

Theorie der praktischen Pädagogik – Metatheoretische und metaethische Betrachtung. Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, im Sommer 2021

Das Seminar beginnt virtuell – Herr Bätz wird sich per Mail mit Ihnen in Verbindung setzen. Die Lehrveranstaltung wird kombiniert in Präsenz/Online-Formaten stattfinden. Genauere Informationen zum Ablauf erhalten Sie im Seminar. Keine Raumreservierung für die Prüfung

1. Sitzung

Verehrte Studierende,

guten Tag zum Seminar **"Theorie der praktischen Pädagogik"**. Das Thema ist der Titel des Buches von Brumlik, M./Ellinger, St./Hechler, O./Prange, K.. Stuttgart 2013. Das Seminar folgt im Aufbau dieser Vorlage. Hinzu kommen Ellinger, St./Hechler, O.: *Entwicklungspädagogik*. Stuttgart 2021. Und metatheoretische und metaethische Ausflüge beziehen sich auch auf Trembl, A. K.: *Philosophische Pädagogik*. Stuttgart 2010, welcher zusammen mit Brumlik u. a. 2013 hiermit zur Pflichtlektüre ausgerufen wird. Es geht zuerst um >Anthropologie<, >Interaktion und Kommunikation< und >Pädagogisches Wissen< als diffizile Gegenstandsbereiche der Erkenntnis und der Wissenschaft. Der Erziehungsbegriff ist zu explizieren und das Lern-Geschehen ist aufzuklären. Dann dreht es sich um >Pädagogisches Sehen, Denken und Handeln<: Steckt in dieser Folge ein Verweis, auf welchem Wege wir zu handlungsleitender Erkenntnis gelangen? Dann ist zu beantworten: Wer „ist“ eine Person - jedes Individuum? Es folgt das >Pädagogische Ethos<, das wir als Haltung von Moral und Ethik und Recht unterscheiden. Bevor wir zum >Lernen mit Bertolt Brecht< kommen, ist der >Materialismus< auf möglicherweise Nützlichem für uns Pädagoginnen zu durchleuchten. Anschließend Bemerkungen zum >Vermitteln und Planen< - ein Blick in die Didaktik. Und unter der Überschrift >Pädagogik zwischen Selbstbewahrung und Entwicklung< steht eine Auswahl von Theorieparadigmen im Schlaglicht der Wissenschaftstheorie (entfällt). >Logik<, die nach Mephisto den Geist zum Vorteil der Vernunft einschnürt, wird passim behandelt. - Ich werde nicht das referieren, was die Autoren im Einzelnen bieten, denn dies intensiv zu lesen, imaginieren Sie, ist Ihr Teil. Vielmehr werde ich anknüpfen, den Inhalt der obligatorischen Seiten kritisch kommentierend aufgreifen und einige problemgetränkte Sachverhalte aus metatheoretischer und metaethischer Perspektive mit dem Ziel vertiefen, Ihnen Bausteine für Ihre zu erarbeitende **Hauspädagogik** zu liefern.

Denn, was beim Seminar am Ende herauskommen soll, ist dies: **Es gibt keine bessere Theorie als die Ihre!** 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, selbstständig zu denken, [...] kein Ding anzuerkennen ohne das Zeugnis seiner Erfahrung & seiner Vernunft" (ebd.), und der sich eine ihm "eigentümliche Hausphilosophie" für pädagogische Zwecke schafft. **Daher sollten Sie, ganz futuristischer 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 Hämmerchen und Meißelchen, dasjenige herausklopfen, von dem Sie der ungefähren Überzeugung sind, es könnte sich zu **IHRER (Haus-)Konzeption** methodisch und systematisch durchdacht und nützlich und schön zusammenfügen lassen. **Dass Sie (die Hauspädagogik) Ihrer Praxis näher steht als Abstraktionen und wissenschaftliche Empirie, das ist kein Freibrief für Beliebigkeit.**

Merke!!! Eine Hauspädagogik ist ohne Abgleich mit Wissenschaft und Ethik bloße Küchenpädagogik.

Für meine Veranstaltung verfasse ich Emails, die ich Ihnen zuschicke. Diese sind und bleiben thematische Grundlage für jede Sitzung gleich welcher Präsenz- oder Distanz-Gestalt. Es könnte eine ausschließlich elektronisch basierte Kommunikation werden. (Wird es, Stand 12.04.) Immer, wenn irgendwie möglich, treffen wir uns an einem ausgewiesenen Ort zur ausgewiesenen Zeit. Ich habe mich mit den Mails angestrengt, Ihnen und mir verständlich zu bleiben. Allerdings vermisste ich über alle Maßen die Möglichkeit mündlicher Erläuterungen, Tafel und Kreide und die leibhaftige Konfiguration und didaktische Choreografie!

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: >Päd. Sommer 21< . 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 dreiviertel Seite, an meine Anschrift. Die gleiche Erwartung hege ich gegenüber Nur-Teilnehmern (m, w, d). - Wir haben offiziell 13 Sitzungen. Ich stelle insgesamt 9 Aufgaben.

BITTE ANMELDEN in FLEXNOW! ICH ENTNEHME IHRE MAILANSCHRIFTEN NUR DER TEILNEHMERLISTE AM SEKRETARIAT DER ALLGEMEINEN PÄDAGIK, FRAU A. KLEIN. ICH BITTE UM MITTEILUNG BEI WECHSEL ODER ABRUCH DES SEMINARS
!!!

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 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 aus meinen Mails abzuschreiben), sondern vielmehr bin ich interessiert an der **konzisen Verschriftlichung IHRER Gedanken, Überlegungen, Einfälle, die Sie zu einem Fließtext(!) bündeln und - wie es sich gehört - stichhaltig begründen**. Das erfolgreiche Einfangen luftigen (ich sage nicht: windigen) Denkens in die Figur der Schrift können Sie als extraordinary kognitive Leistung verbuchen.

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

Ich habe die Themen alle embryonalisiert, ich übergehe Sachen, lasse einiges weg, überspitze und übertreibe auch gerne, manches kriege ich nicht besser hin. Ich schreibe nichts, was für einem Kanon taugte und 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! Die Fußnoten sind oft spezieller. Die dürfen sie auslassen. Halten Sie sich an dem fest, von dem Sie meinen, es in eigenen Worten adäquat wiedergeben zu können, was für Sie machbar ist. Selbstverständlich dürfen Sie mich per Mail oder bei einer hypothetischen Begegnung mask to mask Sachen fragen. Dass Sie als Masterstudierende (m, w, d) Kenntnisse betreff Forschung und Theorie mitbringen, setze ich (Minimum: Gudjons/Straub 2016; ohne Kapitel 10).

Von der ersten Sitzung (12. 04.) 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 17. APRIL ZU !!!**

Verlaufsplan und Programm

1. Org., Aufgaben, Überblick. Einführung. Motto: Wissenschaftstheorie, Erkenntnistheorie und Metaethik machen frei! Als Profi (m, w, d) Geltungsfragen an Forschung und Theorie und Ethik stellen zu können und Antworten der Wissenschaft und Moraltheorie(n) kritisch durchleuchten und daraufhin seine pädagogische Praxis in Begriffe fassen und mit begründeten Sätzen ordnen zu können, = ein Akt der Autonomie! Auch mir gegenüber. Lassen Sie sich nicht einfach etwas (von mir) erzählen. Selber methodisch denken (nicht ohne Stütze angegebener Literatur)!

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

3. Pädagogisches Wissen. Wenn wir Wissenschaft als eine Tätigkeit ansehen, die Wissen schafft und Erkenntnisse gewinnt, dann brauchen wir Angaben darüber, was wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Erkenntnis von unserem Alltagswissen und unserer Alltagserkenntnis und von Dummheit und leeren Sprüchen unterscheidet. Was „ist“ Wahrheit?! Wir benötigen von der Pädagogik, eine Disziplin für Erzieher=Praktiker (m, w, d), ein rationales und erfahrungsgebundenes Wissen über unser Tun und Lassen, das wir als Pädagoginnen in Stücken zwar immer schon in der (Lebens-)Praxis parat haben, aber nicht mit dem Anspruch, nach Kriterien von Theorie und Forschung und Ethik bewiesen, begründet und ge-

rechtfertigt zu sein. – Übrigens, brauchen Pädagogen, allesamt „Mathematikflüchtlinge“ (Trembl), um der pädagogischen Wahrheit willen die Logik?!

4. Begriff der Erziehung. Bei der Angabe von Zielen riskiert man oft Höhenflüge: "Menschenbildung", „Veredelung des Menschen“, der Mensch - die Corona der Schöpfung, und so. Schon recht, aber wenn man Arbeitsfelder aufzählt, auf denen Erzieher (m, w, d) sich betätigen, erzwingt dies Nüchternheit: Kinderkrippen, Schulhorte, Kindertagesstätten, Integrationskindergärten und -horte, Ganztageschulen, Behinderteneinrichtungen, Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie Kinder- und Jugendhilfe (Heime), Kinder- und Freizeiteinrichtungen. Hinzu kommen Einsatzstellen in Krankenhäusern und in der Seniorenarbeit. Tätigkeitsfelder von Erziehern sind sehr vielfältig. Sie umfassen vor allem die Aufsicht, Erziehung, Bildung, Betreuung und Pflege von Kindern und Jugendlichen. Hinzu kommt die Zusammenarbeit mit Eltern, Lehrkräften, sowie anderen Kontaktpersonen der Klienten und Ämter, insbesondere dem Jugendamt und bei kirchlichen Trägern auch mit der Kirchengemeinde u.a.m.. Die Aufgabe der Lehrkraft, neben Unterrichten, Beurteilen ... auch noch zu erziehen, ist ebenso einzureihen. - Aber!!! Mit all den Ziel- und Zweckangaben und Berufstätigkeiten allein ist der Begriff der Erziehung, das, was Erziehen „ist“, bei weitem nicht expliziert. Und zum Lernen und zum spezifischen Verhältnis zwischen Erziehen und Lernen ist ebenso noch kein Wort verloren. - Wie können wir das Erziehen und Lernen im Lebenslauf und in den diversen Lebensaltern für uns theoretisch abstrakt, aber handhabbar figurieren? Da wird die Eigenstruktur der pädagogischen Praxis anzusprechen sein.

5. Person. Mit diesem Begriff verbinden sich die Problemkreise der (personalen) Ich-Identität, der Autonomie, der Anerkennung und der Leiblichkeit. Welche belastbaren Aussagen aus welchem Theoriedesign lassen sich darüber zum Vorteil einer vernünftigen päd. Praxis aufstellen? Unter besonderer Berücksichtigung des pädagogischen Blicks ist zu besprechen, wie sich ein Individuum zur Person mausern kann.

6. Pädagogisches Ethos. Steht für eine moralische Gesinnung, die eine Person zeigt (etwa Arbeitsmoral, Zahlungsmoral). Ethos – eine Haltung. Wo zeigen? Vor dem Spiegel und vor den anderen. In päd. Praxis treffen wir nicht auf das Abstraktum >Mensch<, sondern es begegnen uns Kinder, Erwachsene, Männer, Mädchen, Eltern, Bruder und Schwester, Freund und Feind, und wiederum nicht wie bei Madame Tussauds, sondern stets in Erziehungsangelegenheiten/-probleme eingebunden. Hier ist der Ort authentischer Haltung, des pädagogischen Ethos. - Was haben eigentlich die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie und Metaethik damit zu tun?!

7. Interaktion und Kommunikation. Allgemein gesagt, dreht es bei diesen Titelwörtern um aufeinander bezogenes Handeln zweier oder mehrerer Personen, also um Sachverhalte, in die wir die Besonderheit der pädagogischen Praxis integrieren müssen. Es geht um Wechselbeziehung zwischen Handlungspartnern in Sachen >Erziehung<, um Verständigung untereinander; insbesondere mithilfe von Sprache. Wir Erzieher brauchen nützliche Kooperations- und Kommunikationsmodelle, aber nicht Shannon und Weaver. Und wir müssen anhören, dass die Systemtheorie (sensu Luhmann) und die Allgemeine Evolutionstheorie (sensu Trembl) irritierend anderes dazu zu sagen haben.

