Selbst- und Weltverständnis, das ich – Sie wissen schon – (potentiell) mit Ihnen im Palaver argumentationszugänglich rechtfertigen und begründen können sollte. Jetzt habe ich ausgehend von meinem hauspädagogisch gelenkten Vollzug meiner päd. Praxis (Ebene 0) mit Ihnen die 1. Ebene der Objekttheorien und Moralüberlegungen betreten, dann die 2. Ebene der Erkenntnis-, Wissenschaftstheorie und Metamoralüberlegungen (=Metaethik), und dann die 3. Ebene meines Selbst- und Weltverständnisses erklommen, was im Ganzen und letztlich – treppab, treppab, treppab – meiner Pädagogik in Echtzeit zusammen mit meiner Hauspädagogik die Form gibt, die, ver-

¹ Unter >Palaver< verstehe ich positiv: ein Streitgespräch mit der Absicht, unter Rücksicht auf die Teilnehmer und Betroffenen einen für alle (jedenfalls kurzfristig) vertretbaren, handlungsleitenden Abschluss zu finden.

steht sich, wieder - treppauf, treppauf, treppauf – zu überprüfen ist. >Urteilkraft< ist der dazu gehörige (mit Metaphorik anschaulich vorgestellte) abstrakte Begriff. - Luxus?!

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-Teilnehmer (m, w, d).

Für meine Veranstaltung verfasse ich Emails, die ich Ihnen vor jeder Sitzung zuschicke. Diese sind und bleiben thematische Grundlage. Ich habe die Themen alle embryonalisiert, ich überspitze und übertreibe manchmal. Ich schreibe nichts, was auswendig zu lernen wäre. Was ich pro Mail biete, ist kein Fließtext, eher können 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. Selbstverständlich dürfen Sie mich per Mail oder face to face Sachen fragen. Dass Sie als Masterstudierende (m, w, d) Theoriekenntnisse mitbringen, setze ich. Mindestens(!) das, was bei in Gudjons/Straub (2016) über Geschichte und die Wissenschaft der Päd. steht.

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 extraordinäre kognitive Leistung verbuchen. Ohne Schrift keine Wissenschaft, ergo ist Ihre gelungene Verschriftlichung eine Eintrittskarte in die scientific community; jedenfalls insoweit, als Sie sich mit dem Geschäft des Beschreibens, Analysierens und Kritisierens des je zu explorierenden Gegenstandsbereichs in wissenschaftlicher und praxisrelevanter Absicht bekannt gemacht und Fingerübungen absolviert haben. – Wir haben offiziell 15 Sitzungen. Sie können demnach neun Aufgaben auswählen. Es muss nicht jede meiner Mails Anlass zu einer Objektivierung Ihres Geistes werden.

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

Bildungswissenschaften - 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 behandelt, ist mit >Wissenschaft< nicht zu ergreifen (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).

Ich gebrauche >Wissenschaftliche Pädagogik und Ethik< und >Erziehungswissenschaft und Ethik< und >Forschung und Theorie und Ethik der Pädagogik< deckungsgleich; ich meine damit die nicht allein mit empirischer Methodik, sondern auch mit phänomenologischer, historischer, hermeneutischer, dialektischer Methodik arbeitende Forschung und Theorie und die zur Pädagogik gehörige Zunftethik; ich nenne den (an der eigenen Hauspädagogik ausgerichteten) Vollzug >Pädagogik in Echtzeit< = >pädagogische Praxis<. Daneben stelle ich die >Philosophie der Pädagogik/der Erziehung<, die mit philosophischen, erkenntnistheoretischen, wissenschaftstheoretischen und metaethischen Überlegungen, die Pädagogik konsolidiert und fundiert.

Es ist aber **Wichtiges** anzufügen. Im Unterschied etwa zur Physik oder auch Anatomie, Biologie, Physiologie oder auch Soziologie und Psychologie, die alle insofern *theoretische* Wissenschaften sind, weil 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 keine theoretischen Theoretiker, sondern praktische.**

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). Ich fordere Sie auf, den Inhalt des Seminars für einen Steinbruch anzusehen, aus dem Sie, bewaffnet mit Hammer und Meißel, dasjenige herausklopfen, von dem Sie der ungefähren Überzeugung sind, es könnte sich zu IHRER (Haus-)Konzeption nützlich und schön zusammenfügen lassen. Für eine Hauspädagogik ist der Abgleich mit der Wissenschaft und Ethik eine Pflicht. Dass sie Ihrer Praxis "näher" steht als aus Büchern geliehene Abstraktionen, das ist kein Freibrief für Beliebigkeit. Favorisiert wird die Wissenschaftsorientierung = Orientierung an dem, was allgemein gültig und allgemein verbindlich ist. Keine Küchenpädagogik.

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

Gebotene Begriffe

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

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

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

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

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

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

² Ein Scheinargument, ein logischer Fehlschluss, wofür Aussagen benutzt werden, deren Wahrheit vom Kontrahenten nicht überprüfbar ist (O. Schwemmer). Eine (fiese) Beweislastumkehr bei dem eine These für falsch erklärt wird, allein weil sie bisher nicht bewiesen werden konnte, oder umgekehrt, eine These für richtig erklärt wird, allein weil sie bisher nicht widerlegt werden konnte.

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 Situation bist, dann tue nie ...!).

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

Von der ersten Sitzung erstellen Sie bitte alle ein EGODOKUMENT. Das ist eine persönliche (ego=ich) Stellungnahme zum Seminarthema, zum Gehörten oder Gelesenen (die nicht zu den geforderten neun Aufgaben und nicht als Protokoll zählt). Sie können auch die vorliegende Mail in Ihren Kommentar einbauen. Umfang eine (1) Din A 4 Seite, an mich als elektronischer Brief. BITTE SENDEN SIE MIR IHR EGODOKU BIS SPÄTESTENS FREITAG, DEN 19. April 24.

Literatur

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

Wenn es um Personen, Daten, Fakten und Tatsachen und um die Explikation von Begriffen geht, etwa >Anthropologie<, >Automaten<, >Autonomie<, >Begründung<, Epikur, >Erkenntnis<, >Glaube<, >Handlung<, Kant, >Lebenswelt<, >Memetik<, Platon, >Pragmatismus<, >Religion<, Rorty, >rechtfertigen<, >Stoa<, >Theoriendynamik<, >vernünftig<, >wahr<, >Wille<, >Zweck< verweise ich hiermit auf die von mir paraphrasierend dienstbar gemachte >Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie<, hrsg. v. J. Mittelstraß.

Stuttgart Weimar 2005ff.. Ebenso: Regenbogen, A./Meyer, U. (Hg.): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg 2005. Und: Seiffert, H./Radnitzky, G. (Hrsg.) (1989): Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. München.

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

Gruß

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

Aufgabe 1: Ich will sie im Folgenden dafür interessieren, dass Sie mit der schriftlichen Erledigung meiner Aufgaben, (eventuell als m, w, d Anfänger) eine Tätigkeit vollziehen, die überhaupt für systematisches, methodisches und eben auch wissenschaftliches Denken konstitutiv ist: Schreiben. So besteht die Chance, dass die von Ihnen verfassten Seiten als gültige Eintrittskarte ins Studium der Scientific Community zu lesen sind. Jedenfalls dann, wenn Sie sich mit dem der abgelieferten Schrift (=Hausaufgabe) beim Deskribieren, Analysieren und Kritisieren des je zu explorierenden Gegenstandsbereichs nicht blamieren. – Nehmen Sie schriftlich Stellung zur Schrift, zum Schreiben und Denken!

Was ist (eine) 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.³

„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 ...). 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, aber ist nicht erledigt mit der Wiedergabe messbarer Schwingungen durch Grapheme. Die Aufforderung (siehe oben) 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.⁴

„Wer was schreibt und kanns nicht lesen, ist ein großer Ochs gewesen!“ Da ist was dran. Denn diejenige Person, die ohne Lesekompetenz zu Papier bringt (Bildschirm tut es auch),

³ 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 ²2016.

⁴ 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.).

was zwar wie Buchstaben aussieht, schreibt nicht, sie malt/zeichnet/kritzelt/klimpert. Schreiben(-können) schließt verstehendes Lesen ein (eine Umkehr). Schreiben zählt als ein Mittel, das aktuelle Gegenüber beim Reden in ein potentiell Gegenüber zu verwandeln. Es geht auch, dass sich die Autorin selbst zur Leserin (als potentiell Gegenüber) erklärt. Mit dem Schreiben liegt im Unterschied zum Sprechen ein Ergebnis der Reflexion auf das eigene sprachliche Tun vor. (Verstehendes) Lesen ist kein Buchstabieren.⁵ Und Grammatik ist eine am Schreiben(-können) ausgerichtete, spezielle Art der Reflexion auf Sprachhandlungen und sachlich untrennbar an ihr Gegenstück der Hermeneutik, der am Lesen(-können) orientierten Form derselben Reflexion gebunden (Kuno Lorenz, Schrift, in: Mittelstraß op. cit.).

Es verhält sich aber auch nicht so, dass Meinungen, (freie) Gedanken, Überzeugungen, Einfälle etc. herumspuken, quasi Hirngespinnste, eine immaterielle Substanz hätten, in einem Reich „reinen“ Geistes zu Hause wären, oder ähnlich. Meinungen, Gedanken, Überzeugungen, Einfälle „außerhalb“ der Sprache? Nein. Denn zumindest derjenige, der sich meldet und äußert, eine Idee zu haben, ist zwecks Bekanntgabe auf Sprache angewiesen. Den Nachweis eines Gedankens, einer Überzeugung, eines Einfalls gibt es nicht ohne, sei es mündlich oder schriftlich. Demnach ist das Aufschreiben (genauswenig wie das mündliche Artikulieren) nicht misszuverstehen als Materialisierung von sprachlosen, wortlosen, lautlosen Bewegungen und Regungen irgendwo im zeitrelativen Raum bzw. im nervösen Gehirn. Vermutungen, Grübeleien, Vorhaben, Pläne artikulieren sich immer und stets „in“ Sprache.⁶

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

⁵ Verzicht auf vermittelnde Lautsprache ist möglich=Lesen muss nicht lautes Lesen sein. Meine Empfehlung, sich Ihre eigene Produktion laut vorzulesen bzw. Ihrer Nachbarin, setzt darauf, dass Ungereimtheiten oftmals zu „hören“ sind, weil Schriftliches ja eine Diskussion (auch Kopf) Pro und Contra lostreten kann. Dass das Mündliches bzw. das Mitsichselbstreden nur deswegen mit Systematik und Logik dem Geschriebenen zur Seite stehen kann, ruht darauf, dass Sie und ich als Kinder unsere (griechisch-europäische) Schriftkultur, die mit der Erfindung der Schrift und mit dem Schreiben systematisches und logisches Denken (in schriftlicher und/oder mündlicher Gestalt) erst ermöglicht hat, per Enkulturation, Sozialisation und Erziehung intus haben. Eine starke These, dazu noch am Schluss.

⁶ 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 Schwächestand 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. Ein solcher Text behauptet nicht die Wahrheit von Sachverhalten wie ein apophantischer=wissenschaftlicher Text, sondern?! Sondern er regt viel zu denken an, was logisch=begrifflich nicht auf gleiche Weise so gezeigt werden könnte.

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

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

„Wildes Denken“?! Wenn Sie oder ich einem Gegenüber über wortsprachlich und mündlich etwas darstellen, beschreiben, erklären, ausführen, dann nicht ins Wort fallen, beim Thema bleiben, ein Wort nach dem anderen, ein Satz nach dem anderen, Verständnisnachfragen und klärende Wiederholungen zulassen, da ist eine Reihenfolge einzuhalten, da ist auf Überordnen, einander zuordnen, auf Unterordnen von Wörtern und Sätzen zu achten; es muss (bzw. sollte jedenfalls) der Andere (m, w, d) warten, so viel Geduld haben, ruhig bleiben bis wir ausgedet haben, die Darstellung, die Beschreibung, die Analyse etc. abschließen, damit der Bezug auf die eine Sache, um die es geht, einigermaßen (auch akustisch) deutlich ist; jedenfalls einigermaßen. Fürs wissenschaftliches Schreiben, nicht für das gedankenlose Begriffsklappern, gelten ebenso Maßstäbe. „Wildes Denken“ könnte den Verstoß dagegen meinen: „Disziplinlosigkeit des monologischen Drauflosschreibens und Aneinandervorbeiredens“ (Kamlah/Lorenzen 1967, 11). Und die Schrift soll dagegen eine Hilfe sein?! Sie soll die „Domestizierung“ leisten (können)?!

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

In jeder Wissenschaft (=Forschung und Theorie) geht darum, physikalische, chemische, biotische, soziale, psychische, pädagogische Sachverhalte in theoretischen Sätzen (also nicht in praktischen, meist der Lebenswelt zugehörigen Sätzen) logisch korrekt und begrifflich kohärent so darzustellen, dass in Gestalt von Theorie(n), theorieförmig und forschungsgenehm also, Zustände, Vorgänge und Zusammenhänge dargestellt werden, die allgemeingültig mit extraordinären Begründungsverfahren (also methodisch) gesichert werden können. Auch an Prognosen und Technologie wird gedacht. Und es ist die Schrift, die der Idee der Wissenschaft quasi entgegenkommt, um ihr in apophantischen (behauptenden) Texten zu extraordi-

närer „Sorgfalt, Systematik und Genauigkeit“ zu verhelfen und ihre spezifische „noetische Ökonomie“ auszubilden. Wie?

Die Darstellung der Welt in der Wissenschaft, die Darstellung der „Bildungswirklichkeit“ (wie die Geisteswissenschaftliche Pädagogik sagt), geschieht nicht im gemalten Bild, sondern wird Wort für Wort, Satz für Satz abgehandelt, etwa als Aufsatz mit Textabschnitten über Daten, Fakten, Tatsachen und Textpassagen über Normen, Werten und Maximen, (bei uns) in buchstabenschriftlicher Bauart. *„Dabei ist zu sehen, dass sich [...] sprachliche Einheiten erst aus den Buchstabenkonfigurationen und den damit erzeugten Segmentierungen [die man dann buchstäblich vor Augen hat] ergeben, dass also die [auch durch Punkt, Komma, Semikolon, Ausruf- und Fragezeichen, Klammern mögliche] Unterscheidung zwischen Worten, Ausdrücken, Sätzen und Texten erst über die Verschriftung der Sprache möglich ist“* (Schwemmer, O., Kulturphilosophie, München 2005, 110; kursiv 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 an Sorgfalt, Systematik und Genauigkeit kümmern könnten. Denn das macht die Schrift, und dies ist wichtig zu vermerken, dass die schriftsprachlichen Einheiten (Worte, Ausdrücke, Sätze, Texte) miteinander „Verhältnisse“ eingehen (Allianzen, besser keine Mesallianzen,), die – verblieben in Mündlichen - niemand nie zuvor gesehen hat, und über deren Verfasstheit, Richtigkeit, Stimmigkeit, Konsequenz, Logik man nun (nach der Erfindung der Schrift) urteilen kann, und – bei Strafe von Schrott – muss: Orthografisch, syntaktisch, semantisch – alles vor dem Tribunal der Wissenschaft und im Sinne der Wissenschaft korrekt?