8. Pädagogisches Sehen, Denken und Handeln. Was sieht der Profi, wenn er Pädagogisches „sieht“, was denkt er, wenn er Pädagogisches „denkt“, was tut er, wenn er „pädagogisch handelt“?! In Pädagogische Praxis tritt man nicht ein wie man in der Fränkischen Schweiz in die Teufelshöhle rutscht. Sie ist im Ab und Auf und Ab der Geschichte in sozialer, inhaltlicher, räumlicher und zeitlicher Dimension aus der Lebenswelt als Institution herausgedreht (nicht: abgedreht). Professionalität schüttelt niemand aus dem Ärmel. Folglich ist das berufsrelevante Sehen, Denken und Handeln in der Uni in Terms der Wissenschaft unter wissenschafts- und erkenntnistheoretischer Obhut zu übersetzen und in Praktika zu üben. Darf ein Profi beim Sehen, Denken und Handeln Empfindungen und Gefühle haben? Wohin damit?!

9. Zum Vermitteln und Planen – Bemerkungen zur (Technologie der) Didaktik. Wider den Spruch, die Leute dort abzuholen, wo sie stehen. Es ist statt billiger „Subjektorientierung“ die Lebenswelt als Apriori der Forschung und Theorie der Erziehungswissenschaft (nach dem Muster des Methodischen Konstruktivismus*) an den „Anfang“ des Lehrens und der Erziehung zusetzen. Keine naive Subjekt-, Adressaten- und keine billige Nachfrage-Rücksichtnahme, sondern es ist die Wissenschaftsorientierung, die Unterricht und andere päd. Praxen zum vernünftig vertretbaren Unternehmen macht. Und diese beginnt mit dem Merkspruch: Alle Wissenschaft* ist eine Hochstilisierung dessen, was wir in der Praxis* immer schon tun. – Und ein bisschen Logik: Theoretische und praktische Modalitäten beim Planen.

10. Didaktische Technologie: Zum Herstellen von Lehr- und Lernsituationen mit Bertolt Brecht. „Am See, tief zwischen Tann und Silberpappel Beschirmt von Mauer und Gesträuch ein Garten So weise angelegt mit monatlichen Blumen Daß er vom März bis zum Oktober blüht. Hier, in der Früh, nicht allzu häufig, sitz ich Und wünsche mir, auch ich mög allezeit In den verschiedenen Wettern, guten, schlechten Dies oder jenes Angenehme zeigen.“ Der Blumengarten (aus den Buckower Elegien). – Wie geht's weiter?

11. "Aus und vorbei. Sorry, Pardon. Und Ahoi" (Josef Degenhardt) – Überlegungen zum Materialismus. Ein Materialist ist derjenige, der (wie Feuerbach, Marx und Engels) nirgendwo auch nur einen Spalt im Denken offen lässt, durch den ein Weltgeist, eine sogenannte Wahrheit der Geschichte, ein Gott, die Vorsehung, eine ewige Idee oder das sog. Gesetz des Lebens dringen könnte, um die Führung beim Erklären und Verstehen der Welt zu übernehmen (beim Idealisten Hegel dagegen: Macht hoch die Tür, die Tor macht weit, ...). So wird auch das Erziehen materialistisch gebaut, was etwa für J. Gamm meint, ohne Flausen im Kopf, mutigen Herzens und mit einem historisch-materialistischen Händchen für Sand, um diesen ins Getriebe des Kapitalismus zu streuen. Auf jeden Fall: In der Arbeit und im Unter- und Überbau dialektisch wider die Entfremdung des Menschen denken und handeln.

12. Päd. zwischen Selbstbewahrung und Entwicklung. Prange schreibt: „Den Theorien, so sorgfältig sie ausgearbeitet sein mögen, geht es nicht besser als den Währungen: Sie sind nicht mehr wertbeständig, sondern abhängig von neuen Lagen und Entwicklungen.“ Bei Tremml heißt das entsprechende Kapitel: „Theorien ... oder die Anarchie pädagogischer Systeme“. „Anything goes“?! - ENTFÄLLT!

13. Joker. Parerga und Paralipomena - Oder es steht >Pädagogische Beratung< (Konsiliarische Pädagogik) zur Besprechung an. – ENTFÄLLT!

LITERATUR

Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel 2004. **Brumlik, M./Ellinger, St./Hechler, O./Prange, K.** (2013): Theorie der praktischen Pädagogik. Stuttgart. **Ellinger, St./Hechler, O.**: Entwicklungspädagogik. 2021. **Gabriel, G.** (2015): Erkenntnis. Berlin/Boston. **Gruschka, A.** (2011): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Opladen. **Gruschka, A.**: Didaktik. Wetzlar 2002. **Gudijons, H./Traub, S.**: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 2016. **Hechler, O.**: Hilfen zur Erziehung. Stuttgart 2011. **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. **Münch, R.**: Der bildungsindustrielle Komplex. Weinheim Basel 2018. **Plöger, W.** (2003): Grundkurs Wissenschaftstheorie für Pädagogen. Weinheim. **Prange, K./Strobel-Eisele, G.**: Die Formen des pädagogischen Handelns. Stuttgart 2006. **Prange, K.**: Erziehung als Handwerk. Paderborn 2012. **Tremml, A. K.**: Philosophische Pädagogik. Stuttgart 2010. Don't panic! Niemand glaubt, dass Sie auch nur ein Buch lesen. **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<, >Autonomie<, Aristoteles, >Einsicht<, >Handlung<, Kant, >Lebenswelt<, >Pragmatismus<, Rorty, >vernünftig<, >wahr<, >Wille<, >Zweck< verweise ich hier 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 herrscht Platzknappheit, genaue Quellen kann ich auf Anfrage nachliefern. Der Duden >Das große Wörterbuch der deutschen Sprache<, Wahrig >Deutsches Wörterbuch< und Störig >Das große Wörterbuch der deutschen Sprache< bieten zur Verwendung und zum ersten Gebrauch pädagogischen Vokabulars oft ertragreichere Formulierungshilfen als manche Definition in fachspezifischen Lexika (etwa >Zeigen<).

Bätz, im April 2021

Pädagogische Anthropologie (Brumlik 2013, 53-62; Tremel 2010, Kapitel 9)

2. Sitzung

Aufgabe 1: 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 „Bemerkungen zu >Leib und Seele<“ oder „Meine Stellungnahme zur >Leiblichkeit<“ oder „>Anthropologie und Pädagogik< - eine harmonische Ehe?“ oder so. Bitte streng Ihre Darstellung von Ihrer Beurteilung trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen und Ihrem Kommentar dazu! 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.

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

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

Hallo,

ein Gespräch über Wissenschaft und Ethik läuft **nicht ohne Vokabeln**, die Sie sich (wie bei Fremdsprachen) aneignen sollten, dass wir (Sie und ich) verstehen, was gemeint ist, wenn z. B. von Wissenschaft* oder Ethik* die Rede ist. Sie finden einige Arbeitsdefinitionen von Termini und Begriffen, die in meinen Mail-Texten mit einem Sternor * gekennzeichnet sind, im **GLOSSAR** (Anhang).

Die Anthropologie* gibt Auskunft über uns Menschen*. Jeder von uns hat ein Menschenbild im Kopf, das auf unsere päd. Praxis* nolens volens durchhaut. Wissenschaft* ist seit der Aufklärung im 17. und 18. Jh., i.e. seit der Epoche emanzipatorischer Geschehen in der Philosophie, Theologie, Rechtswissenschaft, Politik, den Naturwissenschaften, die u. a. mit dem Namen Immanuel Kant (1724-1804) verbunden ist, auch dazu angetreten, jemandes ideologisches, phantasmagorisches, irrümliches Meinen* und Glauben* mit wissenschaftlichem anthropologischem Wissen* zu kontern. Pädagogisch heißt die Anthropologie deswegen, weil von allen Daten, Fakten und Tatsachen nur dasjenige für uns Pädagoginnen relevant ist, was uns unser Geschäft, Erziehen, hilfreich stützt. Halten wir voraus eilend fest: >Menschenbild< – eine Vokabel, die viel weniger einen festgestellten und scharf abgegrenzten Gegenstand(sbereich) wie etwa >Paarhufer und Wiederkäuer< bezeichnet als sie vielmehr den je aktuellen Stand der Diskussion widerspiegelt, was >der Mensch< sei bzw. nicht sei (Markl 2002, S.19f., Kron 1999, S.116-120). – Ich werde jetzt ein paar Sachverhalte ansprechen, zu denen gegen wir Pädagoginnen Stellung beziehen können sollten.

(1) Wir können uns vom Menschen (= von uns) nicht so ein unverwechselbares Bild machen wie z. B. von einer Batterie oder von der Eiche oder der Schule oder von den Menschenaffen (mit denen die Gattung >homo sapiens< mehr als 90% des Erbgutes teilt), weil wir uns nicht in gleicher Weise zum Objekt der Betrachtung (in Forschung* und Theorie*) machen können, wie eben die Batterie, die Silberrücken etc.. Wohingegen die Batterie sich nicht geändert haben wird, wenn ich sie morgen in die Hand nehmen werde, ist Fritz zusammen mit mir schon einen Tag älter geworden. Wir beide haben uns verändert. Ich und Fritz sind morgen nicht die von gestern und heute. Das macht die Selbstbezüglichkeit (Selbstreferenzialität) aus, was im erkenntnistheoretischen Zusammenhang meint, dass das Beobachten und Beschreiben unserer selbst und der anderen ein nicht-beschriebenes und nicht-beobachtetes Stück von uns enthält, das wir erst mit der (zweiten) Beobachtung und Beschreibung der (ersten) Beobachtung und Beschreibung erfassen können, usf..

Dass wir Menschen uns aber selbst zur (Entwicklungs-)Aufgabe machen können, also wie Michel de Montaigne sagt, "Selbstbildung" treiben können, erlaubt uns die "exzentrische Positionalität" (H. Plessner). Heißt: Wir (Sie und ich) können gleichsam neben uns stehen und uns zusehen und zuhören und kritisieren, ohne uns(eren Leib) zu verlassen. Es könnte uns dabei etwas blüherant werden, denn wir bewegen uns (kreisen) in einem Zirkel ("Spirale" vielleicht angemessener). Denn, wenn wir z. B. den Unterschied zwischen uns (Menschen) und dem Tier untersuchen, dann wissen wir schon vorher, dass und wie wir uns (Menschen) vom Tier unterscheiden, sonst könnten wir nicht zwei Gegenstände* (Mensch und Tier) zum

Vergleich nebeneinanderstellen. Wir selbst sind also die Bedingung unserer Selbsterforschung, wir sind die interessengebundenen und unterscheidenden Durchleuchter, wenn wir uns selbst interessengebunden und unterscheidend durchleuchten. Das spricht für Dynamik. Folglich verbietet sich das Zementieren eines Menschenbildes. Ebenso wäre es nichts als Dogma, etwas Allgemein-Menschliches als seligmachendes Sein-sollen für alle Zeit und jeden Raum zu preisen (Haben Sie ein Beispiel?).

(2) Zum sog. **Naturzustand*** des Menschen. Gibt es den >nackten Menschen< ohne jede Kultur*, quasi der Mensch als Schaufensterpuppe, die „übrigbleibt“, wenn man sie entblättert? In der Anatomie, auf dem Sezientisch als Körperspender, schon. Auch in der fiktionalen Literatur ist er kein Problem, weil er als Kunstfigur (Robinson, Walden, Leders-trumpf, Herr der Fliegen) für eine Aufforderung zu verstehen ist, den Kontrast wahrzunehmen, wer man wäre ohne Krawatte und Klapprechner. Manchmal wird suggeriert, man könne aus der blanken Natur des Menschen das echt und rein Menschliche (utopisch oder dystopisch) deduzieren, und man könne zu einem naturbelassenen (kulturunberührten) Regelwerk gelangen, das uns anweist, was (nicht) getan werden soll. Oft wird die (Rück-)Kehre zu einer Ursprünglichkeit und Natürlichkeit propagiert, man solle ansozialisierte und anerzogene „unnatürliche“ Verklemmung lösen und „alles“ aus sich rauslassen. (Was halten Sie davon?)

Wir finden jedoch nirgendwo kulturfrees >Nacktes< auf dem Weg vom Strudelwurm zum homo sapiens. Die Natur ist kein (Groß-)Subjekt, das als selbstständiger Akteur Lebendiges von Nicht-lebendigem trennt und den „Strudelwurm“ vom Menschen. Die Natur selber gibt keine Unterscheidungen vor, sie sortiert nicht und portioniert nicht, denn die Ordnung etwa nach Gattungen und Arten ist von ihr nicht vorgegeben. Sondern solches erledigen sach- und fachkompetent Wissenschaftler. Jede Beschreibung des Menschen ist stets ein Konstrukt, dem vom Wissenschaftler interessenbestimmte Merkmale und Eigenschaften abgezogen oder hinzugefügt werden, die ihrerseits kulturgebundenen und kontextkovarianten Vorstellungen entsprechen. Nirgendwo auf der Zeitleiste finden wir Kerben wie am Colt von John Wayne, die uns - wie dort die Vielzahl der Leichen - angeben könnten, wann und in welchem Maße wir Menschen unsere natürliche Unschuld gegen kulturelle Modestücke eingetauscht und somit verloren haben. Die Konsequenz: Niemals das Comic >Sapiens – Der Aufstieg< von Yuval Noah Harari in päd. Praxis einsetzen und irrtümlich meinen, es würde eine einwandfreie Veranschaulichung unserer Menschwerdung geboten! ¹

(3) Der **freie Wille** (nicht verwechseln mit: Free Willy). Im **Libet-Experiment** (1979) wurde gezeigt, dass das motorische Zentrum des Gehirns mit der Vorbereitung einer (Hand-)Bewegung bereits begonnen hat, *bevor* die (Versuchs-)Person, die dies verabredungsgemäß tun soll, sich - nach einem Signal - für die sofortige Ausführung dieser Bewegung entschieden hat. Dieses Experiment wird als empirisch gesicherter Beweis dafür angeführt, dass kein freier Wille sei, nirgendwo. Fritz könnte also meinen, er bilde sich bloß ein, dass er entschieden habe, lieber doch nicht Pädagogik* zu studieren, dafür Mathematik. Er würde das Feuern seiner Neuronen für die determinierende Ursache seines Studienwechsels halten, aber nicht vernünftige Gründe und seinen freien Willen. Eva aber gibt ihm zu bedenken, dass ihn (Fritz) diese Entscheidung nicht wie eine Gänsehaut überfallen habe, dass ihm sein Entschluss nicht wie ein Schweißausbruch widerfahren sei, sondern dass er doch einiges an Überlegungen investiert hat, „innere“ Meuterei bändigen musste, und zudem die Unterstützung seiner Freunde gebraucht hat, um nun mit freiem Willen das zu tun, was er jetzt zu tun vorhat.²

Insbesondere wir Pädagoginnen setzen auf ihn, den freien Willen, wären nicht nur Mahnungen schon allein deswegen sinnlos, spekulierten wir nicht mit ihm. Aber langsam! Können wir tatsächlich angeben, was das ist - der freie Wille?! Ist er eine nicht-empirische Größe, ist er (k)eine empirisch fassliche Substanz, ein aktives psychisches Etwas, die/das von sich aus etwas Gutes oder Böses tut? Das Gegenstück zu den Spekulationen über die >Freiheit des Willens< ist der Betonblock des Determinismus. Da sind alle Bewegungen und Regungen unfrei kausalbedingt, in einem geschmiedeten Zusammenhang

¹ Mein Haupteinwand: Dort wird. **Naturgeschehen** von **Naturgeschichte** nicht trennscharf unterschieden. Dies ist wichtig, weil die Geschichte der Natur nicht per Beobachter so beobachtbar und beschreibbar ist wie etwa das Geschehen der Metamorphose der Fruchtfliege (*Drosophila melanogaster*) von der Larve zur Imago (Generationsfolge 9-14 Tage). Wissenschaftstheoretisch und erkenntnistheoretisch ist es so, dass niemand das „Mensch werden“ Punkt für Punkt dem Naturgeschehen (der Evolution) ablesen kann, ausgenommen der, sagt Sloterdijk, mit gottähnlichem Wissen bestückte Harari, der so tut, als ob er beim Urknall mit Fernrohr und Lupe dabei gewesen wäre und lediglich das Werden unserer Welt bildreich zu berichten brauche. **Sondern es ist so, dass wir heute (in der Gegenwart) Eigenschaften und Merkmale dessen festsetzen, was wir in der Vergangenheit finden wollen.** Wir, heute, definieren, was der Mensch ist, und suchen dieses Konstrukt in der Vergangenheit. Nicht die Natur gibt uns wie ein Präsent vor, was der Mensch ist, sondern wir setzen fest, wir schreiben Drehbuch und führen Regie, was wir sehen und sein und finden wollen. Es ist nicht die Mutter Natur, die uns unsere Abstammungsgeschichte erzählt, sondern wir drücken der Natur unsere Geschichte mit Daten, Fakten und Tatsachen aufs Auge. Dass ich mit dieser Behauptung und Überzeugung, den Mensch nicht zum Schöpfer der Natur exklamieren, als hätte er die Materie, das Meer, die Vulkane, die Fische und die Säuger eigenhändig erschaffen, meine ich, nicht extra betonen zu müssen?! - Kann ich mich mit meiner Kritik verständlich machen?.

² Manche Leugner (eine von mir wertfrei gesetzte Vokabel?) der freien Willens erlauben uns aber, in folgender Weise über ihn zu sprechen: Da sich im Alltag und auch sonst wo (Justiz, Pädagogik) bewährt habe, einer Person zu unterstellen, sie habe das aus freiem Willen getan, was sie getan hat, könne man die Illusion ruhig beibehalten, also weiterhin so tun, **als ob** wir in der Tat einen freien Willen hätten (und eventuell strafen), obwohl wir in echt keinen haben.

von Ursache und Wirkung verkettet. Determiniert bedeutet die Abhängigkeit eines Geschehens von etwas anderem, durch das es bestimmt und eindeutig festgelegt ist. Determinieren nun Naturgesetze, Kausalität, unsere Entscheidungen oder können wir auch ohne?

Stopp! Müssen wir Pädagoginnen auf die Lösung >freier Wille: ja – nein< warten oder könnten wir den (endlosen?) Streit umgehen, schließlich sind wir keine Anthropologen, Biologen, Neurowissenschaftler, dafür an vernünftiger Praxis interessiert, die wenig bis keinen Aufschub duldet. Also die Kontroverse umschiffen?! Ja, das machen wir mit G. Keil per Definition so, dass wir die Vokabel >freier Wille< umtopfen und dafür festsetzen, dass wir Pädagoginnen derjenigen Person, die in einer bestimmten Situation oder Lage, in der er sich befindet, die Fähigkeit zeigt, überlegt und gegen Hindernis und Widerstand (oft der innere Schweinehund, aber auch Einwände und Widerspruch von anderen), einen Willen zu bilden, sprich: sich zu etwas zu entschließen, - dass wir Pädagogen dieser Person einen freien Willen zugestehen (>Willensfreiheit<. Berlin/Boston 2013). Wir Pädagoginnen brauchen auch keinen empirischen Beweis für diese definitorische Festsetzung des freien Willens als Fähigkeit, denn sich aufrufen und etwa eine experimentelle Beweishandlung zum Nachweis der Nicht-Existenz des >Freien Willens< durchführen wollen, setzt einen überlegten Beschluss voraus – quod erat demonstrandum. Wenn wir als Pädagoginnen demnächst wieder auf den freien Willen setzen – wie wir jetzt gefahrlos sagen können –, dann setzen wir darauf, dass unser Adressat sich entschließen kann, dass er einen überlegten Entschluss fassen kann, unserer Erziehung zu folgen, also seinen Unwillen niederringt und taub ist für abschlägige Einflüsterungen. Tun wir Pädagogen dies so, betrachten wir den >freien Willen< – wie ehemals die alten Griechen – als Fähigkeit zur Entschlussfassung, dann dürfen wir uns – nach Keil – Libertarier nennen.³

(3) Tabula rasa – White Paper. Grob gefragt: Sind uns (Ihnen und mir) Ideen, Gedankengänge und Kategorien, mit denen wir uns die Welt ordnen und gruppieren, angeboren, oder möblieren wir unsere Köpfe allein mit Hilfe unserer Sinne und Erfahrung?! Hier steht der Rationalismus versus Sensualismus respektive Empirismus. Jener (Rationalismus) favorisiert den Geist mit ursprünglicher, angelegter Ausstattung des Geistes als Erkenntnisquelle (Descartes), dieser (Empirismus/Sensualismus) schätzt die innere und äußere Wahrnehmung als Quellen der Erfahrung (Locke). Dieser Streit (Rationalismus vs. Empirismus) ist Angelegenheit der Philosophie und ist definitiv nicht empirisch zu lösen, weil man sich ja bereits für Empirismus entschieden hätte, wollte man einem hypothesenprüfenden Experiment die Autorität einräumen, was denn das Wesen der Erkenntnis sei. Da musste man schon auf I. Kant warten. Anders liegt der Fall, wenn in der modernen Version von Child Development und the Physical Environment der Forschungsfrage nachgegangen wird, ob denn (vulgo) die Anlage oder die Umwelt spezifische Leistungen in Sachen Wissen, Können und Arbeits- und Sozialverhalten (=Haltung) erkläre. Da geht es nicht um Erkenntnistheorie, sondern da brauchen wir zur belastbaren Auskunft darüber, wie es mit der Leistungserbringung „wirklich“ ist, die speziellen Fachwissenschaften (wie Biowissenschaften, Psychologie). Ich zitiere Brumlik: „Die überkomplexen, stets mehr Verarbeitungskapazität als unbedingt notwendig hervorbringenden Gehirne sind zu ihrer Selbstprogrammierung auf eine unstete, stark variierende Umwelten ebenso angewiesen wie auf – im Falle der reifenden Gehirne des Gattungsnachwuchses – bergende und nährnde Umgebung. Dies und nichts anderes – die widersprüchliche Einheit von affektiver und materieller Geborgenheit und einer offenen Umwelt – sind die wesentlichen Züge jenes entwicklungsförderlichen Prozesses, den wir als >Erziehung< bezeichnen“ (ebd., 30). Ein Kollege plaudert: Wie das proportionale Verhältnis zwischen genetisch festgelegtem und Gereiftem und Gelerntem und Anerzogenem auch sei (bei Hurrelmann fifty-fifty), ist mir fast egal, denn selbst wenn ich meiner Lehrer-Tätigkeit nur einen Promilleanteil an Effekt zubillige, ich könnte und dürfte mich aus der Verpflichtung, per Erziehung zum Lernen zu bewegen, nicht entlassen. – Was sagen Sie?!

(4) Gut – böse. Ein binärer Code(=das Eine nicht ohne das Andere). Brumlik schreibt: „Dass der Mensch von Natur aus gut ist und ihn lediglich die Zivilisation verdorben habe, dieser Auffassung können wir [...] eine modifizierte, weder unverdächtige noch naive Lesart geben: dass nämlich die kulturelle Evolution die sozialen und technischen Destruktionskräfte so gesteigert hat, dass dadurch die Selbstgefährdung der Gattung in einem ebenfalls exponentiellen Ausmaß gestiegen ist. Somit wäre die Menschheit also besser beraten, die ja ebenfalls genetisch angelegten und evolutionär ja ebenfalls außerordentlich erfolgreichen sorgenden und zuwendenden Verhaltensdispositionen im privaten wie im öffentlichen Leben durch Erziehung und Bildung zu kultivieren. Im Grundsätzlichen soweit einig, steht dann eine Pädagogik der Furcht im Sinne von Hobbes wider eine Pädagogik der Ermutigung und Entfaltung im Sinne von Rousseau“ (ebd., 30f.). - Muss uns Pädagoginnen interessieren, ob dem Menschen „von Natur aus“ das Gute oder das Böse innewohnt?! Vielleicht ist unserem Handwerk der Erziehung zuträglicher, weil in der Praxis handhabbar, sich weniger auf >den Menschen<, >das Gute< und >das Böse< zu konzentrieren, dafür uns anzustrengen, dass wir eine Zunftethik (wie Ärzte, Zimmerleute) haben, der gemäß wir unbotmä-

³ **Willensfreiheit nicht mit Handlungsfreiheit verwechseln.** Mit dem Kopf durch die Wand schafft niemand, selbst wenn er sich, gegen den Rat seiner Freunde, dazu entschlossen hat. - Ein Fremdwort muss auch sein. Überprüfen Sie Ihre Beziehung! Eröffnen Sie den heutigen Abend mit der Frage: "Weißt Du eigentlich den Unterschied zwischen dem deterministischen Kombitbilismus (ein weicher Determinismus, der Freiheit ein wenig zulässt, - etwa bei Cicero) und dem Inkompatibilismus (ein harter Determinismus, der Freiheit rigoros ausschließt, - etwa bei Spinoza)?