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

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

dervorbeiredens“ soll(t)en die rechten Verhältnisse unseres Welt- und Selbstverständnisses festgehalten werden (nicht nur in der Wissenschaft).⁷

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

„Mit der Systematisierung des Denkens wird ein eigenes Reich von Begriffsverhältnissen geschaffen, das von nun an der Bereich sein wird, in dem über die Wahrheits- und überhaupt Geltungsansprüche zu entscheiden sein wird. Erst wenn eine Behauptung ihre Bestätigung im Reich dieser Begriffsverhältnisse gefunden hat und damit das Siegel ihrer begrifflichen Richtigkeit zuerkannt worden ist, kann sie einen Anspruch auf Wahrheit, auf die Wahrheit im vollen Sinne, erheben“ (ebd., 114). Wissenschaft als Forschung und Theorie, als Begründungspraxis schlechthin, ohne Schrift nicht zu haben.⁸

Wissenschaftliches Denken, das sich per Schrift die Form gibt, schafft sich wegen „Fehlens situativer Determination“ bei vorhandener Motivation, Richtiges, Weiterführendes, Sachdienliches, „Wahres“ zu sagen, „neue Ideale“, die „situationsabstrakt“ nicht nur dem Contra der leibhaften Person gegenüber das (schriftliche) Ausgesagte und Behauptete möglichst beständig machen, sondern (auch, weil sich Schriften verbreiten) überhaupt gegen jede potentielle Opposition, sprich: gegen Einwände jeder Leserin nicht nur vor Ort, zu verteidigen sind. *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.⁹

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, sprich: Begriffe, Aussagen, Passagen und Texte nicht mit Knüppeln aufeinander losgehen, sondern orthografisch, syntaktisch, semantisch 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.

⁷ Bitte keinen Automatismus hineindeuten. Es ist nicht so, dass diejenige Person, die im mit Schrift gro0 geworden ist, gar nicht anders kann, als systematisch und methodisch denken.

⁸ Das bedeutet nicht, dass es Wissenschaft nur *geschrieben* gibt, nein, sondern meint, dass sich mündliche Disputationen, wollen sie wissenschaftlich reüssieren, sich der durch Schrift geschaffenen und möglichen Systematik und Logik befleißigen müssen. Dazu K. Prange, Neue Medien und alte Didaktik, in: Hans Jürgen Apel, Lutz Koch (Hrsg.): Überzeugende Rede und pädagogische Wirkung. Weinheim und München 1997, 129146.

⁹ Platon, >Sophistes< 253b-e; Platon, >Parmenides< 137c-166c (zit. n. Schwemmer, a.a.O.).

Imaginieren wir,

a) Mündlichkeit

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

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

Das problemorientierte Über-Erziehung-Reden könnte nun von der einen Person wortreich, eloquent, blumig eingebracht werden, von der andern Person (weniger elaboriert) restringiert. Von einer dritten Person irgendwie ganz anders, aber alles schriftlos. Da gibt es, es kann nicht anders sein, Rückfragen, Irritationen, Erläuterungsbedarf, Widerspruch, auch Zustimmung, Einverständnis. „Darüber müssen wir uns aussprechen!“ Ich imaginiere jetzt Disziplin im Miteinanderreden. Disziplinlosigkeit werde ausgeschlossen. Kein „wildes Denken“. Mündlicher Vortrag braucht hörende Aufnahme; Zuhören als extra auf sich genommene Anstrengung/Handlung. Ohne face-to-face-Kontakt geht das nicht, außerhalb einer Face-to-face-Situation nicht möglich (Telefon noch nicht erfunden). Das (Zu-)Hören rangiert vor dem individuellen Lesen, logo, wenn keine Schrift da ist. Also bleibt (wörtlich) der Anblick der Sprechenden.

Wir müssen non-verbale Kommunikation in Rechnung stellen. Bewusste und nicht bewusste (persönliche) Beziehungen, die jeweilige Sachen, um die es geht, stimmen, färben, tönen, rhythmisieren, akzentuieren. Bekannt ist ja z. B., der erste Eindruck prägt nicht bloß Graugänschen, die schöne Gestalt, erzeugt je auch Einstellungen (und Gewalt). Beeinflussen Urteile: (scheinbar) vertrauenswürdig, glaubhaft, redlich.¹⁰

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

Was an Aussagen, Behauptungen, Thesen zählt als gültig, also wahr, was an Geboten und Verboten als verbindlich, also gerecht, was ist erlaubt bzw. freigestellt?! In unserer (imaginierten) Gruppe sind wir nicht ohne (normative) Orientierung. Wir haben eingeübte, überkommene Strategie und Taktik bei der Hand. Wir haben Überlieferung auch organisiert. Uns ist tradiert worden, wie gruppenintern Geltungsansprüche abzutragen, weitgehend gewaltfrei einzulösen sind. Dabei gehen wir auch nicht davon aus, dass sich einer unserer Gruppe mit glasigen Augen als Inkarnation göttlicher Gebote geriert. Oder sonst inspiriert ist und verkündet, Gültiges und Verbindliches von Draußen offenbart bekommen zu haben. Sagen wir so,

¹⁰ Rosenbusch, H./Schober. O. (Hrsg.), Körpersprache in der schulischen Erziehung. Baltmannsweiler 2000.

wir setzen auf lebenspraktische Erfahrung, die wir gemacht haben und haben, und erinnern uns an Widerfahrnisse, an nicht selbst herbeigeführte Ereignisse, die uns auch zur Unterscheidung von gut und böse, richtig und schlecht, machbar oder unmachbar geführt haben, und uns in den Gesprächen über Erziehung nutzen, und wir haben beim Erziehen jede Menge Dinge erlebt. Wir werden auf Resultate unserer Erziehung sehen, sie mit Gegebenem, mit unseren Bedürfnissen und Begehungen abgleichen. Ist es das, was wir gemeinsam wollen? Akzeptanz. Jedenfalls, Erziehen ist unmittelbar mit unserem Alltag verbunden, es ist Pädagogisches in Sonderheit auf uns abgestellt. Mündlichkeit schränkt uns auf einen unmittelbar performativen (konkreten, varianten) Bereich ein.

Imaginieren wir

b) Schriftlichkeit

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

Mit Schriftlichkeit erschließen sich uns jetzt neben der Mündlichkeit zunehmend auch anderweitige kommunikative Formen. Prosatexte etwa (die nicht zur Rezitieren, aber zum Lesen verfasst werden). Kopien, die verbreitet werden, lassen die Oralität hinter sich. Immer mehr Schriften. Spezialisierung des Wissens. Experten. Weitläufiger Schriftverkehr. Texte werden für Interessenten gesammelt und zum Zwecke der Lektüre und Auswertung verfügbar. Bücher-Rezeption erfordert die Intimität des privaten Leseaktes (=ganz etwas Neues). Lesen wird zum primären Aneignungsmodus. Mit dem Hören und Lesen haben wir zwei fundamental verschiedene Interaktionsmuster parat. Lehrbücher werden erst erkennbar durch Studium von Lektüre. Hoffentlich Vorbild für Folgerichtigkeit, Stimmigkeit, Argumentationsfolgen, sachlogische Zusammenhänge. ¹¹

Bei derart Umständen, bei Asymmetrie zwischen Leser und Autor, wird die Explikation des Gegenstandes vorrangig: Worüber Auskunft geben, streiten?! Was (beim Auftritt der Schrift) bleibt, ist Streit um Geltung, Richtigkeit, Nützlichkeit, Wahrheit, Gerechtigkeit, Tugenden etc.. Jetzt auf Entfernung. Aber ohne Gewalt. Interesse an Konsens und Kompromiss. Der Kontrahent ist nicht (wörtlich) greifbar. Verfasser nicht mehr unmittelbar Sprecher des Textes: Es zählt der „abstrakte“ Text. Aussagen, Behauptungen, Thesen beziehen sich nicht (nur) auf Konkretes vor Ort. Tauschen wir uns, auch wenn wir uns nicht sehen können, über Sachverhalte aus, die hinsichtlich relevanter Merkmale gleich sind?! Definitionen sind gefragt. Meinen wir, wenn wir (du dort, ich hier) über das Erziehen reden, Gleiches? Wie halten wir

¹¹ Viel mehr als sich Ratgeber zum „wissenschaftlichen Schreiben“ zum Erlernen wissenschaftlichen Schreibens eignen, weil ja die Produktion und Verschriftung eigenen Denkens außen vor bleibt, empfehle ich zur Übung, den Einleitungstext „Erziehung als Handwerk“, von K. Prange (a.a.O.) abzuschreiben (oder ein paar Seiten oder eine). Sich dann Satz für Satz Umstellungen zu überlegen, andere Wörter zu wählen. Welche Änderung sprengt die Logik bzw. den Sachzusammenhang? Warum folgt auf diesen Satz nicht an anderer?! Wie könnten Sie sachverhaltensgleich 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.

das fest?! *Wir müssen mit schriftlicher Rede das Fehlen situativer Determination kompensieren, und zwar durch Ideale situationsabstrakter Explizitheit und eindeutiger Präzision.*

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

Aber!

c) Schrift, Bedingung der Möglichkeit von Mündlichkeit (im wissenschaftlichen Zusammenhang)

Fritz meint, die Sache soweit verstanden zu haben, dass zwar auch dem Mündlichen Systematik zuzuerkennen ist, ohne kein Diskurs, kein rationaler Dialog, kein akzeptables Palaver, aber vielleicht – fragt er sich weiter - **ist die Systematik, Ordnung und Logik auch der Mündlichkeit letztlich (in unseren Breitengraden) durch Schriftlichkeit bedingt?!** Dass also die Systematik und Rationalität des Mündlichen im wissenschaftlichen Zusammenhang Ausgeburt des Schriftlichen ist?! Dass wir (Sie und ich) mit unserem Bemühen, grammatisch und logisch-semantische vollständige Sätze zu produzieren, die im wissenschaftlichen Sinne gültig sind, damit unserem Denken eine (griechisch-europäische) Form geben, eine Form, die es ohne Schrift, ohne Buchstaben und Alphabet, nicht hätte?! ¹²

Fritz meint, meine Imagination (siehe oben „Imaginieren wir“) unterschlage, dass eine solche auf Konsens oder Kompromiss in Erziehungsfragen ausgerichtete, ausschließlich (wie imaginiert) nur mündliche Kommunikation, gar nicht auf alleiniger Mündlichkeit (ohne bereits in Schrift eingewiesen worden zu sein) fußen kann, sondern?! Sondern, dass unsere (imaginierte) Gruppe nur deswegen - so wie vorgestellt - denkt, vorschlägt, plant, argumentiert, diszipliniert Gespräche führen kann, weil die Personen „keine unbeschriebenen Blätter“ sind. Meine Imagination suggeriere, das Mündliche führe wie auch die Schrift zur Logik, Methodik, Systematik wie die Wissenschaft erfordert. So hat er (Fritz) das jedoch nicht verstanden. Denn es fehle, meint Fritz, der Hinweis, dass die – so wie oben imaginierte und auf Konsens oder Kompromiss gepolte, also „brav“ geführte mündliche Kommunikation Personen voraussetzt,

¹² Gibt es Sachverhalte, die ohne Schrift nicht zu denken sind?! Da fällt ihm zu Pädagogik keiner ein (um Sachen, zu denen alle Worte fehlen, kennt er schon. Er weiß auch, dass ein Bild – möglicherweise – auf mehr zeigt als man mit tausend Worten sagen kann).

die immer schon in einem Sprachraum zu Hause sind, der Mündlichkeit u.n.d Schriftlichkeit kennt. Und ohne die beherrschten Fertigkeiten Schreiben und Lesen wäre die Gruppe weit draußen in der Prärie überhaupt nicht in der Lage, sich auf diese disziplinierte und auf Systematik bedachte Art und Weise konsensaffin und kompromisslerisch übers Erziehen zu verständigen, wie vorgestellt. Dazu braucht es (im Sinne der griechischen und europäischen Aufklärung) als *conditio sine qua non* aufgeklärte Personen. Die weder persuasiv, sophistisch (hier im pejorativen Sinne), noch dogmatisch, chaotisch eingestellt sind. Wissenschaft als Forschung und Theorie ist als Begründungspraxis schlechthin, ohne Schrift nicht zu haben.

Also nochmal, sagt Fritz, alles das, was in der Imagination rein mündlicher Kommunikation so nonchalant von der Hand geht, das disziplinierte Kommunizieren, braucht als Ermöglichungsbedingung die Schrift, selbst dann, wenn das Gespräch im Mündlichen verbleibt. Ohne Schrift könnten wir nicht derart kommunizieren wie in der Imagination angeführt. Erst mit Schrift wird die „Systematik des Denkens geboren“ (Schwemmer ebd.), die sich dann auch im Mündlichen niederschlägt. 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 (per Überwindung des inneren Schweinehundes) auch wollen.

Fritz meint, wir, die wir unsere Akkulturation und Sozialisation nicht annullieren können, haben wohl an dieser starken These „Mit Schrift wird die Systematik des Denkens geboren“ zu kauen. Könnten wir uns in die Zeit des Übergangs von Mündlichkeit zur Schriftlichkeit auf den Olymp beamen, würde uns die Sache anschaulich. Bleibt die Mühe der Ebene.

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 (und der Korrektur) vor Augen liegen, dann sollten Sie dies im Bewusstsein getan haben, die die Mündlichkeit im wissenschaftlichen Zusammenhang revolutionierende, tausende Jahren alte Erfindung (auch) dazu benutzt zu haben, im akademischen Umfeld (der Uni) Ihre Stimme abzugeben.

gruß

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

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

Hallo,

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

Termini kommen zustande, indem man Regeln zum Gebrauch infrage stehender Prädikatoren (wie >Haus<, >handeln<, >rot<, >Pädagogik<, >System<, >husten<, >fleißig< ...) festsetzt, also die Verwendung einer Vokabel normiert. Mit normierten Prädikatoren=Termini erhält man Begriffe. Ein Begriff ist etwas Abstraktes. Ein Begriff bedeutet in allen Sprachen dasselbe (in der Gebrauchssprache, der Bildungs- und Wissenschaftssprache, ob Deutsch oder Englisch, polnisch, japanisch). Wenn man also vom Begriff „Erziehung“ spricht, dann wird unterstellt, dass die Sprechenden über ein und denselben Gegenstand reden.¹³

Nebenbei will ich ansprechen, warum wir (Sie und ich) überhaupt über Erziehung *reden*, also Sprache nutzen. Wozu brauchen wir Worte wie >Erziehung<?! Hinter jeder Vokabel steckt eine Wortverwendungsabsicht. Legitimität und Transparenz des Gebrauchs (=ihrer Bedeutung) sind erforderlich. Deswegen Pflicht zur (öffentlichen) Festsetzung des Wortverwendungsbereichs, der Worteinführung und Worterläuterung. Welche Wortverwendungsabsicht in unserem Fall?! Etwa, um das Erziehen herauszuheben und von anderen Handlungen zu unterscheiden! Z. B. vom Dressieren. Erziehen wollen wir, aber nicht dressieren. Da fragt sich, wird hier „bloß“ eine Unterscheidung getroffen oder „bloß“ etwas mitgeteilt oder steckt da ein Belehrung(sabsicht) drin?! Um uns darüber verständigen zu können, was wir (nicht) tun, verwenden wir Sprache. Nur mit Sprache gelingt verbindliches Verständigen einigermaßen. Man kann noch auf die methodische Funktion eingehen, was besagt der Gebrauch des (Substantivs) >Erziehung< (ein nomen acti und nomen actionis), warum bzw. wann verwendet man das Verb >erziehen<?! Auf's Ganze gesehen brauchen wir Sprache (die Versprachlichung von Erziehung), um uns über pädagogische Praxen gesichert und untereinander verlässlich orientieren zu können (Gatzemeier, Bd. 1, 2003, 4ff.).