ßiges, nicht akzeptables, ungerechtfertigtes, dummes ... Verhalten und Handeln als solches beurteilen und von dem unserer Erziehung anstelligen zu unterscheiden wissen (Mail 6).⁴

(5) Geist und Seele und Körper und Leib. Das Leib-Seele-Problem oder das Körper-Geist-Problem. Frage, wie sich die mentalen Zustände (oder der Geist, das Bewusstsein, das Psychische, die Seele) zu den physischen Zuständen (oder dem Körper, dem Gehirn, dem Materiellen, dem Leib) verhalten. Handelt es sich hier um zwei getrennte und verschiedene Substanzen (res extensa=räumlich ausgedehnte Sache=Körperwelt und res cogitans=geistige Sache=Welt des Geistes, wie bei Descartes)? Ist eine solche Differenz „natürlich“ oder eine Festsetzung mit problemgenerierenden Folgen?! Wer ist, falls die Unterscheidung sein muss, bei uns (dann) Herr im Haus? Oder sind das Mentale und das Physische letztlich ununterscheidbar eins (Maschinenanthropologie von La Mettrie)? Oder bestimmt Interaktionismus das Verhältnis? Oder handelt es sich um einen Dualismus der Aspekte?

Warum überhaupt – frage ich uns Pädagoginnen, die wir in der Praxis gebraucht werden - in diese Leib-Seele-Materie-Geist-Debatte einsteigen, wo zu viele so tun, als wäre seit jeher klar und deutlich, worum man sich eigentlich streitet?!⁵

Also, vor Augen und im Kopf, dass wir keine Philosophen, Neuropsychiker, Neurochemiker und Psychologen sind, dass wir Pädagogen vor allen Dingen zuerst je eine pädagogische Praxis vernünftig zu führen haben, gehe ich wie folgt vor: Ich schleiche mich aus der brisanten Debatte um Geist und Seele und Körper und Leib raus, ich halte mich als Pädagoge zwecks Exploration an W. Buschs Gedicht über Zahnschmerzen.

Das Zahnweh

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

Wilhelm Busch

Jetzt habe ich keinen Zweifel mehr am Interaktionismus zwischen Physischem und Psychischem, und halte an dem Gedanken fest, uns Menschen (Ihnen und mir) kommt Physisches und Psychisches gleichursprünglich zu, wir (Sie und ich) betrachten uns selbst und andere je nach Gelegenheit und Motiv als Körper und Leib mit Geist und Seele oder als Seele und Geist mit Leib und Körper.

⁴ Dem Historiker Thukydides (im 5. Jh.), der Maradona der Historie, ist die menschliche Natur („anthropeia Physis“) die fixe Größe, die beim Verstehen und Erklären der Geschichte die größte Rolle spielt. Er schreibt in seiner „Pathologie“, dass man, um von der „Erkenntnis des Vergangenen“ zu einer solchen des Zukünftigen zu gelangen, „das wieder einmal so oder so ähnlich eintreten werde“, die menschliche Natur als Konstante heranziehen könnte. Angesichts des entsetzlichen Peloponnesischen Krieges bleibt über den Menschen nur zu sagen, es ist und bleibt immer so: Die Mächtigen wollen mächtiger und die Reichen reicher werden. Bekäme man glücksbedingt und kurzfristig die gesellschaftlichen Umstände einigermaßen in den Griff, könnte vielleicht eine kurze Blütezeit wie ehemals unter Perikles der Lohn sein.

⁵ Etwa: Hermann, U. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim Basel 2009.

Ein bisschen theoretischer, wie es an der Uni schon sein muss, liest sich das wie folgt: Ich mache **zwei praktikable Vorschläge**. Der erste (a) mag auch als Plädoyer für die Beibehaltung der Verschiedenheit von Physis und Psyche gelesen werden und sei verstanden als Präferenz für die Gleichwertigkeit des mentalen Vokabulars, das sich um Geist, Seele und Gemüt dreht, und dem physischem, chemischen, biotischen Vokabular, das uns (Sie und mich) aus der naturwissenschaftlichen und biowissenschaftlichen Perspektive der Physik, Anatomie, Chemie etc. beschreibt und analysiert. Der zweite (b) dient zur Behebung uneffektiver Zwigigkeiten, weil man sich besser vorher darauf einigen könnte, weder das Mentale noch das Materielle für extra Substanzen und spezielles Stoffliches mit ungleicher Wertigkeit zu betrachten, sondern einfach und schlicht jeweils zulässige Perspektiven unterscheidet. In (c) steht nochmal kurz, was wir Pädagoginnen unserem Publikum sagen dürfen.

a) Ich schlage vor, **einen interaktionistischen (Nicht-Substanzen-)Dualismus** in praktischer Absicht zu favorisieren, wie dies Carrier/Mittelstraß: >Geist, Gehirn, Verhalten< 1989, 281, tun. Das ist einfach: Ein pragmatischer Dualist (ich) sagt: Für uns Pädagogen ist alltagspsychologisch der Körper von Fritz nicht identisch mit seinem Geist, Evas Leib nicht mit ihrer Seele. Bleiben wir Pädagoginnen dabei, empfehle ich, dass das, was lebensweltlich* verschieden aussieht, auch als verschiedenartig zu behandeln, solange bis von der Wissenschaft das Gegenteil bewiesen wird. Wenn Eva sich das Knie aufgeschlagen hat, zücken wir ein Pflaster. Wenn sie unkonzentriert ist, schieben wir das auf ihren Kummer, denn ihr Meer-schweinchen ist platt gefahren worden. Vielleicht können wir sie trösten (immaterielles Trostpflaster). Es zwingt uns kein überzeugendes Argument aus den Biowissenschaften, Evas fahriges Arbeitsverhalten allein durch Physik, Chemie, feuernde Neuronen, aber nicht gemütsbedingt (quasi immateriell) veranlasst zu sehen. Es wäre mangels Bezug auf ihre Seele eine unterkomplexe Beschreibung. Wir verwenden unser per Akkulturation und Sozialisation und Erziehung gelerntes Kummer-verstehen-und-beschwichtigen-Vokabular und hier in unserem Fritz- und Eva-Fall nicht das der Neurophysiologie. (Bitte Obacht! Ich habe nicht geschrieben, die Neurophysiologie wäre Humbug, nein, um Himmels willen, wir brauchen sie aber hier bei Fritz und Eva nicht. Zudem muss nicht der Dualist (ich) sondern der Monist (z. B. G. Roth, G. Hüther) nachweisen, dass ausschließlich eine physikalische oder biologische Erklärung mentaler Gegenstände und Geschehen korrekt und adäquat sei, alle anderen Beschreibungen und Erklärungen jedoch verfehlt, dass das Besänftigen und die Milderung einer aufgewühlter Seele eine Phantasmagorie sei. Ich mache als Pädagoge mit meiner nicht-monistischen, nicht-identistischen, aber lebenspraktisch passenden Überzeugung (vorerst) weiter; ich (ein Dualist) vertrete die Nullhypothese.⁶ Dualisten warten ab, bis jemand aus dem Labor kommt (vielleicht Roth oder Hüther) und nachvollziehbar zeigt, Körper und Geist, das alles gehört in *einen* Topf. Das könnte dauern.

b) Vielleicht sollten wir uns noch die Argumente des **Aspekte-Dualismus** in der Angelegenheit >Leib und Seele< als hilfreich aneignen (Janich 2015). Bei Janich (ebd.) ist ein Beispiel für den Aspekte-Dualismus, dass der Gehalt eines Picasso-Bildes nicht mit physikalischer Chemie erschließbar sei, ohne deswegen zu dementieren, dass die Analyse des Materiellen zur Gesamt-Erfassung des Bildes gebraucht werde. Aber das Bild erschließt sich – falls überhaupt – nur unserem Geist, unserer Seele und unserem Gemüt mit argumentationszugänglicher Interpretation. Ich möchte auch ein Beispiel bringen: Jeder von uns akzeptiert, dass sein Lieblingsfilm aus statischen Einzelbildern besteht. Dass der filmische Effekt die Illusion von realer Bewegung ist, die entsteht beim Betrachter, wenn Einzelbilder in schneller Abfolge gezeigt werden (ab einer Frequenz von etwa fünfzehn Bildern pro Sekunde). Wir kennen den stroboskopischen Effekt (Wagenradeffekt) usw.. Unser Lieblingsfilm ist physikalisch, chemisch, sinnesphysiologisch, technisch vollständig beschreibbar und erklärbar. Aber das macht ihn (allein) nicht zu unserem Favoriten. Eine Person ist ja auch nicht wegen ihrer Anatomie oder ihres Blutkreislaufs oder ihrer Neuronen wegen dem anderen ein Liebling. Da kommt noch weit mehr dazu: Mentalität. Denn jemandes Liebling zu sein, ob Ding, Geschehen oder Person, gründet in wesentlich Anderem als im physikalisch, chemisch, neurologisch, ingenieurtechnisch darstellbaren Materiellen, nämlich in unserer Wertschätzung. Und diese Wertschätzung unserer Lieblinge verankern wir in unserer komplexen Mentalität mit Empfinden, Fühlen, Erleben, Wahrnehmen, Denken, Urteilen, Handeln und Verhalten. Damit ergeben sich zwei Aspekte als Draufsicht auf Dinge, Geschehen, Personen. Wir begucken sie „materialistisch“ oder eben auch „idealistisch“. Und wir können nun beide Aspekte, den Materie-bezogenen und den Mentalitäts-bezogenen ohne Krieg nebeneinander stehen lassen. Es muss nicht das Psychische vom Physischen absorbiert werden. Warum denn auch? Lassen wir die Beiden nebeneinander gelten! Prävalenz ergibt sich aus dem Kontext plus Interesse. Einmal ist wichtig, die materielle Seite zu besprechen, ein andermal notieren wir etwas über Geist, Seele und Gemüt. Eine Diskussion des Supervenienzkonzepts müssen wir Pädagoginnen nicht abschließend leisten. Wir haben zu tun. (Die Grundidee des Supervenienzkonzepts lautet wie folgt: Eine Eigenschaft A superveniert genau dann über einer Eigenschaft B, wenn eine Änderung in A immer begleitet wird von Änderungen in B, jedoch nicht notwendigerweise umgekehrt. Anders ausgedrückt: Wenn A über B superveniert und A sich ändert, dann muss auch B sich ändern. Kurz: B ist durch A festgelegt, aus WIKIPEDIA. Dazu auch: >Kein neues Menschenbild. Zur Sprache der Hirnforschung<, edition unseld Nr. 21, Suhrkamp, Frankfurt 2009.)

⁶ Die Identitätsthese des Monismus(=Gegenpart des interaktionistischen Dualismus), dass nämlich eine Identität von Leib und Seele bestehe, ist in wissenschaftlichen Zusammenhängen als eine Behauptung der ontologischen Reduzierbarkeit psychischer auf neurophysiologische Größen zu werten, demnach als Reduktion der Psychologie auf die Neurophysiologie (Carrier/Mittelstraß 1989, 85, 292). Dies ist aber (noch) nicht gelungen (ebd., 293).

(c) Wir pädagogische Warmblüter möchten wissen, ob wir Egon sagen dürfen, dass Egons Trauer oder Freude oder sein Zorn sein Denken und Handeln bestimmen kann; dass sich Gefühl und Tun wechselseitig beeinflussen können, und es eben – wie neurophysiologisch suggeriert wird – nicht so ist, als wäre das, was er empfindet, fühlt, überlegt und tut, nichts weiter als eine Reaktion(sketten) auf Reize, hinreichend beschreibbar als eine neuronale Konnektivität. Wir dürfen. Als ob Launen, Stimmungen und Leidenschaften, die unser Verhalten und Handeln begleiten und motivieren, je ein Effekt nur kausaler Mechanismen wären, als wären wir Maschinen. Oder halten Sie mich für nichts weiter (aber immerhin) für einen nach physikalischen, chemischen, biotischen und technischen Gesetzen vollständig beschreibbaren Mechanismus? Brauchen Sie zwecks sicherer Urteilsbildung hierauf bezüglich die Wissenschaft?! Wir könnten uns (ich Sie, Sie mich) fragen, ob wir nach aller unserer Lebens- und Berufserfahrung den kleinsten Zweifel hätten, uns hier, wenn auch nur per Mail, als Menschen mit Leib **und** Seele, mit Körper **und** Geist zu begegnen? Kein Zweifel. Wir wissen mit 97%iger Sicherheit (=Alltagsgewissheit, Alltagspsychologie), dass Leibliches, Seelisches und Geistiges im Verein mit unserem aktuellen Tun uns in Abhängigkeit von Kontexten uns als empfindende,ühlende, wahrnehmende, denkende, urteilende, handelnde und sich verhaltende Menschen bestimmt?! Mit dieser (nicht bloß subjektiven) Gewissheit machen wir weiter.

(6) Trembl kritisiert eine der Hauptthesen mancher Pädagogik (eine **"Grundlüge"** der Erziehungswissenschaft würde F. Huisken sagen⁷): **der Mensch - ein Mängelwesen** (2010, 256). Nie und nimmer! Hier trickse die Pädagogik und will sich mit dem Aufzählen von Defizitären ihre Rechtfertigung fürs Erziehen erschleichen. Daher lobpreise sie den Mangel als anthropologische Universalie. Aber! Das Mängelwesen "entsteht" erst dann, wenn wir von all dem, was wir an Kultur, an Technik, Fertigkeiten, Ressourcen usf., parat haben, absehen. Wenn wir alles streichen. Das bedeutet, wir selbst kreieren den Menschen als Fehlinvestition der Natur. Wir abstrahieren von all dem, was wir können, nur um uns als Mangelware, quasi als Loch in der Natur, zu entdecken?! Warum aber sollten wir Pädagogen, am Erziehen und Lernen interessiert, dies tun? Wo ist der Sinn?! Weil uns keine andere stichhaltige Rechtfertigung der Erziehung und zum Lernen einfällt? Nicht doch (siehe Mail 6)! Warum mit Fritz als einem >nackten Menschen< das pädagogische Werken beginnen? Warum nicht inmitten der Kultur? Mit Fritz als Fähigkeits- und Fertigkeitwesen, ein lebendiges Stück Wort- und Fleischgewordene Kultur. Im Ganzen gesehen, sind wir als „leibhafter Ganzort“ (Schmitz) ein Fähigkeitwesen per excellence. >Mängelwesen< - ein Konstrukt, das wir nicht brauchen. – Was meinen Sie?!

(7) **Leiblichkeit**. Es ist in der Geschichte der Pädagogik viel Schindluder mit >Leib und Seele< und >Körper und Geist< getrieben worden (Ballauff/Schaller >Eine Geschichte der Bildung und Erziehung< 1969ff.).⁸ Katharina Rutschky psychoanalysiert und kritisiert in ihrer >Schwarzen Pädagogik< (1973) die Pädagogik in Folge der Aufklärung. Transportiert werde in der Vorstellung schwarzer Pädagogen folgendes: Im vergesellschafteten Individuen sei das Über-Ich der Sitz der Moral. Ergo bestehe die Aufgabe bzw. die Funktion des Erziehens (durch Eltern, Lehrer) darin, im Kind das Über-Ich zu etablieren=in der >schwarzen Pädagogik< ein anderer Ausdruck für die Unterwerfung. Erziehung reduziere sich auf Triebabwehr und -bändigung. Die Sexualität als größte der Gefahren. Ein unrühmliches Zitat von Hegel (1820): „Ein Hauptmoment der Erziehung ist die Zucht, welche den Sinn hat, den Eigenwillen des Kindes zu brechen, damit das bloß Sinnliche und Natürliche ausgereutet werde. Hier muss man nicht meinen, bloß mit Güte auszukommen; denn gerade der unmittelbare Wille handelt nach unmittelbaren Einfällen und Gelüsten, nicht nach Gründen und Vorstellungen“. – In dieser kritischen Richtung auch Peter Fürstenau >Zur Psychoanalyse der Schule als Institution<. In: Das Argument, 6. Jahrgang, Heft 2, Mai 1964. – Ebenso: Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim und Basel 1979.

(8) **In der päd. Anthropologie stecken oft Deskription (=Daten, Fakten, Tatsachen) und Präskription (=Werte, Normen, Imperative) unter einer Decke**. Also müssen wir Pädagogen aufpassen: Sind Aussagen und Behauptungen über den

⁷ >Die Wissenschaft von der Erziehung. Einführung in die Grundlügen der Pädagogik< von Freerk Huisken. 1995.

⁸ Ein Schweinsgalopp: Der von der Orphik (Sänger Orpheus) und der pythagoreischen Seelenwanderungslehre beeinflusste Platon im Phaidon, 82c ff. schreibt (ich paraphrasiere): „Darum sage alle denjenigen Fahrewohl, die sich um die Befriedigung ihrer Begierden und die Lüste ihrer Leiber scheren, aber nicht für ihre Seele Sorge tragen. Dabei gilt es, die Seele aus ihrer Verklebung mit dem Körper zu lösen und aus dem Leibkerker zu befreien, damit das Sein nicht wie durch ein Gitter, sondern für sich allein betrachtet werden kann.“ – Die politisch führende Elite der Spartaner war klein. Sie mussten die unterdrückten Heloten auf der Peloponnes und Athen militärisch das Fürchten lehren. Dass sich die Spartanische Jugend zur Abhärtung des Leibes wegen einem Stück Käse mit Prügeln die Rücken blutig schlug, war eine von Animatoren gestylte Touristenattraktion (als Sparta im Nach-Alexander-Griechenland nichts mehr zu sagen hatte). – Bei Aristoteles >Über die Seele, 412 a ff.< gehören Leib und Seele zusammen. Seele ist die gestaltende Kraft (auch des Leibes). So verhält sich der wahrhaft Mutige nicht seelenlos und verroht und abgestumpft und sticht seine Feinde nicht einfach und gedankenlos ab, sondern er beherrscht zur Freude seiner Gegner als Leib-Seele-Einheit die Kunst >schön zu kämpfen<. – Erasmus von Rotterdam (Gegner Luthers, dem die Vernunft eine Hure ist und der die Bauern zum Schlachten freigibt): „Der Mensch sollte nämlich an Seele und Körper, in seinem Auftreten und seiner Haltung aus einem Guss sein“. – Für Kants Pflichtethik muss die Freiheit der Vernunft über die Zügelung der Sinnlichkeit erkämpft sein. – Und heute?! Wird dem Leib, fragt Meyer-Drawe, „in seiner sinnstiftenden Bedeutung tatsächlich Beachtung geschenkt“? Käte Meyer-Drawe >Leiblichkeit< in: HISTWÖBU der Pädagogik, hrsg. von Benner und Oelkers, Weinheim Basel 2004, 603ff..- Wer die Diskussion um die Leiblichkeit mit >Transsexualität<, >Drittes Geschlecht<, >Body modification< etc. fortsetzen will: Tücke, C.: Natur und Gender. München 2011.

Menschen tatsächlich nur von Vorurteilen freie Beschreibungen und Beobachtungen, also satt empirisch geprüft und belegte, stabile Aussagen und Behauptungen? Oder (ver-)stecken (sich) dahinter Wertvorstellungen und Gebote, und „in Wirklichkeit“, wie man so sagt, sind die Aussagen und Behauptungen Forderungen, Imperative, Normen, die andere Modi des Begründens erfordern?. Z.B. so ein Satz, wie der von Kant: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.“ Ist das eine „neutrale“ Beschreibung? Ist das ein Satz, der durch Beobachtung (empirisch) verifizierbar ist? Oder steckt da nicht eine (normative) Aufforderung drin, die ganz anders als empirisch zu rechtfertigen ist?! Oder: sowohl als auch? Ein Hybrid?! Oder auch: „Der Mensch ist ein Fähigkeitswesen.“ Eine Tatsache kraft Empirie? Oder schallt der verpflichtende Aufruf zu allseitiger Bildung ins Ohr?!

Es ist so: Bei der pädagogischen Anthropologie besteht ein Problem in der Platzierung der Ethik. Denn, wenn sie sich verpflichtet sieht, uns in Sachen gemeinsamer Lebensorientierung in konkreten Um- und Mitwelten Unterstützung zu leisten, weswegen sonst sollten wir Pädagoginnen uns mit Anthropologie beschäftigen, besteht die **Gefahr des naturalistischen Fehlschlusses**, sprich, etwas, das IST, soll ein SOLLEN sein. Wenn man aber solches Schlussfolgern, was-ist-soll-sein, erlauben würde (Hume, Moore u.a. tun das nicht), dann dürfte man aus allen Daten, Fakten und Tatsachen, die uns etwa die Anthropologie, die Biologie, die Psychologie, die Soziologie, die Ökonomie liefern, Präskriptionen und Maßgaben machen. Alles, was der Mensch ist, soll (er) auch sein?! Alles, was er kann, tun? Das wäre ja irre! Bleibt natürlich die Frage, wie wir überhaupt zu gerechtfertigten Ziele und Zwecken gelangen ? (siehe auch Mail 9)

Gruß

Pädagogisches Wissen (Brumlik 2013: S. 7-18, S.19-31, und Tremml 2010: Kapitel 4)

3. Sitzung

Aufgabe 2: Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Überlegung(en) zum Unterschied zwischen päd. Wissen des Alltags und der Wissenschaft“ oder „Bemerkungen zum Hauptgegenstand erzieherischer Mühn“, „Probleme mit der ...Wahrheitstheorie“ oder „Mein Vorschlag zum Training von >Urteilstkraft< bzw. >päd. Takt<“ oder Bitte streng Ihre Darstellung von Ihrer Beurteilung trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes und Ihrem Kommentar dazu! Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen!

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

Pädagogisches Wissen. Wenn wir Wissenschaft* als eine Tätigkeit ansehen, die Wissen schafft und Erkenntnisse gewinnt, dann brauchen wir Angaben darüber, was wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Erkenntnis von unserem Alltagswissen und unserer Alltagserkenntnis und von Dummheit und leeren Sprüchen unterscheidet. Was „ist“ Wahrheit?! Wir benötigen von der Pädagogik*, eine Disziplin für Erzieher=Praktiker (m, w, d), ein rationales und erfahrungsgebundenes Wissen über unser Tun und Lassen, das wir als Pädagoginnen in Stücken zwar immer schon in der (Lebens-)Praxis parat haben, aber nicht mit dem Anspruch, nach Kriterien von Theorie und Forschung und Ethik bewiesen, begründet und gerechtfertigt zu sein. – Übrigens, brauchen Pädagogen, allesamt „Mathematikflüchtlinge“ (Tremml), um der pädagogischen Wahrheit willen die Logik?!