Jetzt frage ich, welchen Nutzen Handlungstheorie für unsere Hauspädagogik hat. Dabei muss ich hinzufügen, dass es d.i.e Handlungstheorie eigentlich gar nicht so als extra Theorie gibt (wie es etwa verschiedene Sozialisationstheorien gibt), vielmehr ist gemeint, dass verschiedene Theorien nach handlungstheoretischem Muster strukturiert sind (etwa die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, die Kritische Erziehungswissenschaft, Operative Pädagogik von Pran-

¹³ Gegenstand meint hier nichts Materielles, das man berühren kann, etwa Apfelsine, sondern meint hier! alles das, worauf man sich denkend, überlegend, sinnierend in der Wissenschaft bezieht.

ge), andere nicht bzw. eventuell nach systemtheoretischem (etwa die Evolutionstheoretische Pädagogik).

Das handlungstheoretische Muster ist ein Paradigma, eine Vorlage, ein Vorbild für Theorien. Es gibt eine Menge Theorie-Modifikationen und Theorie-Variationen dieses einen (Groß-)Paradigmas, das das Handeln in den Mittelpunkt stellt. Der Begriff >Handeln< bezeichnet (im Unterschied zu >Verhalten<) eine Tätigkeit, die mit Absicht, Entschluss, Plan, Zweck, Ziel, Interesse, Autonomie, Rationalität und Verantwortung verknüpft ist. In der Handlungstheorie wird dem Handeln eine Intention zugeschrieben, es (das Handeln) folgt einer Entscheidung, einem Beschluss, ist zweckgebunden, wie etwa das Erziehen und anderes Problem bewältigende Kooperieren und Kommunizieren. Im Unterscheid zum bloßen Verhalten, das wie Transpirieren, wozu sich (in der Regel) niemand entschließt, keine Willensbestimmung und keine Entschlossenheit braucht, um als Phänomen in Erscheinung zu treten, keinen Zweck verfolgt. Das heißt nicht, dass man die Transpiration, wenn sie denn passiert, nicht in das zweckgebundene Handeln >Mitleiderregen< einbauen kann (was am Verhaltensstatus des Transpirierens selbst nichts ändert).

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

Handlungstheorie in Stichworten¹⁴ (nach P. Janich, Handwerk und Mundwerk, München 2015)

- Unterscheide zwischen sprachlichem/r und nichtsprachlichem/r Handeln/Handlung und Verhalten/sich verhalten. Erziehen, Lehren, (scholastisches, nicht das inzidentelle) Lernen sind Handlungen; zu Handlungen kann man auffordern, sie können unterlassen werden; jeder ist für sein Handeln verantwortlich. Handeln rechnen wir uns als Verdienst respektive als Schuld zu.
- Unterscheide zwischen Handlungstypen: individuelles Handeln (einer einzelnen Person) und Beteiligungshandeln (Wettkampf) und gemeinschaftlichem Handeln (Demokratie).
- Zweck ist derjenige Zustand, der durch eine Handlung erreicht, vermieden, beibehalten, aufrechterhalten, herbeigeführt, verhindert werden will. Damit wird oft ein darüberhinausgehendes Ziel ins Auge gefasst. Ziele und Zwecke dienen dem Handelnden als Grund für die Aktualisierung seines Handelns. (Teleologie ist die Lehre,

¹⁴ Unterschied zwischen >Stichwort< und >Schlagwort<?

der zufolge Handlungen und Dinge oder überhaupt Handlungsprozesse ihrer Entstehung und Entwicklung durchgängig zielorientiert ablaufen.)

- Zweckrationalität: Eine Handlung ist zweckrational dann, wenn sie geeignetes (kluges) Mittel für einen Zweck bzw. für das Ziel ist, den bzw. das sich der Handelnde gesetzt hat. Eine unabdingbare Argumentationsgrundlage für Entscheidungen, die begründet bzw. gerechtfertigt werden (sollen).
- Mittel: Handlungsweisen, Handlungsstrategien, Situationen, Werkzeuge, Materialien etc.. („Technologiedefizit“)
- Unterscheide zwischen Handlungsergebnis und Handlungsfolge.
- Es gilt das Prinzip der methodischen Ordnung für zweckrationale Handlungsketten. (Erst die Eier kochen, dann schälen.)
- Nie ist der Zusammenhang zwischen Handlung und Zweck und Ziel (oder umgekehrt) ein kausaler Zusammenhang wie in der Physik (Billard). Zwar mag eine ausgeführte Handlung etwa eine abschreckende Wirkung haben, was aber nicht der Zweck der Handlung gewesen ist. So ist etwa das Lernen, das eine Person nach Aufforderung der Erzieherin aktualisiert, durch die getroffene Entscheidung bedingt, durch den Entschluss derjenigen Person bestimmt, die etwas lernen will.
- Erfolg ist die Realisierung/das Erreichen des Zwecks einer Handlung: Triumph, Sieg, Errungenschaft, Durchbruch, Fortschritt, Volltreffer, Gewinn, Trumpf usf.. Erfolg widerfährt einer Person, ist ein Widerfahrnis. Ein Ereignis (herbeigeführt oder auch nicht) kann einem widerfahren. (Was passieren kann, wenn einem ein Hundebiss widerfährt, erzählt Th. Bernhards „Die Billigesser“.)
- Misserfolg ist Verfehlen dieses Zwecks bzw. des Ziels. Scheitern, Fehlschlagen, Schiffbruch-erleiden, Stranden, Straucheln, Sich-zerschlagen, Zerschlagen, Zugrundegehen, Missglücken usf.
- Festsetzung von Erfolg und Misserfolg durch Lob und Tadel. Subjektive oder objektive Beurteilungskriterien für Erfolg und Misserfolg?!
- Mögliche Gründe und Ursachen für erfolgreiches = siegreiches, preisgekröntes, gesegnetes, glückliches Handeln? Was macht ein Handlungsvorhaben, einen Plan aussichtsreich, erfolgversprechend, chancenreich? Planen ist ein Handeln, mit dem Handlungsergebnis >Plan<. Unterscheide zwischen Planen, Plan und Plandurchführung.
- Mögliche Gründe und Ursachen für erfolgloses = ergebnisloses, wirkungsloses, vergebliches, nutzloses, fruchtloses, missglücktes, verfehltes (umsonst) Handeln?
- Unterscheide zwischen Gelingen und Erfolg.
- >Lehren< ein Erfolgsbegriff oder ein Absichtsbegriff?!
- >Erziehen< ein Erfolgsbegriff oder ein Absichtsbegriff?!
- Man kann über Erfolg pädagogischer Praxis nicht reden, gäbe es den Misserfolg, das Scheitern, nicht.
- Bitte beachten: Es gibt nicht-bewusstes Handeln und nicht-bewusste, nicht-gewusste Zwecke, aber nur im Falle der Psychoanalyse *unbewusstes* Handeln und *unbewusste* Zwecke.

Systemtheorie in Stichworten

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

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

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

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

Personale Systemtheorie (G. Bateson, 1904-1980)

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

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

- auch die Ergebnisse (Texte, Berechnungen, Instrumente, Maschinen usw.) wissenschaftlichen Handelns zählen als Wissenschaft,
- Aus dem Zweck der Verständlichkeit der Kommunikation und der Sicherheit der Erkenntnis folgen die Kriterien der genauen, korrekten Worteführung und -verwendung, der durchgängigen Begründung aller Aussagen.
- Fragen nach Zielen, Zwecken, Absichten sind angemessen und erforderlich.

- Nur in Bezug auf Zwecke kann entschieden werden, welche Methoden gewählt bzw. verworfen werden sollen.
- Methoden (deskriptiv-empirische, historisch-hermeneutische, hypothetisch-deduktive) sind weder wahr noch falsch, sondern zweckmäßig oder eben nicht.
- Unterscheide zwischen wissenschaftsexternen und –internen Zwecksetzungen.
- Sog. Zweckfreiheit wissenschaftlichen Arbeitens ist nicht gegeben; könnte nur heißen: Freistellung von bestimmten Zwecken, aber nicht Unabhängigkeit von jeglichen.

Urteilkraft

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

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

Beim „Anwenden“ einer Theorie kommt trainierbare Urteilkraft ins Spiel: „Urteilkraft 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 Urteilkraft zu unterscheiden. Jene ordnet das Besondere einem bekannten Allgemeinen unter, etwa einem Gesetz. Bei dieser liegt zuerst nur der besondere Spezialfall vor, für diesen muss das Allgemeine herausgefunden werden.¹⁵ Kurz: Das „Anwenden“ besteht im Einsatz subsumierender und reflektierender Urteilkraft.

John Dewey,

- neuzeitliche Naturwissenschaft als Problemlösungsprozess,

- die experimentelle Methode als Verfahren der Überwindung falscher Überzeugungen und zur Gewinnung neuer Erkenntnisse (Prange, K.: Schlüsselwerke der Pädagogik Bd. 2, Stuttgart 2007),

¹⁵ Die subsumierende und die reflektierende Urteilkraft bitte nicht mit logischen Schlussfolgerungen verwechseln (Deduktion, Induktion oder so).

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

Gruß

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

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

Hallo,

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

Anthropologie zu Krisenzeiten der Globalisierung, Pluralisierung und Individualisierung steht unter dem Druck, unverdächtig, Verschiedenheit von Individuen, Gruppen und Kulturen zu diskriminieren, eine Antwort auf die Frage zu geben: Was ist der Mensch? Allgemein-Menschliches (= konkretes Denken und Handeln Bedingendes), universelle Eigenschaften, die >Natur des Menschen<, ein Menschenbild werden durch Angabe biologisch/naturwissenschaftlich beschreibbarer Dispositionen und dadurch erklärbarer Verhaltensweisen zu bestimmen versucht oder phänomenologisch mit Bezug auf eine unhintergehbare Lebenswelt oder auch archaisierend vor-geschichtlich bzw. frühgeschichtlich. Auch wird von der Anthropologie nach den den Weltbezug und die Lebensführung ordnenden und stabilisierenden Einstellungen und Vorstellungen in sich verändernden geschichtlichen, gesellschaftlichen und geografischen Kontexten gefragt und das Allgemein-Menschliche als kulturhistorische Leistungen ausgewiesen. Ein Problem ist, wie sich Aussagen so formulieren und begründen lassen, dass diese als charakteristisch für alle Menschen ausfallen. Nicht allein bei der pädagogischen Anthropologie besteht ein weiteres Problem in der Platzierung der Ethik. Denn, wenn sie sich verpflichtet sieht, in Sachen gemeinsamer Lebensorientierung den Pädagogen Unterstützung zu leisten, besteht die Gefahr des naturalistischen Fehlschlusses, ein Seinsollen als Allgemein-Menschliches (als überzeitliche Wesenheit) zu preisen (Schwemmer, in Mittelstraß, a.a.O.). Ohne Ethik allerdings, eine rein darstellende Anthropologie, die nur Daten, Fakten und Tatsachen notiert, genügt die der Pädagogik?

„Politische Anthropologie“?!

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

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

Fokussiert wird nicht das Abstraktum >Mensch<, bei dem man sich sowieso leicht verfranzt, sondern der konkrete homo politicus, „eine Spätform des Kulturmenschen“ (ebd., 242). Lorenzens Vorschlag, Ethik derart zu konzipieren, bemüht nicht einen vorpolitischen geschichtlichen oder gesellschaftlichen Zustand („Der Mensch im Pleistozän“), sondern wendet sich (eingeschränkt) an die vorfindliche, gegenwärtige Politik (als Bestreben der Regelung des Zusammenlebens im Staat als einer wohldefinierten Ordnung), daher: Politische Anthropologie. - Fritz tastet diese jetzt nach Zweckdienlichkeit für uns Pädagoginnen ab.

Gefragt wird in ethischer und moralischer Hinsicht: Darf man das, was Individuen tun sollen, für alle (Individuen) per Norm allgemeinverbindlich machen? P. Lorenzen meint, nein. Z. B. könne aus dem Kategorischen Imperativ I. Kants für (individuelle) Einzelne argumentationszugänglich kein (individuelles und besonderes) Handeln als ein Sollen abgeleitet werden. Für P. Lorenzen ist die (logische) Lücke, die zwischen dem Handeln von einzelnen Individuen und der Allgemeinverbindlichkeit von Normen für alle (handelnden) Menschen besteht, mit Beweisführung bzw. Rechtfertigung nicht korrekt zu schließen. Um ohne logische Sprünge und Zirkel und Fehlschlüsse und Scheinbegründungen gleichwohl allgemeinverbindliche Normen für ethisches Denken und Handeln aufstellen und Werte formulieren zu können, fängt P. Lorenzen in seinem >Lehrbuch der konstruktiven Wissenschaftstheorie<, Zürich 1987, nicht bei dem Menschen als solchen an, sondern er wählt für seine Erörterung der Ethik und Moral die Demokratie, genauer: die Personen im Parlament.

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

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

Die Antwort Lorenzens ist positiv: Ja. Das geeignete Instrumentarium sei die lehr- und lernbare Argumentationspraxis, das Procedere sei politische Argumentationskultur (ebd., 237). Allerdings müsse der homo politicus im Parlament, konsensorientiert und für die nicht mitberatenden Bürger und Bürgerinnen mitdenkend und über deren Bedürfnisse, Begehren und Sinngehalte sowie über soziale Vorgänge und soziale Zustände Bescheid wissend, zur Höchstform auflaufen.¹⁶ Parlamentarier (m, w, d) müssen das ethisch fundierte Argumentieren als eine ausgefeilte Qualifikation beherrschen (lernen). Die „politische Argumentationskultur hat als ihr Ende, als ihr Ziel, den Frieden sicherer zu machen durch freien Konsens aller, die an der Gesetzgebung teilnehmen“ (ebd., 249). Frieden als *conditio sine qua non* für Ordnung, Gerechtigkeit, maßvollen Wohlstand. Und was muss zwecks Erledigung dieses Auftrags gelehrt und gelernt werden? Das ist: Politische Argumentation, in Beratungen vernünftiges (=norm-, regel-, Kriterien gebundenes, sach- und fachkundiges) Argumentieren, und diesbezüglich die gebotenen Redegriffe und die angemessenen Begründungs- und Rechtfertigungskompetenzen. – Die Pädagogik meldet sich.