Verehrte Studierende,

schon die alten Griechen rückten pädagogisches Wissen in die Nähe von medizinischem Wissen (W. Jaeger: Paideia. Berlin New York 1973). Mit Recht? Es gibt ein Problem der Wesensbestimmung des Medizin-Wissens und Pädagogik-Wissens, einmal deswegen, weil Patienten nicht in Anatomie, Biologie, Chemie unterrichtet, aber gesund werden wollen. Da tut sich die Differenz zwischen einem wahren Naturwissen (über den menschlichen Körper) und einem gutem Arzt (der Kranke versorgt) auf. Bei Aristoteles, der aus einer Arztfamilie stammt, **gibt es denn auch ein Wissen ohne und eines mit Erfahrung:** Das Naturwissen ohne Erfahrung mögen Gelehrte haben, die nicht heilen müssen, weil sie akademische Lehrer sind, aber eben auch nicht geschickt diagnostizieren können, weil ihnen das Training der Urteilstkraft* fehlt. Wären sie zusätzlich zu ihrem Lehrberuf auch gute Ärzte (durchaus möglich), hätten also Wissen mit Erfahrung, dann könnten sie treffsicher im akuten und konkreten Einzelfall das theoretische, allgemeine Wissen über Natur und Mensch in heilende Praxis vor Ort transformieren (und vice versa, also den akuten und konkreten Einzelfall einem allgemeinen Krankheitsbild zuordnen). Da ist eine Parallele zum Pädagogik-Wissen: Properer Theoretiker samt Lehrstuhl ohne trainierte Urteilstkraft versus urteilstkräftiger Pädagoge mit passgenauem Wissen. Forschen Sie mal in der Uni nach! Erziehende Praktiker (m, w, d) wollen nicht in Archäologie, Informatik, Mittelhochdeutsch unterwiesen werden, sondern Antworten auf die pädagogische „Urfrage“ (Heimann) von denjenigen erhalten, die einschlägiges theoretisches, abstraktes Wissen mit konkreter, praktischer Erfahrung haben: „Was mache ich, wenn ...?“

Pädagogisches Wissen

Es geht bei der Fabrikation von pädagogischem Wissen um praxisrelevante Aufbereitung von theoretischen Wissensbeständen, die (die Erfahrung mit der) Erziehung betreffen. Es geht in der Erziehungslehre darum, ein Wissen zu schaffen, das einen angemessenen Zugang zum (Haupt-)Gegenstand* aller erzieherischen Bemühungen ermöglicht. Dieser ist: Das Erziehungsgestiftete Lernen. Es „soll [...] dem professionellen Pädagogen [...] ermöglicht werden, die Lebensprobleme der Menschen, zu denen er in einem professionellen erzieherischen Verhältnis steht, als Lernprobleme zu konzeptualisieren. Vom Säugling bis zum alten Menschen ist es unhintergebar das menschliche Lernen mit all seinen Schwierigkeiten, auf das es die Pädagogik und die Erziehung abgesehen haben“ (Brumlik 2013, 11).

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

Pädagogisches Wissen ist ein Wissen-dass (Daten, Fakten, Tatsachen), aber nicht nur, sondern mit der Erfahrung der Verwendung von Daten, Fakten und Tatsachen in praxi. **Es ist ein Wissen-wie** (Herstellungs-, Verfügungswissen), aber nicht nur, sondern mit der Erfahrung seiner Verwendung in praxi, sprich: Erfahrung mit praktischem Herstellen und Verfügen. Es ist ein Wissen vom verantwortungsbewussten Handeln (**Orientierungswissen**), aber nicht nur, sondern mit der Erfahrung seiner Verwendung in praxi, sprich: Erfahrung mit Interessen, Zielen, Zwecken, Absichten, Wünschen. Und es ist ein **Wissen-um**: Ein Wissen, wie es um einen selbst und um den Anderen steht, so etwas wie Lebensweisheit, Lebenserfahrung, Lebensklugheit, Wissen um die *Conditio Humana*.⁹ Und: es gibt auch **fröhliches Wissen**. Ach ja?! Wenn Sie im vollen Bewusstsein, dass Sie als Pädagogin tätig sind, ausgelassen sind, beschwingt, erfreut, froh, heiter, munter, vergnügt, frohen Mutes, guter Dinge, fidel, gut drauf sind, die anderen anstecken können, dann ist es irgendwo in Ihnen geborgen. So eine Fröhlichkeit erfüllt in Umberto Ecos Roman >Der Name der Rose< William von Baskerville (ein Freund und Schüler von William von Ockham), über den sein Adlatus in einer Mischung von Schreck, Ablehnung und Verehrung dies notiert: S. 391f., im Anhang. Wie dies ins Pädagogische zu transportieren ist – probieren Sie mal.

Motto

William James, einer der wichtigsten Vertreter des philosophischen Pragmatismus*, meint: „Der größte Feind der Wahrheit ist die Wahrheit, die man (bereits) zu besitzen glaubt.“

Wissen hat den Geltungsanspruch auf Wahrheit = Wissen ist wahres Wissen oder es ist keines. Gebrauchen wir statt des Substantivs >Wahrheit< das Adjektiv >wahr< - warum? Weil wir nicht über die Wahrheit so reden wollen, als existiere sie extra in einem Reich der Ideen, das sich allein gepflegten Geistern öffnet. Oft ist >die Wahrheit< konnotiert mit Erlauchtem, Erhabenem, Weltfremdem, Geläutertem. Das stört hier. Mit dem Beurteilungsprädikator >wahr< gehen wir schlicht um. >Wahr< sind Aussagen, Behauptungen, Hypothesen, Antithesen, wenn sie denn wahr sind. Wir verwenden >wahr< für (wahre) Sätze (nicht für Dinge und Geschehen). >Wahre Freunde<, >die ganze Wahrheit< über Dingsbums, >der Wahrheit ins Gesicht sehen<, das gehört nicht zu unserem Thema, ebenso wenig die >existenztragende Wahrheit< oder >die Wahrheit der Kunst und der Dichtung< oder Aussprüche wie >Ich bin die Wahrheit< (dies alles ist unterscheidend angeführt, nicht abwertend gemeint). >Endgültige<, >absolute Wahrheit< lassen wir Pädagoginnen lieber weg. Es gibt ja auch kein „absolutes Ragout“, sagt Voltaire.

Nehmen wir ein Beispiel: „Eva ist gestürzt und blutet am Knie, weil Fritz ihr ein Bein gestellt hat“, berichtet Egon der Pausenaufsicht. Jetzt fragen wir nicht Warum?, nicht nach Fritzens Motiv, fordern keine psychoanalytische Erklärung, mühen uns nicht um Verstehen, sondern darum, ob es stimmt=wahr ist. Pilatus fragt: „Was ist Wahrheit?“ Die Lehrkraft fragt sich, schildert mir Egon einen wirklichen Sachverhalt, liegt hier eine Tatsache vor? Nun, der Satz „Eva ist gestürzt und blutet am Knie, weil Fritz ihr ein Bein gestellt hat“, ist (nur) dann wahr, wenn Eva (tatsächlich) gestürzt ist, weil Fritz ihr (tatsächlich) ein Bein gestellt hat. O.k.. Wie begründet man jedoch, dass der Satz wahr ist? Da ist möglich: „Ich habe es selbst gesehen“, bezeugt Egon. „Eva hat es mir erzählt.“ Fritz hat gebeicht, Kaspar hat es auf seinem Handy usf..¹⁰

Jetzt kommen wir zu Wahrheitstheorien. Diese (es gibt verschiedene) geben an, unter welchen Umständen und mit welcher Berechtigung einem Satz das Urteilsadjektiv >wahr< zugeordnet werden kann; diese zeigen, wie man den Geltungsanspruch eines als >wahr< behaupteten Satzes abbauen=begründen kann. Gesetzt, es stimmte, was Egon vorträgt, seine Aussage stimme, wie wir im Alltag so sagen, mit der Wirklichkeit überein, dann würde zur Begründung der Wahrheit des Satzes die **Korrespondenz(Wahrheits-)theorie** herangezogen. Die Korrespondenztheorie ist eine Übereinstimmungstheorie, denn >wahr< ist ihr zufolge ein Satz dann, wenn er mit der Wirklichkeit übereinstimmt/korrespondiert.¹¹

⁹ In Tolstois >Der Tod des Iwan Iljitsch< widerfährt dem Gerichtsangestellten Iwan Iljitsch der ärztliche Bescheid seines vorzeitigen Todes (45 Jahre alt). Nun ist der Syllogismus > Alle Menschen sind sterblich, Iwan Iljitsch ist ein Mensch, also ist Iwan Iljitsch sterblich< ihm „theoretisch“ bewusst. Aber „Ich muss sterben“ ist jetzt nicht mehr nur ein logisch zulässiger Schluss, eine Konklusion, sondern er weiß „praktisch“, dass er in fünf Monaten gestorben sein wird. Ein >Wissen-um<. Dass Tom „theoretisch“ weiß, dass man in der Schule scheitern kann, ist different von seinem Wissen-um, dass er „praktisch“ - wie er sich als Heautontimoroumenos nennt – eine Flasche ist.

¹⁰ Manche (hauptsächlich Empiriker des Kritischen Rationalismus -Popperianer –wollen den Beurteilungsprädikator >wahr< zugunsten von >bewährt< völlig beiseite stellen, auch weil diese Vokabel oft fast magisch aufgeladen sei. Ich mache nicht mit, >wahr< ist (nicht nur vor Gericht) unentbehrlich, denn die Wahrheit-sagen ist ein eigener Akt und für uns alle eine *conditio sine qua non* für dauerhaft gelingende Kommunikation auf allen Ebenen! Außerdem muss die Behauptung, diese Aussage A hat sich bewährt, wahr sein – oder?!

¹¹ **Im wissenschaftlichen Zusammenhang** (nicht in alltagspraktischen Gesprächen) wenden Vertreter anderer Wahrheitstheorien ein, dass das mit dem >Übereinstimmen mit der Wirklichkeit< sich leichter anhört, als es tatsächlich ist. Denn >die Wirklichkeit< ist in der **Wissenschaft** die Gesamtheit aller Daten, Fakten und Tatsachen, die in wahren wissenschaftlich-methodisch begründeten Sätzen bzw. theoretischen propositionalen Satzgefügen dargestellt wird. Das bedeutet: >die Wirklichkeit der Wissenschaft< findet sich nicht „außerhalb“ von Sätzen, nicht „davor“ und nicht „dahinter“, sondern **wahre Sätze stellen die Wirklichkeit dar**, auf die sich die Scientific Community bezieht. Wahre Aussagen, Behauptungen, Hypothesen werden je nach wiss. Disziplin (Physik, Chemie, Geschichte, Soziologie etc.) mit je spezifischer Methodik* (im Labor, Quellenforschung, Experiment, Logik etc.) und nach je spezifischen Kriterien (Intersubjektivität, Reliabilität, Objektivität etc.) begründet, aber eben nicht qua Übereinstimmung mit einer „außerhalb“ der Wissenschaft vorfindlichen

Gesetzt, es hieße: „Ach, der Fritz, typisch, ein Isnogud, immer schon aufgefallen!“ So könnte man die Leute auch reden hören. Dann wäre die Begründung der Wahrheit des Satzes, dass das, was der Aussage Egons nach passiert ist, nicht im Widerspruch steht, zum dem, was man über Fritz eh schon weiß. Es würde so die **Kohärenz(Wahrheits-)theorie** zur Begründung benutzt. Hier im Beispiel mit Fritz ist aber die Sache heikel, Stigmatisierung und Vorurteil „Wer einmal lügt, dem ...!“ Also Vorsicht! Aber die Kohärenz(wahrheit) ist viel weniger ein Problem, wenn ein Satz aus der Physik, Biologie oder Psychologie vorliegt, der aus einem vorliegenden Register wahrer Sätze korrekt gefolgert werden kann, demnach eine Implikation ist, der ohne Widerspruch ins präsente wahre Wissen der Wissenschaften hineinpasst. Mit der Kohärenztheorie könnten wir Pädagoginnen so verfahren, dass wir jede schwerwiegende Aussage und Behauptung über Körper, Leib, Geist und Seele, die wir in unsere Hauspädagogik integrieren (wollen), auf alle Fälle mit der Wissenschaft abgleichen. Wir verzapfen höchstwahrscheinlich weniger Blödsinn, wenn kein Einspruch erfolgt.

Gesetzt, man rückte im Sitzkreis zusammen (Eva, Fritz, Egon, Kaspar, Pausenaufsicht + facility manager) und käme argumentierend zu einer von allen getragenen Einigung, *ja, es stimmt, der Fitz hat Eva ein Bein gestellt und daraufhin ist sie gestürzt*, dann wäre die Begründung der Wahrheit der Zeugenaussage Egons kraft der **Konsensus(Wahrheits-)theorie** erfolgt. Die Konsensstheorie setzt auf eine Prozedur, nämlich auf den Diskurs bzw. Dialog.¹² Klar hat diese Art prozeduraler Wahrheitsgewinnung ihre unabweisbaren Vorteile. Die im Dialog/Diskurs gefassten Entscheidungen, Beschlüsse, Urteile, formulierten Aussagen, Behauptungen etc. sind argumentationszugänglich! Der Dialog/Diskurs setzt auf Konsens, aber nicht auf (angemaßte) Autorität, Ansehen, unbefragte Tradition oder Gehorsam. Das bedeutet: Eine Aussage oder Behauptung ist dann wahr, wenn alle Sach- und Fachkundigen, die Rückgrat haben, nicht bestochen, sondern gutwillig sind und sämtliche Sinne beisammen haben, gegen jede Opposition die infrage stehenden Sätze erfolgreich argumentierend verteidigt, spricht, begründet haben. Für uns Pädagoginnen ist das ein großartiges Muster für Kooperation und Kommunikation, dem wir uns in pädagogischer Praxis annähern können sollten.¹³ - Wobei ich ergänzen möchte, dass ein „reiner“ Dialog/Diskurs in unseren pädagogischen Breiten der Künstlichkeit nicht entbehrt. Ich habe im letzten Semester vorgeschlagen, sich für problemorientiertes Palaver (quasi ein weichgespülter Dialog/Diskurs) zu entscheiden, das – festhaltend an möglichst großer Übereinstimmung und Einigkeit – partikularistisch vor Ort aktualisiert werden kann und soll (Stichwort >Palaver< in "Die Entstehung der Theorieform der Pädagogik aus dem Geiste der Geometrie" im Winter 20/21).