Lorenzen fordert für alle Demokratien, die es (noch) gibt, Argumentationskultur. Insofern besteht Allgemeinverbindlichkeit, zwar nicht für den abstrakten individuellen Menschen, sondern für konkrete Parlamentarier (m, w, d). Allgemeinverbindlich ist dort im Parlament die „Transsubjektivität“. Damit ist das zu vollziehende Vermögen des homo politicus gemeint, bei Beratungen, Willensbildung, Entscheidungen, Beschlüssen die vernünftige Gemeinsamkeit des Handelns im Auge zu haben, nicht Eigennutz, und in diesem Sinne die (bloß eigene) Subjektivität zu überwinden (zu transzendieren). Dass Fach- und Sachverstand die Angelegenheit zu komplettieren haben, versteht sich. Nicht jeder kann und weiß alles. Zur Haltung parlamentarischer Personen gehören noch (der antiken Lehre von den vier Kardinaltugenden folgend) vier Tüchtigkeiten (Fähigkeiten, Kompetenzen): „Mut als **Besonnenheit und Tatkraft**, Vernunft als **Gerechtigkeitssinn und Klugheit**. Nur alle vier Tugenden, nur Mut und Vernunft zusammen, machen einen tüchtigen Friedenspolitiker“ (ebd., 254).¹⁷ - Hört sich passabel an, meint Fritz.

¹⁶ Sinngehalte=alles das, was durch Denken das Handeln eines Menschen bestimmt (ebd., 273). Also Überlegungen zu Gott und der Welt und ich und du und Kleinkram. Die Bedingung eines Sinngehalts ist nicht, dass rational und vernünftig gedacht wird. Auch Illusionen und Verschwörungstheorie und solche Sachen zählen dazu.

¹⁷ H. Welzer hält bei der „Rekrutierung des politischen Personals“ anderes für bedeutend: Es seien die Medienpräsenz und öffentliche Präsentabilität Ausschlag gebend, die Professionalität beim Profilieren, beim Schwächen beobachten, beim „Wegbeißen“; „wer politische Inhalte verfolgt, gilt als naiv, antiquiert“. „Dass unter solchen Bedingungen die Viskosität der Überzeugungen und die Austauschbarkeit der Argumente wichtig werden, sieht man am Personal, das dabei herauskommt“ (in: Zeitenende, Ffm, 2023, 194). „Die Dominanz der überzeugungsflexiblen und geschmeidigen Typen heute im Parlament schafft probate Gelegenheitsstrukturen [Lobbytätigkeit, Parteispenden] für das Einbringen von Partikularinteressen (ebd.).“

Und die Relevanz für die Pädagogik?!

Etwas Komplikation könnte es geben mit den selbstzweckigen Zielen wie Autonomie gleich Mündigkeit gleich vernünftige Selbstständigkeit. Wir sind gewohnt, mit diesen Vokabeln den „ganzen“ Menschen und alle anzusprechen, wenn nicht gar – wie gesagt wird – die Menschheit; hier (im Text) nur eine besondere und spezifische „Spätform“. Wie dem auch sei, stellen wir uns (Sie und ich) unsere Pädagogikabnehmer und Pädagogikabnehmerinnen als potentielle Parlamentarierinnen und Parlamentarier vor, blitzschnell ist die Pädagogik – wie Dewey längst bemerkt – im Wesen politisch. Und auf einmal haben wir auch >vernünftige Selbstständigkeit< ein Stückchen operationalisiert, wenn wir denn konstatieren, dass gelernte Parlamentarier diese in Argumentationen brauchen, um sich von Unvernunft zu distanzieren und sich Vernünftigem in der Bildungspolitik, Wirtschaftspolitik, Verkehrspolitik, Gesundheitspolitik etc. anzuschließen.¹⁸

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

Stellen Sie sich vor, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Ihrer päd. Praxis würden Parlamentarier werden wollen. Würden Sie die Verantwortung für deren politische Tätigkeiten übernehmen?! Oder meinen Sie, dass mit dem Abgang Ihrer Kunden (m, w, d) die von Habermas so hoch goutierte „kritische Öffentlichkeit“ einer Zivilgesellschaft – bestehend aus aufgeklärten Bürgerinnen und Bürgern - durch „deliberative Politik“ zu erhalten und zu befördern ist?!¹⁹

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

¹⁸ Ich erwähne im Vorbeiflug, dass es mit der Vereinbarkeit von Kapitalismus und Demokratie und demnach mit Distanz von Unvernunft seine Schwierigkeiten hat. Gegen den Willen der Marktellen und anderer läuft nichts. Bei arkan einflussnehmenden und einwirkenden Zentralbanken, von finanzdiplomatischen Gipfelkonferenzen u. Ä. sprechen manche von marktkonformer Postdemokratie (Colin Crouch). Übrigens, „nachhaltig“ waren allenfalls Gruppen im Pleistozän (Bätzing, op. cit., Welzer 2023),

¹⁹ Habermas, J., Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik, Berlin 2022.

Wohlstand und in Rücksicht auf die Vielfalt der Lebensformen. Dies gegen die im anachronistischen Zug paradiierenden Freunde der „Freiheit und Democracy“ (Brecht). – Fritz nickt.

Gruß

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

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

Hallo,

die Pädagogik ist bis zum Kragen voll mit Normen, Werten, Imperativen. Welche auswählen?! Woran orientieren?! Mit welcher Rechtfertigung und Begründung?! Was tun?! Sich nach „überirdischen“ oder „übernatürlichen“ Maßgaben richten? Nach Unbedingtem, Absolutem, Kontextinvariantem? Nach apriorischer (transempirischer) Gewissheit, also daran, was vor aller Erfahrung gültig und immer in Kraft ist?! Ein „ewiges“ Prinzip?! Oder ist das Großsubjekt Gaja (=die Erde) eine maßgebende Instanz?! Mother nature?! Sind „Ganzheitlichkeit“ und „Nachhaltigkeit“ und „Vielheit“ normative Kräfte?! Oder ist „das Gesetz der Geschichte“ am Werk, eine Gesetzmäßigkeit, die unsere Einmischung in den historischen Betrieb nicht braucht?! Wo finden Sie Legitimationsinstanzen?!²⁰

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

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

²⁰ Obacht! Könnte sein, dass man sich mit unbedachter Fragerei selbst eine Falle spannt! Denn man ruft – Zaublerlehrling! - Gestalten und Wesen und Führungskräfte auf, die man u. U. schwer wieder los wird. Denn gesetzt, Heinrich würde vehement verneinen, dass er einem transmundanen Gesetz seine Lebensführung übergebe, dann müsste er zumindest eine Ahnung davon haben, was er damit (mit einem „transmundanen Gesetz“) ablehnt. Er kann sinnvoll nur verneinen, worüber er Bescheid weiß. Also selbst mit einer Verneinung verhilft er dieser Größe zur Existenz. Mit apriorischer Geltung von (nichtempirischen) Instanzen ist es das gleiche. Sprich: unbedachte Fragerei, die man mit Ja oder nein zu antworten sich müht, provoziert leicht einen Streit um Existenzbeweise für eine (transempirische) Welt der Ideen, für immerwährende Wahrheit, für bedingungslose Tugenden, für unumstößliche Werte, die bei Ausrichtung der Pädagogik eventuell als Referenz herangezogen werden könnten, faktisch auch werden. Konsequenz. Nicht jede mögliche Frage stellen.

haben, um mit Kopf und pädagogischem Händchen Handeln in Echtzeit rechtfertigen und begründen zu können?!

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

Oder halten Sie besser dafür, dass es ohne Fragerei nach „letzter Autorität“ ausreicht, dass Pädagoginnen zwar wissenschaftsorientiert (= weder Wissenschaftsaffirmation [blinde Gläubigkeit] noch Wissenschaftsnegation [Ignoranz]), flexibel und intelligent denken, handeln und sich verhalten sollten, dass sie Verantwortung übernehmen dafür, was der konkrete und besondere und sich ändernde Kontext verlangt, zielbewusst und auffordernd und auf systemische Eigensinnigkeit gefasst, ohne Dogma, aber nicht ohne Grundsatz?! Und was könnte als Grundsatz zählen? Päd. Praxis möge als gemeinsames Handeln der Betroffenen und Beteiligten gelingen und Erfolg haben! Es geht ja schließlich darum, dass Sie mit Ihrem Beruf Ihr Geld verdienen.

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

Da stößt Fritz auf einen Aufsatz mit der flamboyanten Überschrift: „**Ethik ohne allgemeine Pflichten**“.²¹ Klingt entlastend. Arbeitserleichterung. Fallenumgehend. Wie aber?! Pädagogik in Echtzeit braucht ihre Zunftethik. Ist ein Geschehen, das verpflichtet, eines mit Pflichten und Rechten. Wie geht dann päd. Praxis mit einer Ethik ohne Pflichten?! Wie könnte derart Pädagogik funktionieren?!

Um die Angelegenheit zwecks Klärung zu kontrastieren, kommt Fritz zunächst mal auf die Normative Erziehungswissenschaft zu sprechen (Eigennamen, groß schreiben). **Ein total konträres Programm zu „Ethik ohne allgemeine Pflichten“**, weil gemeint wird, dass die pädagogische Praxis wissenschaftlich nur dann allgemeinverbindlich und mit ihren Pflichten begründet ist, wenn sie sich aus **unumstößlich gesicherten Prinzipien** ableiten lassen. Was sind das für Prinzipien? Wo bekommt man die her?! Es gibt fünf Varianten.²²

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

(2) Privilegiert wird das Werden des Menschen (=das Mensch-werden) als absolutes Prinzip. Des Menschen Einzigartigkeit, Einmaligkeit als Individuum ist das Basislager, dem alle erzieherischen Verpflichtungen entnommen werden. Da kann man darauf kommen, **das gestufte kognitive, soziale und moralische Wachstum von Kind, Kegel, Jugend, Adoleszenz und Erwachsenen als Autorität heranzuziehen.** Aus jeweiliger Stufe der Entwicklung könne korrekt und zwingend abgeleitet werden, was den Menschen zum Menschen mache.

²¹ In: R. Rorty: Pragmatik und Antiautoritarismus. Berlin 2023, 281-31. R. Rorty ist ein Vertreter des Pragmatismus mit den Ahnherren Dewey, James, Peirce. (Rorty, R.: Hoffnung statt Erkenntnis. Eine Einführung in die pragmatische Philosophie. Wien 1994).

²² Ich paraphrasiere König/Zedler op. cit..

Zudem sei das jeweils höhere Entwicklungsniveau verpflichtend zum Erziehungsziel zu erklären. Vulgo: Entwicklungsbedingte Tatbestände als nicht hintergehbare Autorität.

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

(4) Zum vierten gibt es **eine transzendente Begründung von** Prinzipien (der Päd.), wobei eine Art von Begründen gemeint ist, die nicht empirisch harte Daten, Fakten, Tatsachen heranzieht, sondern eine die (empirische) Erfahrung „transzendierende“ Begründung. Gedacht ist, dass vor jeder Prüfung durch Erfahrung "in" jeder pädagogischen Argumentation immer schon bestimmte Normen schlummern, die nicht extra als Verbindlichkeiten aufgestellt werden müssten. Sondern? Sondern, weil sie der Erziehung selbst (bereits) innewohnen, lediglich (ausdrücklich) zu explizieren seien, damit ihnen mit wachen Sinnen gefolgt werden könne. Angenommen, man behaupte im Sinne transzendenter Begründung, dass schon mit dem **ersten Schritt** des Erziehens Mündigkeit als oberster Zweck verfolgt werde, dann ist damit gemeint, man müsse die Verpflichtung zur Mündigkeitserziehung nicht erst an das Erziehen "von außen" herantragen, sondern Mündigkeit sei allemal intrinsisch schon mitgegeben. H. Blankertz schreibt (in >Kritische Erziehungswissenschaft< 1979): Es ist "eindeutig festzustellen, daß, wer in die pädagogische Verantwortung eintritt, unter den jeweils gegebenen historischen Bedingungen für die Mündigkeit des Subjekts arbeitet - **ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär**. [Die Erziehungswissenschaft] rekonstruiert die Erziehung als den Prozeß der Emanzipation, d.h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst" (fett von mir).

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

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

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

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

Rorty sieht in der Aufrechterhaltung einer und in der Reklame für eine Moral, die „unbedingte und kategorische Pflichten“ ausstreut, nicht bloß eine unnötige Anstrengung, sondern eine vermeidbare Irritation. Er will kein Kraftei „moralischer Vollkommenheit“, sondern es genügen besonnene Personen und absolute, „bedingte und hypothetische Pflichten“ - Kompost (ebd., 183). Für ihn ist „[d]ie Gleichsetzung der moralischen Pflicht mit der Notwendigkeit der Anpassung des eigenen Verhaltens an die Bedürfnisse anderer Menschen [das Nonplusultra gedeihlicher und ersprießlicher Kooperation und Kommunikation]“ (ebd., 285).²³

Er (Rorty) anerkennt zwischen >nützlich< und >richtig< keine Gattungsunterscheidung (ebd., 284). Er sieht keinen Grund, Nützlich als bloß egoistisch, vorteilsbezogen, selbstsüchtig, rücksichtslos, engherzig zu verurteilen. Keinen Anlass, Nützlich nicht mit Fehlerfreiem, Einwandfreiem, Korrektem, Gutem, Mustergültigem, Wahrem, Tadellosem, Passendem, Überzeugendem, Gerechtem, Stichhaltigem, Ungelogenem, Richtigem gleichzusetzen. Die „Hypermoral“ ist lästig, unheilstiftend, überflüssig. Es geht ja „nur“ um die weitest mögliche Befriedigung der Bedürfnisse; nicht um Anbetung, Ehrfurcht, Hochachtung, Vergötterung, Verbeugung, Ehrerweisung, Ergebenheit, Verzückung, Inbrunst und Verehrung. Die „zeitbedingten Umstände des menschlichen Lebens sind schon schwierig genug, ohne dass man aus lauter Sadomasochismus unveränderliche unbedingte Pflichten hinzu fügt“ (ebd., 288). Es geht um Anbahnung, Entfaltung und Gestaltung „routinemäßiger und nichtrou-

²³ R. Rorty vertritt, dass der moralische Fortschritt der Gesellschaften in der beständigen Ausbreitung von **Solidaritätsgefühl** bestehe. Dieses sei Basis moralischen Handelns. Es geht ihm um die Einsicht, „dass traditionelle Unterschiede (zwischen Stämmen, Religionen, Rassen, Gebräuchen ...) vernachlässigbar sind im Vergleich zu Ähnlichkeiten im Hinblick auf Schmerz und Demütigung. Es ist die Fähigkeit, auch Menschen, die himmelweit verschieden von uns sind, doch zu ‚uns‘ zu zählen“ (>Kontingenz. Ironie. Solidarität< Ffm 1989, 310). Zu bemerken ist aus metaethischer Sicht an dieser Stelle, dass bei Rorty *ein Gefühl* der ausschlaggebende Grund moralischen Handelns ist. Nicht ein allgewaltiger Wert, es findet sich keine transempirische „Behörde“, es gibt keinen „Dienstweg“, nicht eine allgemeinverbindliche Norm, wie etwa der „kategorische Imperativ“ (Kant). „Der moralische Fortschritt [...] ist davon abhängig, dass die Reichweite des Mitgefühls immer umfassender wird“ (ebd., 300). Das meint auch die Beförderung von Sensibilität durch Lesen, Lesen, Lesen: Romane, Dramen, Gedichte, Comics, Jerry Cotton, Perry Rhodan u. a. m..

tinemäßiger sozialer Beziehungen“ (ebd., 283). **Es geht um „[m]oralische[n] Fortschritt im Sinne der Fähigkeit, auf die Bedürfnisse immer umfassenderer Personengruppen einzugehen“ (ebd., 198). Demokratie sei alternativlos dafür geeignet. Die Pädagogik reagiere demgemäß.**

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

gruß

Kleine Palaver-Kunde. „Präriegespräche“ (Karl May). Trotzdem, mit Fundamentalisten kann man nicht diskutieren (Schleichert, H.: Wie man mit Fundamentalisten diskutiert, ohne den Verstand zu verlieren. München 2019.

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

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

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

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

Bleiben wir bei der Erziehung (Pflege, Betreuung, Aufsicht jetzt kein Thema). Was kommt dem Erziehen als spezielle Aufgabe zu?! Die Einrichtung begründeter, gerechtfertigter und kluger Pädagogik in Echtzeit im Rahmen des Rechtsstaats, sprich: öffentliche Erziehung. Und welches ist das übergreifende Ziel? Es gilt für alle und jedes vergesellschaftete Individuum: Mit dem Blick auf Autonomie (vernünftige Selbstständigkeit, Mündigkeit, eigenverantwortliche Selbstfindung) Lebensprobleme, dort, wo es passt, als Lernprobleme konstituieren und als solche bewältigen. Letztlich zu welchem Primär-Zweck? Aufgeklärte Bürgerinnen und Bürger in der Demokratie zu sein.

Und die diesbezügliche gemeinsame Erziehungs-Arbeit ist aus größerer Perspektive auch zu verstehen als Enkulturation (Akkulturation) im Sinne einer Resubjektivierung (der kulturellen Objektivationen) oder Rekontextualisierung (vor)gegebener Kultur respektive vorfindlicher Kulturen. „Indem wir uns [...] Kultur zu eigen machen, werden wir Teil der Menschheit, der

Lebenden und der Toten. Insofern sind wir Geschöpf und Schöpfer der Kultur“ (Prange ebd., 77).²⁴

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

Palaver

Ich würde das kommunikative Geschehen mit dem Versuch gedeihlicher und ersprießlicher Kooperation in Sachen Erziehung vor Ort, dieses wechselseitige Gespräch zwischen Pädagoginnen, Teilnehmerinnen und Betroffenen über Sinn und Zweck, Recht, Moral, über Lebensprobleme und Lernprobleme, über Inhalte, Themen, Stoff, über geeignetes Vermitteln, über Mittel und Medien, über Voraussetzungen und Bedingungen, über Qualifikationen, und aus größere Perspektive gesehen, über Kultur und Akkulturation, über Demokratie, im Sinne des Partikularismus (H. Wohlrapp) gern einem Palaver überlassen. Unter >Palaver< verstehe ich positiv ein konkretes Streitgespräch von individuellen Personen, das mit der Absicht geführt wird, unter besonderer Rücksicht auf die Teilnehmer und Betroffenen vor Ort einen für alle (jedenfalls kurzfristig) vertretbaren, Handlungen anleitenden Abschluss zu finden.

Ich möchte hier das Palaver auf *Sollenssätze* und *Das-ist-der-Fall-Sätze* einschränken, d.h. im Folgenden geht es darum, das darüber palavert wird, was vor Ort getan werden *soll*, und auch darüber, was der Fall *ist bzw. nicht ist*, also auch um Aussagen bzw. Behauptungssätze, die das (Nicht-)Bestehen eines Sachverhalts (als Datum, Faktum, Tatsache) feststellen. An erster Stelle interessiert die Antwort auf: Was tun?

Ich erwärme mich für die Vokabel >Palaver< und hätte gerne in >Palaverkompetenz< (aus-)gebildete Pädagogen (m, w, d). Es gilt: Jeder ins Palaver eingebrachte Vorschlag, jedes Datum, Faktum, jeder Einwurf, jede Idee, jede Forderung hat argumentationszugänglich zu sein. Ins Palavern ist das eingebettet, was der Alltag schon immer an kooperativen und kommunikativen Verhalten und Handlungen und Kniffs und Tricks in petto hat: Etwa, wie geht man freundlich miteinander um?! Wie klärt man ein Missverständnis? Drück‘ dich klar und deutlich aus! Komm‘ auf den Punkt! Sei unvoreingenommen! Vor einer Verdammung die Gegenseite anhören! Nicht im Zorn urteilen. Sich beruhigen (leise von zehn bis null zählen). Verunglimpfendes Vokabular streichen, Beleidigungen für ein andermal reservieren. Bitte den An-

²⁴ Kultur? Eine terminologische Festsetzung: Wenn >Natur< denjenigen Teil der Welt benennt, dessen Zustandekommen, Erscheinungsform, Wirken, Ende als vom Menschen unabhängig gedacht werden kann, dann ist >Kultur< derjenige Teil der Welt, dessen Zustandekommen, Erscheinungsform, Wirken, Ende als vom Menschen abhängig gedacht werden kann (Schwemmer, in: Mittelstraß, a.a.O.). Kultur ist die spezifisch menschliche Existenzform ausgedrückt in verfügbaren Sinnstrukturen, in präsenten Verweisungszusammenhängen, in einer Gesamtheit von Orientierungen, Unterscheidungen, Deutungen, die als Regeln für Verhalten und Handlungen gelten. Zudem wird eine/Gesellschaften in Sachen Empfinden, Gefühl, Wahrnehmung, Sprache, Denken, Urteilen per Traditionsausbildung überindividuell geprägt. Kulturen sind in ihrem Werden, Bestehen und Vergehen (von der Natur und) von kulturellem Austausch abhängig. Kultur ohne andere Kultur gibt es nicht (Schwemmer, O.: Kulturphilosophie. München 2005).

deren nicht überreden, versuche zu überzeugen! Um Rat fragen. Eine Erklärung einfordern. Sich entschuldigen. Eine Nacht darüber schlafen! Und ein Grundverständnis vom Erziehen (welches?!).

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

Wenn ich hier das Palavern gegenüber einem strengen rationalen Diskurs, bzw. herrschaftsmäßig unverzerrtem Diskurs locker(er) einstupe, dann will ich zwischen dem Gültigkeitsanspruch der (deskriptiven Behauptungs- und normativen Sollens-) Sätzen folgende pragmatisch motivierte Unterscheidung treffen. Und zwar: Ernsthaftigkeit, Richtigkeit, Überprüfbarkeit (M. Gatzemeier 2005, 19) des Vorgetragenen während des Palavers sind nicht verhandelbar. Sodann muss (quasi juristisch verbindlich) das Vorgetragene den (illokutionären) Charakter einer Behauptung haben, was konsequent bedeutet, dass es (das Vorgetragene) Geltung beansprucht, und zwar will es wahr sein, begründbar und zu rechtfertigen, es verweist auf Argumentationszugänglichkeit. Das Behauptete muss inhaltlich (sachlich und fachlich nach bestem Wissen stimmen) und methodisch korrekt sein, d.h. semantisch und syntaktisch geregelt, Ausdrücke, (Fach-)Begriffe müssen – falls nötig – expliziert werden. Und die Logik muss auch passen (etwa ein richtiger Gebrauch logischer Partikeln (bei Satzverbindungen)). Dies alles zählt bei „einfachen“ Begründungen und „einfachen“ Rechtfertigungen als Notwendigkeit. Hinreichend begründet und gerechtfertigt ist dagegen nur Behauptetes gemäß einer explizit ausgebaute „Metastrategie“ für Begründungen und Rechtfertigungen (Gatzemeier ebd., 22f.), auf die das Präriegespräch der besonderen und konkreten Umstände wegen / (zunächst) verzichtet.

Palaver-Regeln

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

0. Ohne das Bekenntnis (etwa) zu Artikel 1, 2 und 3 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte geht gar nichts (außer Krieg).
1. Einschränkung der Teilnehmer auf tatsächlich Betroffene; Eingrenzen des Personenkreises auf das tatsächlich vorliegende Bedürfnis an Klärung etc.. Nicht uferlos reden, nicht ohne antizipierten Endpunkt streiten, nicht ohne ausdrücklich festgemachten Zielpunkt innerhalb eines abgesprochenen Zeitrahmens palavern.
2. Wer Schwierigkeiten beim Formulieren seines Begehrens, Bedürfnisses oder seines Vorschlags hat, wer nicht herausbringt, was ihn eigentlich wie und warum bedrückt, der hat Anspruch auf Artikulationshilfe.
3. Zwar ist ein Konsens der Antworten möglich, heißt: dass es keinen Konsens gibt, ist nicht notwendigerweise wahr, aber in der Prärie reicht ein „Savannengespräch“ (Karl May). Sprich, im Rahmen des Unverrückbaren (Recht, Gesetz, Erziehungsziel) provisorische Absprachen treffen, etwas Akutes schlichten, Akzeptierbares vorläufig festlegen, Zugeständnis machen, kurzfristig planen, einen Pakt schließen, Offenlassen, Kompromisse herausholen, Abstimmen, eventuell (gegen Opposition) durchsetzen.

4. Kein argumentum ad baculum: Wenn du nicht in meinem Sinne argumentierst, mein Freund, dann schau lieber nicht in deinen Briefkasten! Kein argumentum ad ignorantiam: Du weißt nicht Bescheid, Du weißt es nicht besser, Du kannst mich nicht widerlegen, ergo habe ich Recht!
5. Es zählen Gutwilligkeit, alle Sinne beisammen haben, Sach- und Fachverstand, Erfahrung
... .
6. Keine Gaudi und kein Pseudo-Palaver. Problemorientierung an Brennpunkten!
7. Man sollte klären: Streiten wir uns über Zwecke oder Mittel? Streitet man sich nun über einen Zweck, dann ist es vielleicht ein guter Tipp, diesen strittigen Zweck in ein Mittel umzu-
deuten, und zwar in ein Mittel, das einen "höheren" (Ober- oder Haupt-)Zweck zu verwirkli-
chen hilft, über den cum grano salis bereits so etwas wie Einigkeit besteht.
8. Wenn die Opposition kein Argument Contra mehr hat und ein Wille formuliert worden ist, eine Entscheidung getroffen worden ist, dann ist diese/r für alle betroffenen Teilnehmer ver-
bindlich.
9. Von zwei vernünftigen Entscheidungen mag im konkreten Fall die Ausführung der einen wichtiger und dringender sein als die der anderen. Dies ist bezogen auf den besonderen Kon-
text möglichst einvernehmlich zu klären.
10. Wenn nicht alle Betroffenen, wie sie möchten, zum Zuge kommen, dann ein fairer Kom-
promiss. Fair verstanden als sportlich, schicklich, lauter, ritterlich, untadelig, ehrlich, anstän-
dig, regelkonform, solidarisch. Falls nicht möglich, nach Recht und Gesetz entscheiden. Not-
fall, Mehrheit gewinnt.

Allerdings muss zugeben werden,

**solch ein Palaver, das an Ort und Stelle, lage- und tagbezogene Schwierigkeiten, Prob-
leme und Konflikte (nicht nur) in Sachen Erziehung regeln will, hat eine begrenzte Leis-
tungsfähigkeit (was überhaupt nicht abschrecken soll).** Die im Palaver herbeigeführte
Verständigung über Akzeptanz etwa von Bewältigungsstrategien ist zunächst um der Prag-
matik willen situations-, gruppen- und personenvariant. Palaver ist partikularistisch. Partikula-
rismus ist aber gerade des Umstandes wegen störanfällig, was ihn in der besonderen und spe-
ziellen Lage beweglich und praktikabel und elastisch macht, weil es auf Grund seiner Perso-
nen-, Gruppen- und Situationsbezogenheit bereichsbezogen und eingeschränkt ist. Könnte
sein, dass Lösungen, Vereinbarungen, Verabredungen, Zugeständnisse, Kompromisse hier
und jetzt nicht verträglich sind mit Lösungen, Vereinbarungen, Verabredungen, Zugestän-
nisse, Kompromissen andernorts und übermorgen. Nicht transportabel. Sie hängen von Prä-
missen ab, die die Beteiligten in neuen Situationen nicht teilen. Also, das Palaver, das aus
lebensweltlichen Routinen schöpft, ist, unbeschadet seiner Leistungsfähigkeit, aus philosophi-
scher, 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?!

Im Palaver gehe es jetzt beispielhalber nur um *Sollensätze*. Zweck einer Argumentation über
Sollensätze ist eine konstruktive Entscheidung für zukünftiges Handeln, aber auch Entschei-
dungen der Vergangenheit kritisch zu prüfen (M. Gatzemeier, Rationale Argumentation über
Zwecke, in: Philosophie als Theorie der Rationalität. Bd. 2. Würzburg 2007, 4-20, 5). Wenn
Entscheidung vor Ort getroffen werden müssen, was erforderlich macht, dass man im Kreise
der Betroffenen und Beteiligten einhellig der Meinung ist, es sei in der Tat erforderlich, benö-
tigt man Verfahren zur Beschlussfassung, und zwar rationale („die Natur macht es uns vor“

wäre als Leitfaden irrational). Dabei sei >Rationalität< als eine Prozedur angesehen, mit deren Hilfe Handlungsregelungen besprochen werden, deren Ergebnis und Folgen alle Betroffenen und Beteiligten tangieren, nicht (nur) eine individuelle Person allein.