Von einem pragmatischen Gesichtspunkt aus sind die drei Übereinstimmungswahrheitstheorien nicht disjunkt (=untereinander völlig elementfremd). Es gibt noch eine **Redundanztheorie der Wahrheit**. Die hält das Metaprädikat >wahr< für überflüssig, nicht nötig, weil es einer Aussage oder Behauptung nichts weiter an Inhalt (an Neuem) hinzufügt, sondern eigentlich nur als eine nochmalige Bekräftigung dessen aufgefasst werden kann, was eben gerade ausgesagt oder behauptet worden ist. Man könnte auch, etwas ungehobelt, stattdessen äußern: "Es ist so, wie ich sage, basta!"

Jedenfalls ist die **Praxis selbst kein Wahrheitskriterium** – wie man zu oft meint. Zum Beispiel (missverstehend) Marxens zweite Feuerbachthese. Dort heißt es: "Die Frage, ob dem menschlichen Denken gegenständliche Wahrheit zukomme, ist keine Frage der Theorie, sondern eine praktische Frage. In der Praxis muss der Mensch die Wahrheit, d. h. die Wirklichkeit und Macht, die Diesseitigkeit seines Denkens beweisen." Das sollte man so lesen: Wir Pädagoginnen brauchen praktische Sätze, die in die konkrete Praxis eingreifen: „Wenn Heike schreit, dann nehme ich sie in den Arm. Probiere das auch mal bei Otto!“. Das ist kein theoretischer Satz, sondern ein Rezept, das mit gutem Gewissen weitergegeben werden kann. Nun ist es so, dass das, was wir alltagspraktisch für wahr halten "empraktisch" (Bühler) einer Prüfung unterliegt. Und zwar unterliegt der beispielhalber angeführte Rat einer Prüfung ohne viel Tamtam, denn wir korrigieren und bestätigen uns im Vollzug des Alltags wechselseitig oft ohne endlose Diskussion und ohne Kniefall vor der Wissenschaft. Und liegen damit, was unsere Lebenspraxis betrifft, doch öfter auch einigermaßen richtig. Aber daraus ist keine seriöse Wahrheitstheorie zu machen, dass ein Satz **deshalb!!!** wahr ist, weil die meisten (Pädagogen) finden, dass er für und in ihren Alltag bestens passe. Gar noch, dass ein Satz **deswegen!!!** falsch ist, weil er niemandem zu Diensten sei.¹⁴

Realität. Wissenschaftliche Erkenntnis und wiss. Wissen gibt es nur in apophantischen Texten=nur in wortsprachlich gebundener und behauptender Form. So finden wir ja den Ödipuskomplex, der Kaspar zu schaffen macht, nicht auf die Weise, wie man gegen einen Baum prallt, sondern er ist für uns als ein wortsprachlich komponiertes und vorgelegtes und methodisch begründetes Theorie-Konstrukt der Psychoanalyse Realität=wirklich. Aber die Korrespondenztheoretiker lassen solchen Einwand nicht gelten, sie sind dafür, dass eine "objektive Realität", eine Außenwelt, außerhalb unseres Bewusstseins notwendigerweise gegeben sein muss (z.B. der Entwicklungspsychologe Rolf Oerter). Diese Position nennt man: >erkenntnistheoretischer Realismus*<. - Es scheint, dass man sich endlos streiten kann. Vergnügen wir uns zunächst mit Bertolt Brechts „Lösung“ Im Stück >Turandot oder Der Kongreß der Weißwäscher<, 221f., im Anhang.

¹² Inzwischen wird ja inflationär alles Mögliche mit der Vokabel >Diskurs< bzw. >Dialog< parfümiert („Dialog von Spargel und Kresse“). Es ist aber ein Aberglaube zu meinen, ein Dialog sei die Lösung jeglichen Streits (Döbert). Es gehe nicht anders. Wissen Sie eine Alternative?

¹³ Zum Studium der Praktikabilität von Dialogen siehe Oser, F.: Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs (2012). – Roberto Bobbio fügt hinzu, dass ohne „Sanftmut“ ein dialogischer Streit um Pro und Contra nicht wahrlich zu führen sei.

¹⁴ Tremml, ein evolutionstheoretischer Pädagoge, sagt: „Nicht die Wahrheit, sondern (evolutionäre) Bewährung ist das Medium des Erfolgs“ (2010, 292). Zweifellos handeln wir Pädagoginnen erfolgreich auch in „bewährten“ Einrichtungen nach „bewährten“ Regeln, Maßnahmen

Es ist so: **Wissen* und die Erkenntnis* der Wissenschaften* müssen Kriterien der Rationalität* und eben auch der Scientific Community genügen**, die diese nicht einsammelt wie angespülte Muscheln am Strand. „Eine theoretische Behauptung oder eine normative Orientierung heißt begründet genau dann, wenn sie gegenüber vernünftig argumentierenden Gesprächspartnern zur Zustimmung [...] gebracht werden kann (Kambartel 2005, S.392-393). Die die Wahrheit (Wahrscheinlichkeit, Akzeptabilität) wissenschaftlicher Aussagen und Behauptungen und Hypothesen wird nicht vor Ort überprüft, dort soll kraft urteilskräftig ausgebildeten Pädagoginnen vernünftige päd. Praxis fundieren, sondern im Diskurs. Aussagen und Behauptungen und Thesen müssen nämlich (mindestens) der Transsubjektivität=eine Verallgemeinerungsanspruch=Intersubjektivität genügen. Eine theoretischer Satz drückt dann eine intersubjektiv gültige Erkenntnis aus, wenn sie als solche durch ein von vernünftigen Fach- und Sachverständigen kontrollierbares Verfahren (=mit extraordinärer, fach- und sachspezifischer Methodik*) ausgezeichnet wird. Und in den empirischen, beweisenden, mit Gesetzen arbeitenden Wissenschaften müssen Erkenntnisse zudem der Universalität genügen (=universelle Erfahrungssätze gelten als wahr für alle Objekte des angegebenen Gegenstandsbereichs; also nicht nur für Jupiter, Mars und Venus, nicht nur für Fritz und Kuni und Kaspar, sondern für alle Planeten und Typen).

Wie wird Theorie (in) der Praxis nützlich?

Dass abstrakte Begriffe und wissenschaftliche Theorien 1:1 auf pädagogische Praxis passen, erwartet hoffentlich niemand. Immer sind Sie „dazwischen“: Als Akteurin mit Theorie im Kopf in herzlicher Auseinandersetzung mit (sanierungsbedürftiger) Umwelt, eigener Person und anderen (Mitwelt). Praxis als unmittelbare Auseinandersetzung mit Mensch und Mit- und Umwelt ist immer und stets eine besondere und konkrete und spezielle: Theorie und Praxis sind demnach nie (auch wenn ich schon anderes gelesen habe) kongruent oder so und das Problem >Theorie – Praxis< ist nicht lediglich ein scheinbares. Vielmehr verhält es sich so: Orientiert an der Weisheit des Alltags und eigener Erfahrung und in Kenntnis wissenschaftlicher Theorien und Ethik konstruieren Sie Ihre Hauspädagogik (für Fritz, Kaspar, Egon, Eva und Ihre päd. Praxis). Diese Ihre Individualtheorie ist zwar viel dichter an der Praxis dran als die Wissenschaft, gleichwohl nie ein und dasselbe System, und insofern können Theorie und Praxis nie „identisch“ sein (was für ein Blödsinn!). Ein (Haus-)Rezept für Zitronenkuchen ist ja auch nicht der Kuchen selbst, Sie müssen es lesen, verstehen und die Sachen in der Aufeinanderfolge auch mit Verstand und Gefühl zusammenrühren und dann praktisch tätig sein: backen. Das kann schief gehen. Wie päd. Praxis auch (trotz Hauspädagogik). Wie am Herd kommen allerdings auch in der Pädagogik Urteilkraft und Takt vorteilhaft zum Tragen(=die Auftretenswahrscheinlichkeit des Gelingens und des Erfolgs erhöht sich).

>Urteilkraft< und >Takt<* seien Vokabeln für eine einüb bare Fertigkeit, die macht, dass man in Situationen der momentanen Ungewissheit, ohne eindeutige Antwort der wissenschaftlichen Theorie gleichwohl handlungsfähig bleibt, also das Richtige, kraft „Gemeine“ von Verstand und Gefühl, tut. Ein urteilskräftiger Profi weiß abstrakte Theorie für seine päd. Praxis kleinzuarbeiten und weiß (umgekehrt) wie Konkretes und Besonderes seiner Praxis in Theorien zu verankern ist. Beneidenswert!

Noch mal mit anderen Worten (und im Vorgriff auf Mail 10) zum Training: **Urteilkraft und Takt** aktualisieren ein Repertoire von berufsspezifischen Deutungs- und Handlungsmustern. Ein solches Repertoire kann man in Simulations- und Rollenspielen erarbeiten. Urteilkraft/Takt ist dann das, was einerseits ein in Ihrem Kopf abgespeichertes Skript aufruft und dies zugleich passend für den präsenten Fall aktualisiert. Ein Skript ist eine Ausarbeitung von Handlungsmöglichkeiten; ein Manuskript mit fingierten Gesprächsablauf; ein Plan, ein Papier, ein Schriftstück mit Details, die/das man sich im Training für kitzlige Situationen (in Simulations- und Rollenspielen) zusammengestellt, erprobt und für den Bedarfsfall eingennert hat. Wobei Takt und Urteilkraft (=der akute Einsatz des Skripts) selbst wiederum keinen Regeln unterliegen, sagen uns Kant und Herbart, weil das punktgenaue Aktualisieren von Regeln/Skripten ja gerade und wiederum Takt und Urteilkraft voraussetzt. **Zu >Urteilkraft> und zu >Päd. Takt< im Brumlik a.a.O., 8-11, nachlesen!**

Gruß

und „bewährten“ Mitteln. Allerdings ist >Bewährung< ein situationsabhängiges(=situationsvariantes) Kriterium. Es ändert sich >bewähren< je nach Kontext. Für mich rückt das in die Nähe der Abstimmung: die Mehrheit entscheidet (über >wahr< und >falsch<)?!

Zur Logik I

dazu: P. Janich: Sprache und Methode. Tübingen 2014, Kapitel V.

Ab jetzt füge ich den Mails ein Absätzchen zur Logik an. Muss nicht schriftlich bearbeitet werden. Ich möchte Sie jedoch auffordern, Ihre Gedanken und Überlegungen jedenfalls ab und zu dezidiert daraufhin zu prüfen, welchen Sprach- und Rede-Regeln Sie folgen, welche Sätze Sie als Prämissen und Konklusionen akzeptieren, was Sie sicher macht, dass Ihr zweiter Satz korrekt aus dem ersten folgt, anderen nicht widerspricht, woraufhin Sie einen dritten und einen vierten aufstellen, die miteinander kopulieren und Nachfolger erzeugen, aus denen Sie wiederum Wagesätze kreieren, die gemäß Ihrer Urteilkraft Ihrer päd. Praxis ein Gesicht geben – viel Spaß!

Sprechen als Handeln zum Zweck gelingender Kommunikation ohne Logik – geht nicht. **Logik: Kunst des Denkens, Lehre vom schlüssigen folgerichtigen Denken und Argumentieren über Gegenstände und Sachverhalte eines Sachgebiets.** Denken hat Logik zu beachten, wenn dieses dem Zweck erfolgreichen Argumentierens dienen soll.