Es ist auf die Formulierung der Sollenssätze=Maximen zu achten: Maximen sind Handlungsaufforderungen, mit >wenn< und >dann<. (Bitte nicht mit der Wenn-dann-Kausalität der Naturwissenschaften verwechseln.) Ausgehend von einer gegebenen und unbefriedigenden Situation und entsprechender Bedürfnislage wird ein Zustand eingefordert, der erfüllt, was von den Beteiligten und Betroffenen als erstrebenswert gewollt wird. Auf das Erstrebenswerte richtet sich die Handlungsaufforderung bzw. die Maxime. Also: „Wenn dies hier bei uns jetzt 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 zutreffend ist, ob die in der Maxime vorkommenden Behauptungen über (Unerträglichkeit der) Gegebenheiten tatsächlich auch vorliegen. Es muss beurteilt werden, ob die Handlung, zu der in der Maxime aufgefordert wird, möglich also realisierbar ist. Von wem genau bis wann sie befolgt werden soll. Überhaupt: Es muss beurteilt werden, ob die Maxime bzw. der Beschluss bzw. die Entscheidung gerechtfertigt werden kann. Das ist – allgemein gesagt – dann der Fall, wenn durch sie Erstrebenswertes herbeigeführt wird, wenn das alltägliche Leben in Gemeinschaft (z. B. einer pädagogische Praxis) verbessert wird (ebd. 15). Übrigens, es handelt sich auch beim Palaver nicht um bloße Entscheidungstechnik, sondern um ein *Argumentationsverfahren*. Herzustellen ist eine lückenlose Argumentationskette zwischen konkreten, direkt auf den Einzelfall bezogenen Maximen über verallgemeinerte Maximen (siehe oben) bis hin zu Maximen, die nicht mehr mit weiteren Maximen überstiegen werden können²⁵ⁿ, und sich die konkreten Einzelfallmaximen als deren Spezialfall erweisen (etwa): Menschenrechte Art. 1,2, und 3.

Argumentationszugänglichkeit solchen Verfahrens zieht Verpflichtungen nach sich: Erläuterungs- und Begründungspflicht, das Zulassen aller Argumente, die Unvoreingenommenheitspflicht, Pflicht der Vermeidung von rhetorischer Verschleierung, das Bemühen um Sanktionsfreiheit und Transsubjektivität (ebd.).

Obacht!

Dieses „Ableiten“ von besonderen Maximen aus oberen Maximen 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.). Der Syllogismus der Logik (berühmt: Alle Menschen sind sterblich. Alle Griechen sind Menschen. Also ...) ist ebenso wenig als Rechtfertigungsverfahren für Sollenssätze geeignet. Vielmehr handelt es sich beim „Ableiten“ von Maximen und Sollenssätzen um zweckrationale Überlegungen, um „praktische Implikationen“ (Gatzemeier), die (palavernd) ausdiskutiert werden müssen.

Ein sinnvoller Ablauf ist geboten: Setzen wir Autonomie als ein oberstes Ziel, als Primärziel pädagogischen Handelns fest (als Anpassen an Vernünftiges und Distanzieren von Unvernünftigem), das alle pädagogischen Praxen übergreift, dann braucht es vor Ort konkrete Mittel, dieses Ziel zu erreichen, es braucht genaue Wegangaben, einen solchen (Zweck-)Zustand

im besonderen Fall spezifischer pädagogischer Praxen mit individuellen Personen herbeizuführen, derart, dass mit Recht behauptet werden kann, ja, diese Person hier ist autonom= sie verspricht eine propere Parlamentarierin zu werden/sein, aber jene (noch) nicht.

Welche Mittel (dafür) sind klug, welche Wege (dorthin) beschreiten? Eine Ziel-Mittel-Relation ist angesagt. Aufpassen ! Eine Zweck-Mittel-Relation rechtfertigt keine obersten Ziele, Werte, Normen, Maximen! Autonomie (wie etwa auch Bildung) ist ein Primärziel, das nicht wiederum ein (geeignetes) Mittel ist, einen (noch „höheren“) Zweck zu erreichen. Autonomie ist sich selbst genug. Ein Selbstzweck. Autonomie muss (Fundamentalisten [vor-]) gelebt werden, dann zeigt sich der Vorteil, das Erstrebenswerte; eine andere Begründung und Rechtfertigung als >Primärziele leben< kann nicht gegeben werden. „Es gibt nichts Gutes. Außer man tut es“ (E. Kästner).

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

Gruß

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

Aufgabe 6: Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Geschichte ist etwas für diejenigen, die in der Gegenwart nicht zurechtkommen“ oder „Wer die Vergangenheit kennt, fürchtet die Zukunft nicht mehr“, oder „Geschichte trickst dich aus, so daß du nicht den Wert von dem erkennst, was jetzt geschieht. Geschichte ist tot, aber das Hier-und-Jetzt lebt. Geschichte ist neidisch auf das Hier-und-Jetzt - neidisch auf das Leben" (Coupland 1994, S.244), oder "Die Vergangenheit ist die Mutter der Gegenwart" (Hercule Poirot. Bitte streng Ihre Darstellung (Rex Gil- do) von Ihrer Beurteilung („Frauenschwarm“) trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes und Ihrem Kommentar dazu! Und immer Urteile, Wertungen, Verdikte 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 Historismus²⁶ 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 der Mensch (als „auswegloses Tier“; Sloterdijk), ob als Bürgerin, ob als Pädagoge, selbst Reichsbürger. 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. Die die Geschichte (der Wissenschaft) der Pädagogik ist abhängig vom Erkenntnisinteresse an der Vergangenheit, von (unseren) Ideen, die als leitende und selektierende Sinnkriterien fungieren, abhängig von den Methoden (Empirie, Hermeneutik, Dialektik), den Darstellungsformen (etwa narrativ vorgetragene Geschichte als Tragödie, Komödie, Fortschrittsprozess), abhängig davon, wie wir Geschichte als Faktor der Orientierung in unser Leben in unseren Beruf integrieren. Wir (Sie und ich) sind, nolens volens, in kleine und große Geschichte(n) eingeklinkt (resp. nicht eingeklinkt, ausgeklinkt). Als Pädagogin könnte man den Ehrgeiz haben, kraft erarbeiteten Geschichtsbewusstseins (etwa: kritische Nachdenklichkeit in Sachen Geworden-Sein und Werden) jedenfalls das berufsrelevante Ein- und Ausklinken verantworten zu können. So ist z. B. zu Maria Montessori eine kritische Stellungnahme erforderlich. G. Hörmann hat da schon vor langem darauf aufmerksam ge-

²⁶ Eine im 19. Und 20. Jahrhundert einflussreiche geschichtswissenschaftliche Strömung: hier ist damit die Einseitigkeit historischer Bildung gemeint, Geschichte als Wert an sich.

macht (ders.: „Menschenerziehung oder Menschenzüchtung: Der Traum vom perfekten Menschen als Alptraum“, In: ders.: Pädagogische Anthropologie. Hohengehren 2003, 103-132).²⁷

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

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

Ich übersetze mir das so: Warum beschäftigt sich ein Pädagoge mit Geschichte? Weil: Geschichte gehört zur Pädagogik wie Strom zum elektrischen Stuhl, nichts glückt ohne. Das liegt daran, dass alle, die erziehen (als Elternteil, Lehrkraft, Street Worker, am Lehrstuhl) immer schon in die Geschichte des Erziehens eingeklinkt sind, ebenso die wissenschaftlichen Pädagogen in die Geschichte ihrer Disziplin, ob sie es wollen oder nicht, ob sie es wissen oder nicht wissen: Wir alle sind in Geschichte(n) verstrickt. In der Pädagogik unseres Kulturkreises mühte und müht man sich 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. Wenn nun als (fachübergreifendes) Ziel der Erziehung die >vernünftige Selbstständigkeit< ausgezeichnet wird, inwiefern könnte diese oder jene historische Person (Isokrates, Fröbel, A. O'Neill, U. Meinhof etc.) mir (k)ein Drehbuch geschrieben haben?!

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

Die Geschichte der Pädagogik liefert u.a. Material (Beispiele, Muster, Vorlagen) darüber, wie das Thema >Erziehung< wissenschaftlich und nichtwissenschaftlich oder auch un-

²⁷ >Kritik< meint nicht: Fertigmachen, Zerfetzen, lächerlich machen; sondern (wie Aschenbrödel) das eine vom anderen unterscheiden, dann (erst) urteilen.

wissenschaftlich zur Sprache gebracht worden ist. Für einen argumentationszugänglichen Streit über das Erziehen sind heute wie gestern Angebote an Vokabeln und an Gesprächsführungsvorlagen ungeheuer hilfreich. Die Geschichte der Pädagogik erweist sich so auch als eine Folie fürs Nach-Denken, Nach-Sprechen, fürs Nachspielen von Argumentationsführung, für heiße (Übungs-)Diskussionen (siehe die folgenden Sitzungen).

(c) Aus der Geschichte lernen?! Sinnvoll und sicher nur dann, wenn sich das Gelernte (auch wieder) modifiziert und variiert einsetzen lässt. Was wiederum voraussetzt, dass Situationen sich wiederholen. In puncto 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 Besonderen und Konkreten vor Ort nie deckungsgleich, aber hinsichtlich relevanter Merkmale und Eigenschaften schon. Es dreht sich um Menschen (wie Sie und ich); es geht um Vermitteln von Stoff und Kompetenzen mit den Lernenden; es ist das Lernen-Können stets Grundvoraussetzung (ein anthropologisches Faktum); es ist das Ziel die verbessernde Bewältigung von Lebensproblemen. Demnach ist vieles aus der Geschichte brauchbar, sinnvoll und ergiebig.

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

Zunächst wählen wir ein Explanandum=ein Sachverhalt, den wir uns zum Problem machen, den wir erklären wollen, den wir verstehen wollen. Wer sich nichts zum Problem macht, braucht auch kein Explanandum. 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 Zusammenschustern, sondern solche mit harten (überprüf-baren) Daten, Fakten und Tatsachen. Narrationen sind als Erklärungen und Angaben von Gründen nicht nur aus dem pädagogischen Alltag nicht wegzudenken und bilden eine fast unerschöpfliche Quelle von Einsichten, Reflexionen und Hilfe, sporadisch leider auch eine vergiftete - also aufpassen!

Ich wähle hier 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 passable Antworten auf alle Fragen parat. Eine Narrative Erklärung 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 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 vernetzt, die die Zeitspanne zwischen t_1 und t_2 füllt und die Moderne als Folge und Wir-

kung erklärt bzw. verstehbar macht. 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.²⁸

EXKURS

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. Allerdings nicht mit Bezug auf den einen Argumentationsstrang Bätzings, mit dem er (narrativ) erklären und (narrativ) verständlich machen will, inwiefern *die Aufklärung* (der alten Griechen und mit Kant als Megastar) Schuld trägt.

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 (dringend gebotenen) „Selbstbegrenzung“ (ebd., 323ff.). Der bedürftige und begehrende Mensch „entgrenze“ sein konkretes, besonderes, Ortsgebundenes, übersichtliches, zeitlich begreifbares, 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 (die letzte Rettung) geht verlustig, flöten gehen Lebensformen, Wirtschaftsweisen, Sozialstrukturen, Umweltbezug, im Orkus verschwindet das, was (bis zur Moderne) 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 >Abstraktionen<, als >Abstrahieren<. Dies ist mir eher rätselhaft als einleuchtend. Bätzing meint, wenn der Mensch von seiner gegenwärtigen, speziellen, besonderen, konkreten Situation „abstrahiert“, dann überschreitet er die Grenzen, die ihm das je Gegenwärtige, das Spezielle, das Besondere, das Zeitnahe, das Konkrete, die Lokalität, das Einzelne vorgibt. Ja? Ist das so?! Das „Wegziehen“, das „Absehen“, das „Verallgemeinern“, das „Ablassen“, das „Außer-Betracht-lassen“, das „Abstand-nehmen“, das „Unberücksichtigt-lassen“, das „Unter-den-Tisch-fallen-lassen“, das „Über-sehen“, alles Modifikationen vom „Abstrahieren“. Ja, ist das so?! 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 akzeptabel war, dann lässt man sich mit Bezug auf reine Vernunft (der Wissenschaften) auf Unbegrenz-

²⁸ Frankfurter Allgemeine Zeitung | Besprechung von 14.10.2023: Jäger und Sammler sind immer noch die besten Vorbilder.

tes 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, und 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 Konkretion [...], 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 inaugu-rieren „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). 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 Kants abstrakten 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.)?!²⁹

Vor dem Einstieg und dem Fortsetzen des Themas mit weiteren Beiträgen zur Sache >Mensch-Umwelt< empfiehlt es sich, sich zu vergewissern, ob überhaupt verstanden worden

²⁹ Sachverhaltsgleiche Betrachtungen wie Bätzing lieferte D. Claessens in seinem Buch „Das Konkrete und Abstrakte“ (Ffm 1980, 60ff.). Er präsentiert etwa 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“: Abstraktion = Abspaltung der Emotionalität. Emotionalität sei an Konkretes gebunden, sie könne mit der abstrakten Entwicklung nicht Schritt halten, ergo: Lebensfeindliche Tendenzen überall (ebd.145ff.).

ist, ob überhaupt verstehbar ist, was da geschrieben steht. „Unendlichkeiten“, „abstrakte Abstrakta“?! Dabei geht es mir hier zunächst nur darum, den von Bätzing ausgemachten Vorgang des Abstrahierens (der in die „Unendlichkeiten“ führe) anzugucken, der seit den Griechen und I. Kant als eigenartige Dynamik, Wirkkraft, Ferment der Verschlechterung in der Geschichte zu fungieren scheint. Was bedeutet >abstrakt<, >abstrahieren<, >Abstraktion<??! Ich sehe es so, dass diese Vokabeln von Bätzing in der Hauptsache einmal *dem Denken* zugewiesen wird, zum zweiten *dem Handeln*. Zuerst möchte ich auf die Äquivokation von >abstrakt< hinweisen. >Abstrakt< ist mehrdeutig a, b, c, d.³⁰

a) Wir gebrauchen >abstrakt< oft pejorativ im Sinne von „abgehoben“, „schwer verständlich“, „theoretisch“, „lebensfern“, „trocken“. Bei Bätzing in Gebrauch und in dieser Bedeutung verstehbar. Ob berechtigt oder nicht, lasse ich an dieser Stelle weg.³¹

b) Hegel fragt: „Wer denkt abstrakt?“ und antwortet: „Wer denkt abstrakt? 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-achtlassen und die mangelnde Rücksicht von Elementen und Relationen in je gegebenen Kontexten reklamiert, ist verstehbar. Damit auch manche der Vorwürfe, die Bätzing der „Komplexitätsvergessenheit“ (Nassehi) im Denken der (seitherigen) Menschheit macht. Ob mit Recht oder nicht, 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 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 methodisierte Weisen (also nicht „bewusstlos“) findet die Wissenschaft zu ihren abstrakten (exakten) Begriffen, zu ihren Terminologien.³²

³⁰ Wer von „Unendlichkeiten“ (Plural) in einem als wissenschaftlich ausgegebenen Text spricht, der zwecks verlässlicher Erkenntnisse überprüfbar 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 unbedacht an die Stelle von >endlos< setzen. Endlos sind Zahlenreihen, endlos Zeitverläufe, aber eben nicht unendlich, nirgendwo eine Unendlichkeit als Substanz, Raum 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 Gegenstandsbereich erweitert werden, ist ein Unding. Ein Unding im wahrsten Sinne des Wortes, denn suggeriert das Substantiv bzw. das Dingwort >Unendlichkeit< als ein Ding tatsächlich gäbe,

³¹ Wir kennen aber auch die Abstrakta, die Nichtgegenständliches bezeichnen wie „Glück“, „Sozialstaat“ etc.

³² 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 bei Gegenständen gemeint ist. Etwa: Alle Bauten meiner Straße sind Wohnhäuser, haben das Wohnhäuser-Sein als Wesen, wenn ich von Einzelheiten (Stockwerke, Anstrich, Altbau ...) abstrahiere. Deswegen nicht, weil beim sog. Absehen von besonderen Merkmalen und Eigenschaften (jedenfalls im Alltag oft nicht bewusst) vorausgesetzt wird, dass (zwei oder drei oder vier ...) Gegenstände eine endliche Menge von Eigenschaften und Merkmalen hätten, von denen man (je

d) *Aufklärung* und die Produktion von „abstrakten Abstrakta“ – was könnte das meinen? Zunächst eine systematische (keine historische) Erläuterung (siehe Regenbogen/Meyer a.a.O.,

nach dem) eine Anzahl streichen könnte, und dann würde die „Gleichheit“ der Gegenstände quasi übrig bleiben, dann wären die in Frage stehenden Gegenstände „gleich“. Eine solche (ontologische, metaphysische) Annahme darf man sich in der Wissenschaft nicht erlauben. Statt dessen bedient man sich besser Regelungen (etwa der Äquivalenzrelation), mit deren Hilfe festgesetzt wird, dass 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 betrieben Abstraktion, sprich: an sprachliche, logische Vorschriften gebundenes Abstrahieren, ist ganz im Unterschied zu Claessens (Fußnote 4) und auch der Psychologie k.e.i.n psychischer Prozess.

Jetzt noch zu einem 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.). 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 des Menschen bewirke: einen Wandel von Konkretem zu Abstraktem?! Das Kaufen-Verkaufen-Bezahlen schaffe, dass die konkrete Welt in abstrakten Kategorien oder alle Dinge der Welt abstrakt als Waren wahrgenommen werden. Wie das denn?!

Nehmen wir an, Fritz kauft 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, man könnte das Handeln von Fritz vielleicht wie folgt kommentieren, beschreiben, darüber sagen: Fritz sieht beim seinem Erbsenkauf von vielen Dingen ab, ob Münzen oder Schein, er ignoriert Verschiedenheit der Angebote, Einzelheiten der Personen neben ihm, er interessiert sich nicht dafür, wie sie heißen, er übergeht, was für eine Sorte Gemüse, zu welchem Preis, von welchem Händler (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< kommen ja nicht im aktuellen Handeln von Fritz vor, sondern sind Wörter, mit denen ich Fritzens Handeln beschreibe, kommentiere. Das aktuelle Einkaufen, das aktuelle Bezahlen (der Geldschein bzw. die Münzen), das aktuelle Einpacken, das aktuelle Transportieren der Erbsen und Fritz, all das ist und bleibt individuell, besonders und konkret. Was sollten hier im Vollzug des Kaufens „abstrakte Kategorien“ sein, die ab jetzt in seinem Kopfe nisten und weiteres Handeln bestimmen sollen? Warum sollte Fritz ab jetzt nur noch „alle Dinge als Waren“ wahrnehmen? (Meine Darstellung folgt: H. Wohlrapp, *Materialistische Erkenntnistheorie?*, in: J. Mittelstraß (Hrsg.): *Methodologische Probleme einer normativ-kritischen Gesellschaftstheorie*. Ffm 1975, 160-243.).

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. Richtig, Geld hat Tauschmittel- und Wertmesserfunktion. 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. Aber wie ist ohne Sprünge, Schritt für Schritt (gedanklich) nachvollziehbar, dass anschließend, nach dem Kauf, die konkrete Welt in abstrakten Kategorien oder alle Dinge der Welt von Fritz, einem ganzen Menschen mit Leib und Seele, abstrakt als Waren wahrgenommen werden und letztlich alle Welt schwarzweiß?!

Nun, statt sich in Bätzings Vorstellungen hineinzuverkrampfen, empfiehlt sich zuvor eine sprachkritische Überlegung. Denn Bätzing unterscheidet nicht zwischen aktuellem Handeln und dem Sprechen und Reden ü.b.e.r Handlungen. Dass er nicht unterscheidet, ist fatal, denn leicht wäre einsichtig, dass zwischen dem einen (aktuelles Einkaufen) und dem anderen (das Einkaufen als Abstraktion oder Abstrahieren oder etwas als >abstrakt< zu beschreiben und zu analysieren) kein plausibles Zusammenwirken wie Nasswerden bei Schwimmen zu stiften ist. >Abstrakt< gehört (als Adjektiv) zu meinem Urteil. Es liegt eine Qualifikation vor, eine Beurteilung, eine Klassifikation, die selbst nicht - wie auch? Osmotisch?! - auf aktuelles Handeln, das qualifiziert wird, „einwirkt“.

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 nach Neugestaltung des Lebens auf Grund vernünftiger Ansichten und Einsichten. Hauptkennzeichen der aufgeklärten Person sind formal; rationale Klarheit, kritische Schärfe, empirische (erfahrungswissenschaftlich gesicherte) Breite; inhaltlich: 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; der Glaube daran, dass der Mensch von Natur nicht nur mit >Vernunft<, sondern auch >gut< bzw. mit besten Vorsätzen ausgestattet sei; die 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 mechanistischen Weltbildes (Mittelstraß, a.a.O.).

Wer will, darf ausrufen: Was für ein abstraktes Programm! Es geht den Aufklärerinnen und Aufklärern im Vertrauen auf die Wissenschaft (Forschung und Theorie) als institutionalisierte/n Vernunft und Verstand nicht um Fritz, sondern (abstrakt in der Anthropologie) um den Menschen (allgemein), nicht um seinen Kopf, sondern (abstrakt in der Erkenntnistheorie und Logik) um Rationalität (allgemein), nicht um die Schlüsselblumen im Vorgarten, sondern (abstrakt in der Botanik) um Pflanzen (allgemein), nicht um meinen Wellensittich oder deinen Dackel, sondern (abstrakt in der Zoologie) um Tiere (allgemein), nicht um mein Haus und dein Dorf und unsere Stadt, sondern (abstrakt in der Soziologie und Geografie) um die Gesellschaft (allgemein), nicht um meine Biografie und deine, sondern (abstrakt universalgeschichtlich) 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 (im Sinne der „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 durchzusetzen, die da sind: Wissenschaft, Politik, Wirtschaft, Technik und Erziehung, selbst in Zwecke umschlagen, sich zu selbstthekenden Betrieben und Unternehmungen entwickeln (Wissenschaft um der Wissenschaft willen etc.), und damit das, was sie sollen, nämlich Kants propagierte vernünftige Selbstständigkeit in Staat und Gesellschaft jedermann zu ermöglichen und zu festigen, langsam, aber sicher, 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 Gegen-

wart 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).

Gruß

J. Habermas („Kolonialisierung der Lebenswelt“).

Aufgabe 10: Besteht darin, dass Sie die folgenden Rationalitätstypen hypothetisch in Ihre päd. Praxis hineindenken, oder, dass Sie Ihre päd. Praxis hypothetisch anhand der diversen Rationalitätstypen ausrichten, strukturieren. Inwiefern kommt bei Ihnen >Zwekrationalität< ins Spiel oder auch >diskursive Rationalität< oder >ökonomische Rationalität<. Fragen Sie: Wie können Prozessziele durch pädagogische Handlungen erreicht werden? Welche (rationalen) Ziele, mit welchen (rationalen) Mitteln, kraft welcher (substantieller oder prozeduraler) Rationalität?! Was hat >Erziehung als Handwerk< für eine Rationalität?! Bitte streng Ihre Darstellung (Mülldeponie) von Ihrer Beurteilung („Entsorgungspark“) trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes und Ihrem Kommentar dazu! Und immer Urteile, Wertungen, Verdikte begründen!

Warum dies Thema?!

Ein Titel, der auch als „Unfreundliche Übernahme der kommunikativen durch die ökonomische Rationalität“ gelesen werden kann. Ich will mit Ihnen auf den Begriff der Rationalität bzw. auf Rationalisierung zu sprechen kommen; insbesondere auf die Typen der kommunikativen, der diskursiven, der strategischen (Zwekrationalität) und der ökonomischen Rationalität. Warum aber?! Deshalb, weil wir (Sie und ich), die wir pädagogische Praxen professionell einrichten, gestaltend vollziehen und sieghaft, zweckvoll, nutzbringend, glücklich, dienlich abschließen wollen, sprich: deshalb, weil wir innerhalb des Systems >päd. Praxis< mit unserem päd. und didaktischem Handeln aufs Gelingen und auf Erfolg setzen, Kriterien brauchen, etwa Rationalität. Was „ist“ das?!

Rationalität

wurde und wird einerseits als ein Vermögen behandelt, das der Seele als Verstand und Vernunft zukomme, ein *substantieller* Rationalitätsbegriff. Andererseits wird Rationalität als Fähigkeit verstanden, und zwar als Verfügen über (soziale und kognitive Prozedur-)Verfahren, die zur Einlösung von Geltungsansprüchen (wahr, richtig, gerecht, schön ...) taugen, ein *prozeduraler* Rationalitätsbegriff (Gethmann, in Mittelstraß opt. cit.). Zugehörige Vokabeln zur prozeduralen Rationalität >Unterscheiden<, >Kritik<, >Begründung<, >Rechtfertigung<, >Explizieren<, Rekonstruieren<, >Argumentieren<.

Grundbedeutung von >Rationalisierung<: Bezeichnung für zielgerichtete strukturierte und wiederholbare Operationen der Optimierung. Als Optimierungskriterien gelten Beherrschbarkeit, Berechenbarkeit, Effizienz, Entscheidbarkeit, Zweckmäßigkeit. Rationalisierung gilt (nach M. Weber) als ein gesellschaftlicher Triebfaktor zur Herausbildung von Kapitalismus (gegenwärtige Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung) herrschende und abendländischer Zivilisation. In kapitalistischen Industriegesellschaften ist die Zweck-Mittel-Optimierung in allen Gesellschaftsbereichen und die Ausweitung der Rationalität auf die Lebensplanung ihrer Individuen ein bestimmender Zug der Modernisierung (Gethmann, in Mittelstraß a.a.O.).

J. Habermas

(Ich habe aus Mittelstraß a.a.O. von R. Wimmer, S. Blasche, C. F. Gethmann Passagen zu entsprechenden *Stichworten* zusammengestellt; Originaltexte von Jürgen im Seminar): Moderne Gesellschaften sind im Zuge von Rationalisierung und von Differenzierungsprozessen zustande gekommen. Differenzierung bezieht sich auf die Verselbstständigung gesellschaftlicher und kultureller Aufgabenkreise und Bereiche zu funktional geschlossenen Subsystemen (Wissenschaft, Recht, Wirtschaft, Kunst, Religion). Rationalisierung ist ambivalent. Einerseits vermag sie soziale Bewegungen auszulösen, die gegen Herrschaft und Gewalt Wege zur

Erhaltung und Erweiterung rechtlich gesicherter Freiräume für die Pluralität und Variabilität individueller und kollektiver Formen guten Lebens sichern. Andererseits bedroht *Rationalität* die *Lebenswelt* mit *Kolonialisierung*.

In seiner >Theorie kommunikativen Handelns< lautet die These, die Moderne als unvollendetes Projekt zu begreifen. Unvollendet ist die Moderne, weil sie nur eines ihrer beiden Rationalitätspotentiale hat ausreifen lassen. Einmal das kommunikative Handeln als ein intersubjektives Handeln zum Zweck der Verständigung. Dann Zweckrationalität, das sind Entscheidungen, die sich an instrumentellen und strategischen Kriterien orientieren. Die Zweckrationalität beherrscht die modernen Gesellschaftsformen, während die kommunikative Rationalität, die auf eine sprachliche Verständigung und Konsensbildung über Zwecke und Handlungsweisen abzielt, zurücksteht, ja durch die zweckrationalen Systeme bedroht ist und in ihrer Potentialität erst richtig begriffen werden muss, um das Projekt der Moderne zu Ende führen zu können. Erst ein „umfassender Rationalitätsbegriff“, der nicht auf Zweckrationalität verkürzt ist, wäre in der Lage, die Moderne angemessen zu begreifen.

Lebenswelt wird bestimmt als ein Horizont, in dem sich die kommunikativ Handelnden immer schon bewegen und regen, als ein in Handlungssituationen unthematisch präsenter Hintergrund von Selbstverständlichkeiten und Überzeugungen. Habermas konzipiert Gesellschaften gleichzeitig als *System* und *Lebenswelt*.

Rationalisierung der Lebenswelt meint einmal zunehmende Differenzierung zwischen Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit; dann Technisierung der Lebenswelt als zunehmende Mediatisierung bzw. Marginalisierung der symbolischen Strukturen von Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit. Und: Kolonialisierung (quasi eine verschärfte Rationalisierung) als *Verdinglichung* der symbolischen Lebensweltstrukturen durch das System als *Verdinglichung/Versachlichung*. >Verdinglichung< = Bezeichnung einer Selbstentfremdung des Menschen, >Versachlichung< = menschliche Interaktionen, die nicht direkt von Mensch zu Mensch (Liebe) sondern über Sachen vermittelt sind (z. B. Verträge).

Ökonomische Rationalität

Jetzt zur Festsetzung des Begriffs „Rationalität“ wie er in ökonomischen Zusammenhängen verwendet wird. Ökonomische Rationalität meint (ich habe das Wortmaterial im Netz zusammengesucht), das Verhalten von Wirtschaftssubjekten (Produzenten und Konsumenten) in Entscheidungssituationen. Der ökonomischen Rationalität liegt allg. das Streben nach größtmöglichem Nutzen bei beschränkten Handlungsalternativen zugrunde. Ökonomische Rationalität bezieht sich auf das Kernprinzip der wirtschaftlichen Entscheidungsfindung, bei dem rationale Akteure ihre Handlungen so ausrichten, dass sie ihre individuellen Ziele optimal verfolgen. Diese Art des Denkens und Handelns basiert auf der Annahme, dass Menschen knappe Ressourcen effizient nutzen möchten, um ihre materiellen und immateriellen Bedürfnisse zu befriedigen. In den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften wird ökonomische Rationalität mit dem Konzept des am egoistischen Selbstinteresse orientierten, nutzenmaximierenden Handelns gleichgesetzt.

Im Anschluss die Empfehlung, die ökonomische Rationalität nicht mit Zweckrationalität gleichzusetzen, vielmehr ist jene eine „Verschärfung“ von dieser. Der Zweckrationalität kann kein Mensch nirgendwo entkommen. Dass wir (Sie und ich) überlegen, wie wir Erstrebenswertes (was es auch sei) erreichen und entsprechend klug handeln, das gehört z unserer Natur. Für die ökonomische Rationalität ist aber ein spezielles Menschenbild angesetzt, der >homo oeconomicus<. Ein Nutzenmaximierer, der gemäß rationaler Präferenzrelationen denkt und handelt. Ein eingeschränkter Mensch. Warum? Weil er, der ökonomische Rationalist, lediglich ökonomische *Entscheidungen* diesbezüglich trifft, wie Kosten zu sparen sind, was (Kien-

baumsche) Effizienz im vorliegenden Fall ist, und so sein eine Menge Leben aus den Augen verliert. Das alternative Bild des Menschen als „ganzer Mensch“ lässt verständigungsorientierte *Argumentationen* darüber zu, wie Leben und Werk und Beruf für sich und andere ersprißlich und gedeihlich gestaltet werden könnte.³³ Etwas plastisch: Der homo oeconomicus hat seine Minimax-, Maximax-, Hurwicz-, Laplace-Regeln im Kopf, sein Gegenfüßler die verständigungsorientierte Argumentation, die zweckrationales Argumentieren und auch ökonomisches Entscheiden einschließt.

Keine Verurteilung, Nutzenmaximierer sind deswegen keine schlechten Menschen. (Dass sich Soziopathen und Psychopathen darunter finden, ist kein Charakterzug der Ökonomie.) Nur lässt die ökonomische Rationalität uns Pädagoginnen zu wenig Zeit und Raum für das Argumentieren über Sinn und Unsinn der Erziehung, über Ziele, Zwecke, Inhalte, didaktische Mittel, Medien, soziale, kulturelle, biografischen Bedingungen und Voraussetzungen und Probleme, Konflikte und Schwierigkeiten.

Was hat das mit Pädagogik zu schaffen?!

Der Vorwurf ist: Die Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland befindet sich in einer Übergangsphase, sie wendet sich von einer durch pädagogische Zielvorgaben geprägten Planung ab, hin zu einer von ökonomischen Zielvorgaben geprägten Planung. Aufgrund der Globalisierung der Weltwirtschaft entwickeln sich die Bildungsanforderungen immer stärker in Richtung neue Technologien und lebenslange Lernprozesse. Eine Effizienzsteigerung im Bildungssystem müsse erreicht werden. Frage, inwieweit eine Ökonomisierung des pädagogischen Denkens zu einer Dehumanisierung der Gesellschaft führt. Vereinbarkeit von edukativer Intentionalität und ökonomischer Rationalität?!

Einschlägige Zitate

Richard Münch, zu lesen als Beitrag zur Wertfreiheit der Wissenschaft und als Ideologiekritik: ">PISA< und >McKinsey< stehen für 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.

³³ H. von Hentig zum „ganzen Menschen“ im Anhang

2019; Münch widerfährt hier scharfer Widerspruch; dazu auch ders., Der bildungsindustrielle Komplex. Weinheim Basel 2018).

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 objektiver 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).

Gruß

Üben?!

Darauf will ich zeigen: Wir Pädagoginnen brauchen angesichts der Unverfügbarkeit der Erziehung brauchen, ist auch) **Gelassenheit**. Wir wissen, dass wir letztendlich nicht wissen, was aus unserer Erziehung „folgt“. Pfarrers Töchter, Müllers Vieh geraten selten – oder nie! Gelassenheit haben wir jedoch nicht so wie wir Ohren haben. Sie muss eingeübt werden. Dieses Üben braucht Übung und Kontrolle im Rahmen von: Selbstbeobachtung und Selbsterkenntnis. Auch dieses >Selbst< macht Arbeit, die geübt werden muss. Falls man dies akzeptiert und will, ergo: Einüben in die Gelassenheit als Entwicklungsaufgabe im Zuge der Personalisation.

Aufgabe 11: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt mehr anfangen als mit einem anderen. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wer will darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Lernen ist schmerzhaft“, „Üben=Bulimie-Lernen“, „Gelassenheit üben – sonst noch was?!“, „Dauernd ist von *dem Menschen* die Rede. Gilt das 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 vielmehr bin ich interessiert an Ihrer Verschriftlichung (siehe Eintrittskarte).

Üben, Übung.

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

Warum überhaupt diese Vokabel(n) gebrauchen? Welcher Zweck wird damit verfolgt?! Eine Belehrung?! Im STÖRIG und DUDEN finden Sie zur Wortverwendung und Worterläuterung u.a.: Etwas immer wieder tun, oft (regelmäßig) wiederholen, um es zu lernen; eine Fertigkeit beherrschen lernen; üben, um Geschicklichkeit zu gewinnen; durch häufiges Benutzen 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.

Sprüche, Weisheiten, Gnome, Sentenzen: „Erst durch mehrfaches Stolpern lernt man richtig gehen.“ „Es werden mehr Menschen durch Übung tüchtig als durch Naturanlage“ – Demo-

krit. „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“ - William 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“ - Johann Wolfgang von Goethe. „Körperliche und geistige Übungen sollen sich gegenseitig zur Erholung dienen“ - Jean-Jacques Rousseau. „Früh übt sich, was [ein Häkchen] ein Meister werden will“ - Friedrich Schiller. ...³⁴

Was hat das Thema mit erkenntnistheoretischen Erwägungen zu schaffen?!

Es dreht sich um **Selbsterkenntnis**. Damit müssen wir Pädagoginnen uns befassen, und zwar nicht nur „abstrakt“, sondern „konkret“.

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

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

Selbsterkenntnis erfordert argumentationszugängliche Darstellung der eigenen Person. Ist insgesamt eine Mühe um Erkennen, Werten und Beurteilen unseres eingeebneten Selbst-, Welt- und Erziehungsverständnisses, erfordert die gelernte Selbstbeobachtung unseres Außen und Innen, erfordert Erfahrung mit der eigenen Leiblichkeit, erfordert Exploration der eigenen Sozialität, der eigenen Seele und des eigenen Geistes. Nötig sind Offenheit und Durchsichtigkeit. Verlangt, das kraft Akkulturation, Sozialisation, Personalisation und Erziehung Erworbene zu überdenken, zu festigen, eventuell zu korrigieren.

Die sich zu Nutzen des Berufs, der eigenen Person und der Anderen zu stellende Entwicklungsaufgabe, ein aufgeklärtes Selbst- und Weltverständnis, zu erledigen, - das schüttelt man nicht aus dem Ärmel, sondern gefordert sind unter der Aufsicht methodischen Denkens und Einhaltung der Argumentationszugänglichkeit Kopf, Herz und Hand. „Erkenne dich selbst“ ist als Erkennen (des eigenen Selbst) ein Gegenstand der Erkenntnistheorie. Und ohne Üben der Selbstbeschreibung, Selbstanalyse und Selbstkritik wird man dieser Aufgabe, falls man sie

³⁴ Aus psychologischer Sicht ist Üben der metakognitiven Komponente der Selbstlernkompetenz ähnlich. Zählt bei H. Aebli als Grundform >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.

in ihrem Gehalt begriffen hat und annimmt, nicht gerecht. **Das ist eine Aufforderung zum Training!** Zu "Selbsterziehung" (Prange 2000, 35). Üben und Übung!

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

Und was soll mit dem Üben getan sein?

Wir alle (Menschen) führen unserer Leben; wir leben 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. Pädagogische Übung=elementare Lernform als intentionales Handeln extra auf sich nehmen. Geübt wird nur, wenn man »es« noch nicht kann, wenn man scheitert **und** es aufs Neue versucht.

>Üben< 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 geringe Stellenwert des Übens auf einem „unzureichenden Verständnis dessen beruht, was die Übung im menschlichen Leben bedeutet“ (ebd., 39).³⁵ 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).

„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 ein 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).

„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“ (ebd., 40).

„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“ (ebd., 40).

Jetzt ein Gag! Das, was wir für unsere Lebensführung und für unseren Beruf nötig haben, und zwar *die heitere Gelassenheit*, entfaltet sich, so Bollnow, im Üben.

„Wir hatten uns die Verfassung eines vollkommenen und im inneren Gleichgewicht befindlichen Lebens mit den Begriffen der Gelöstheit oder der Gelassenheit oder allgemein der inne-

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

ren 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.).

„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).

Sprich: Üben ist selbstbezüglich. Einmal unternommen, verstärkt es sich selbst. „Es ist ein Zustand stiller und gesammelter Heiterkeit, 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 er bereits eingeübt hat], die im gegenwärtigen Augenblick ruht und, weil sie ihrer sicher ist, sich auch im Üben die nötige Zeit nehmen kann“ (ebd., 55f.).

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.).

Also,

wir (alle) haben die Entwicklungsaufgabe der Selbsterkenntnis. (Dies ist kein Naturgesetz.) Schön wäre, uns im Alltag und Beruf als heiter-gelassene Person vorzufinden. (Dies darf jedermann auch bestreiten.) Das ist eventuell schweißtreibend. (Niemand muss üben.) Auskunft darüber wäre nützlich, was man mit Hoffnung aufs Gelingen und auf Erfolg (nicht) denken und wie man (nicht) handeln soll, und was eine Person erwartet, die Gelassenheit trainiert?! Dazu gleich Paradoxes: Zwar nehmen wir uns, falls wir es tun, die Gelassenheit zum Handlungsziel (des Übens), gleichwohl ist sie (die Gelassenheit) ein Widerfahrnis, etwas, das ohne extra Zutun eintritt, das technisch-strategisch nicht erreichbar, nicht herbeizuführen ist?!

Gelassenheit, was „ist“ das?!

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

ein Stück weit zustoßen (z. B. die Überzeugung eines Gesprächspartners durch ein Argument).“

Erziehung ist zwar Handwerk, aber keines das das Gelingen und den Erfolg technisch herbeiführen vermag, wie das Ingenieurwissen den Bau einer Brücke. Gelingen und Erfolg beim Erziehen sind unverfügbar. Das Gelingen und der Erfolg je ein Widerfahrnis für uns Pädagoginnen. Wir können, Profis, die wir sind, die Auftretenswahrscheinlichkeit des Gelingens und des Erfolgs erhöhen, aber das Gelingen und den Erfolg nicht unmittelbar herbeiführen. Wir besitzen Störungsvermeidungswissen (etwa im Bereich der Didaktik, der Kommunikation), gleichwohl können wir Unverfügbares nicht vermeiden (logisch), Verfügbares prinzipiell herbeiführen schon. Da ist die Unterscheidung zwischen Vermeidbarem und Erreichbarem *und* Nicht-Vermeidbarem und Nicht-Ereichbarem von Vorteil. Gelassenheit gegen über Unverfügbarem eine empfohlene Einstellung auch der beruflichen Arbeit gegenüber. Die Unverfügbarkeit der Erziehung muss das Erziehen im Vollzug nicht berühren. Als Profis können wir uns und unserem Handwerk vertrauen. Unenttäuschbar ist, dass der unverfügbare Gang der konkreten Ereignisse in päd. Praxis den Sinn des Erziehens nicht berührt.

„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.“

Macht Gelingen und Erfolg in der Erziehung glücklich?! Warum denn nicht. Man kann sich vor Misslingen und Misserfolg fürchten, auf das Gegenteil hoffen, wenn sie sich dies erfüllt, dann Selbstvertrauen, gute Stimmung. Sein Glück wie einen Topf formen, geht nicht. Erziehung lebt vom Streit. Linearität ist nur ein Stück weit gegeben. Auf Abbruch einstellen. Kein schlechtes Gewissen machen. Was gelungen ist, gelingt nicht immer. Der Topf ist nie fertig. Ein Erfolg löst nicht quasi Gesetz den anderen ab. Bescheidenheit, Besonnenheit, ein Wissen um, kein Kitsch,

„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.“

Die Konzentration in der Erziehung auf das, was vernünftig ist, und sich zudem im Vollzug, als pädagogisches Denken und Handeln in Echtzeit, mit der Gewissheit möglichen Scheiterns gleichwohl als Bemühen um eine vernünftige Zukunft verteidigen lässt, schafft vielleicht Zeit und Raum, ruhig zu atmen.

„Auf das Zukünftige Gelingen unseres gegenwärtigen Bemühens können wir also praktisch nur so beziehen, dass wir unser gegenwärtiges Handeln ernst nehmen. Die einzige Möglichkeit, diese Realität in einem unenttäuschbaren Leben anzuerkennen, besteht darin, die Orientierungsform des gegenwärtigen Handelns und nicht etwa die Realisierung seiner Ziele als dasjenige zu begreifen, worauf es im Leben ankommt.“

Idealisten sind in Gefahr. Sisyphos, ein glücklicher Mensch (Camus)?!

„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.).

Die Verbform >loslassen< suggeriert, loslassen ist eben loslassen, wie man eine heiße Kartoffel loslässt (es gibt nichts Heißeres); der Schmerz klingt ab, man schnauft auf, ist befreit von dem Brand. Aber es klingt nur so als wäre das Loslassen in unserem Zusammenhang, also das Gelassenheit anvisierende Loslassen ein strategisch-taktisch-kluges Handeln. Gemeint ist nicht, dass ich mir überhaupt keine Ziele mehr stelle, dass ich auf jegliche Zwecksetzung, jeden Wunsch, auf die Befriedigung jeder Begehrung verzichte, gemeint ist nicht, Erfolgsorientierung schlechtweg zu verdammen, nein, denn dies wäre ein „asketischer Fehlschluss“ (Hartmann, ebd., 113). Loslassen – in unserem Zusammenhang - ist verbündet mit Einsicht. Diejenige Person hat etwas eingesehen und zeigt Einsicht, die sich aufgrund ihres Einsehens, ihrer Denkungsart, Sehweise, Sinnesart, Sichtweise, Grundhaltung, ihrer Gesinnung nach aufgefördert sieht, entsprechend zu handeln. Die Denkungsart, Sehweise, Sinnesart, Sichtweise, Grundhaltung und Gesinnung des Loslassens zeigt sich in der Distanz von der Unvernunft verbissener Geschäftigkeit, Hast, Unrast, Unruhe, Treiberei, Hatz bei der Befriedigung von Bedürfnissen und Begehrungen und Wünsche. Im Abstandnehmen von der fatalen Überzeugung, man verschaffe sich Freiheit von Sorgen durch Aktionismus.

Darauf wollte ich zeigen:

Wir Pädagoginnen angesichts der Unverfügbarkeit der Erziehung brauchen, ist auch) **Gelassenheit**. Wir wissen, dass wir letztendlich nicht wissen, was aus unserer Erziehung „folgt“. Pfarrers Töchter, Müllers Vieh geraten selten – oder nie! Gelassenheit haben wir jedoch nicht so wie wir Ohren haben. Sie muss eingeübt werden. Dieses Üben braucht Übung und Kontrolle im Rahmen von: Selbstbeobachtung und Selbsterkenntnis. Auch dieses >Selbst< macht Arbeit, die geübt werden muss. Falls man dies akzeptiert und will, ergo: Einüben in die Gelassenheit als Entwicklungsaufgabe im Zuge der Personalisation.

Gruß