Treml allerdings muss konstatieren: „In Anbetracht der logischen Enthaltsamkeit der Erziehungswissenschaft stellt sich hier die Frage: Haben Erziehungswissenschaftler einfach stärkere Nerven oder gar kein Knochengerüst und wabern nur semantisch herum?“ (Treml 2010, 185). Warum wird die Logik als Instrument der Kontrolle von korrekter Argumentation – wie es scheint - nicht fleißig benutzt?

„Gesetze der Logik“ sind nichts Ewiges. Sie gelten nicht unbedingt/ohne Bedingung wie die zehn Gebote. Sie sind als Normen und Vorschriften Menschenwerk und Tand und regeln die korrekte Argumentation und unterliegen jedoch selbst der Rechtfertigungspflicht. Man darf also jeden Logiker fragen, was an der Logik logisch sein soll? Siehe >Zur Logik II< (Mail 4).

Was ist Verifizieren? Bewahrheitung einer Aussagen oder Behauptung. Aussagen der Form „Es gibt ein x, dass ein F ist“ (das ist eine sog. Existenzaussage) und „Nicht alle x sind F“ (das ist eine Allaussage) lassen sich durch das Aufweisen eines Beispiels verifizieren. Aber positive Allaussagen der Form „All e x sind F“ lassen sich nicht endgültig verifizieren, sondern nur mehr oder weniger bestätigen. Positive Allaussagen lassen sich aber endgültig falsifizieren. Was ist **Falsifizieren?** = die Falschheit einer Aussage nachweisen.

Erziehen (Brumlik 2013, 64-95; Tremml 2010, Stichwort im Sachregister S.319)

4. Sitzung

Aufgabe 3. Bitte bearbeiten Sie unter frei gewählter Überschrift den hier angesprochenen Sachverhalt oder Teilstücke davon, etwa „>Erziehung< als Definiendum – nicht einfach“ oder „>Lernen< als intentionales Handeln“ oder „Eigenstruktur der Erziehung“ oder Sie wählen eines der im Anhang präsenten Bildchen, die auf das Zeigen zeigen, und interpretieren sie bzw. stellen einen Zusammenhang zwischen Text und Bild her (Jan Steen > Eine junge Schulmeisterin<, Jean Baptist Chardin >Der strenge Schulmeister<, >Goethe und der junge Fritz von Stein<, Wilhelm Buschs >Lehrer Lämpel<, eine Karikatur von Marie Marcks, R. Rorty).

Begriff der Erziehung*. Bei der Angabe von Zielen riskiert man oft Höhenflüge: „Menschenbildung“, „Veredelung des Menschen“, der Mensch - die Corona der Schöpfung, und so. Schon recht, aber wenn man Arbeitsfelder aufzählt, in denen Erzieher (m, w, d) sich betätigen, erzwingt dies – meine ich – Pragmatismus* und Nüchternheit: Kinderkrippen, Schulhorte, Kindertagesstätten, Integrationskindergärten und –horte, Ganztageseschulen, Behinderten-einrichtungen, Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie Kinder- und Jugendhilfe (Heime), Kinder- und Freizeiteinrichtungen. Hinzu kommen Einsatzstellen in Krankenhäusern und in der Seniorenarbeit. Tätigkeitsfelder von Erziehern sind sehr vielfältig. Sie umfassen vor allem die Aufsicht, Erziehung, Bildung, Betreuung und Pflege von Kindern und Jugendlichen. Hinzu kommt die Zusammenarbeit mit Eltern, Lehrkräften, sowie anderen Kontaktpersonen der Klienten und Ämter, insbesondere dem Jugendamt und bei kirchlichen Trägern auch mit der Kirchengemeinde u.a.m.. Die Aufgabe der Lehrkraft, neben Unterrichten, Beurteilen, Beraten auch noch zu erziehen, ist ebenso einzureihen. Erziehen als vielgestaltiges Phänomen. Aber!!! Mit all den Ziel- und Zweckangaben und Berufstätigkeiten allein ist der Begriff der Erziehung, das, was Erziehen eigentlich „ist“, bei weitem nicht expliziert. Und zum Lernen* und zum spezifischen Verhältnis zwischen Erziehen und Lernen ist ebenso noch kein Wort verloren. - Wie können wir das Erziehen und Lernen im Lebenslauf und in den diversen Lebensaltern für uns begrifflich figurieren? Da wird die Eigenstruktur der pädagogischen Praxis zu besprechen sein.

Verehrte Studierende,

die Einseitigkeit meines Email-Schreibens wird den Corona-Umständen der Zeit angelastet. Dies, was ich schreibe, müsste auf alle Fälle auch an der Tafel dargeboten, aufgedröselt und mit Ihnen auf Für und Wider diskutiert werden; das Manko kann ich nur so ein wenig beheben, dass ich Ihre schriftlichen Beiträge als Reflexionen lese und sie kommentiere. Nichts von dem, was ich hier in Absätzen und Abschnitten und Fußnoten notiere, ist so, wie es dasteht, allgemeingültig und allgemeinverbindlich (wer käme auch darauf). Üben Sie begründet Opposition. Beachten Sie die Literatur(angaben). **Brumlik, M./Ellinger, St./Hechler, O./Prange, K. (2013): Theorie der praktischen Pädagogik. Stuttgart, ist online.**

„Erziehung ist das eine und das ganze Thema der Pädagogik.“ (Prange 2000, 7ff.). Und wie bekommen wir das Erziehen, die Erziehung, in den (Be-)Griff? In fünf handlungstheoretisch (nicht systemtheoretisch; Mail 7) verfassten Schritten.¹⁵

1) Seichter, S., Erziehung und Ernährung. Weinheim u. Basel 2020, macht auf einen unterbelichteten Zusammenhang aufmerksam, den man durchaus unter den Titel >Erziehung< und >Leiblichkeit< bearbeiten kann (Mail 2), und zwar zwischen Ernähren und Erziehen. >Nahrung< sei etymologisch betrachtet beiden Vokabeln gemeinsam. Essen ernährt den Körper, Erziehen nährt Geist und Seele. Aber nicht Völlerei - sonst "Bulimie-Lernen". Essen braucht Zucht. Gier ist zu überwinden, nicht gleich in den Mund stecken, Hunger aushalten, auf Befriedigung für Entsagung(en) warten. Erziehen ohne Disziplin, ohne aufgeschobene Belohnung, geht nicht. Das Sich-Beherrschen, um etwas (den Nachtsch, Wohlwollen, das Zeugnis, Anerkennung) zu erreichen. Essen sättigt. Studium sättigt für den Beruf. Roh ist weder dies (Essen) noch das (Objekte des

¹⁵ Bei D. Lenzen heißt es desavouierend: Erziehung sei eine Zumutung, Bildung (dagegen) ein Angebot. Erziehen wird mit Moralisieren, Immer-alles-besser-Wissen, Diktat u. ä. in die Ecke gestellt. Aber >Bildung< ist nicht gleich etwas Hehres, meint H.-E. Tenorth in >Die Rede von Bildung< (2021): „Der Begriff ‚Bildung‘ bestimmt die öffentliche Debatte – nicht selten nur als Formel zur Bearbeitung nahezu beliebiger Probleme. Überlastet mit der Erwartung, die bessere Zukunft von Mensch und Welt zu ermöglichen, ist die Rede von Bildung höchst kontrovers, ihre theoretische Qualität dabei bestenfalls ungeklärt“. Er hat recht. Man kommt aber ohne ein (Verwendungs-Wortgebrauchs-)Verständnis von >Bildung< nicht aus. Klar ist (mir), dass sich der Begriff nicht auf Listen von Fähigkeiten und Fertigkeiten bezieht, die sich Quizz-mäßig abhaken lassen. S. T. Coleridge überlegt, woran man merken könnte, ob jemand Bildung besitzt, neben dem man (zufällig) wegen Regen unter einem Torbogen Schutz gesucht hat. Ich würde ein Gespräch anzetteln, falls es mich tatsächlich interessieren täte, und darauf hören, ob folgendes zum Gesprächsstoff taugte: „Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit“, „Die Wahrnehmung von Glück“, „Die Fähigkeit und der Wille sich zu verständigen“, „Ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz“, „Wachheit für letzte Fragen“, „Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica (Gemeinwesen)“. Diese Themen gehören nach H. v. Hentig in den Umkreis von Bildung (>Bildung. Ein Essay. 1996). Wogegen man einwenden könnte, dass anscheinend Mathe, Naturwissenschaften, Technik ... nicht ins Gewicht fallen; dagegen in: Ernst Peter Fischer >Die andere Bildung<. - Wer kennt den Unterschied zwischen „anscheinend“ und „scheinbar“?

Lernens) bekömmlich. Also kommt das Kochen ins Spiel, sprich: die gedeihliche Präparation von Lernstoff und Kompetenzen. Kochen und der Verzehr (von Nahrung am Lagerfeuer) sind soziale Handlungen. Erziehen auch. Gemeinsames Essen ist oft ein geselliger/gemeinschaftlicher Vorgang. Erziehen auch. (Lehren ohne Schüler, meint Brecht, geht nicht.) Bekannt ist uns: „Solange du deine Beine unter meinem Tisch stellst ...!“ (Benimm-)Regeln im Kontext des Essens strukturieren gemeinschaftliches Handeln. „Zappelphilipp“ - ein Extremfall?! Es gilt: Das Sicheinfügen in die Ordnung am Tisch, in die einer Gruppe, einer Gemeinschaft. Ohne Nahrung droht Verhungern und erst das Erziehen, Ekel vor Unvernunft, macht den Menschen zum Menschen, meint Kant.

„Disziplinierung, Kultivierung und Moralisierung stellen pädagogische Aufgaben dar, welche dem menschlichen Zusammenleben und dem zwischenmenschlichen Verhalten eine bestimmte Form geben. Diese Formung reicht von der Haus- und Familienerziehung über die Schulerziehung bis zur Selbsterziehung. Dabei ist [...] die Grundform des Übens [...] - auch oder vor allem [das Essen] bei Tisch - die für das Kind wichtigste Tätigkeit bzw. die ‚primäre Aneignung eines Könnens in der Verbundenheit von Fertigkeiten, Kenntnissen und Haltungen‘ [...]“ (Seichter 2020, 190).¹⁶

Auch Xenophon erinnert sich in seinen >Memorabilien< an einen Dialog zwischen Sokrates und Aristipp über Erziehung, wobei jener anhebt: „Willst du, daß wir mit unserer Untersuchung [des Erziehens] so vorgehen, dass wir mit der Nahrung beginnen, als mit der ersten Grundlage?“ Darauf A.: „Ja, mit der Nahrung scheint mir das Aufziehen zu beginnen.“ (II, 1, 1).¹⁷

2) "Eines der größten Probleme der Erziehung ist", lautet Kants Paradoxon in seiner Pädagogikvorlesung, "wie man den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne". Kurz: "Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?" Dies Paradox ist unaufhebbar. So können wir Zöglinge (Sie und ich) vernünftige Selbstständigkeit (=Autonomie) nur dann einfahren, wenn sie sich primo an fremdgestellten und secundo an eigensinnig gestellten Aufgaben erfolgreich abarbeitet.

Alles (1 und 2) schön und gut; aber die Frage bleibt: **Was „ist“ Erziehung bzw. was tut man eigentlich, wenn man erzieht? Welcher spezifischen Art sind denn die >Erziehung< geheißenen Handlungen?** Allein mit hehren Zielen und Zwecken wie „Mündigkeit“, „Freiheit“, „Edel sei der Mensch, hilfreich und gut!“, kann jedoch Erziehen als „einheimische Operation“ (Prange), als spezifische Tätigkeit einer als Erzieher (m, w, d) bezeichneten Person, nicht dargetan werden, nicht als unverkennbares Handwerk eigentümlich erfasst werden. Ganz abgesehen davon, dass mit barocken Zieleangaben die Selbstillusionierung der Pädagogik offenkundig wird (= ihr unerschütterlicher Glaube an die eigenen Sonn- und Feiertagsbekundungen.) Es warnt nicht nur Dewey mit einem realistischen Blick auf die Arbeitsfelder vor Popanz und Glamour beim Ausrichten von Erziehungsunternehmen. – Können Sie mit dieser Kritik etwas anfangen?!

3) Aber jetzt! "Was [also] ist die Grundfigur oder Grundgebärde des Erziehens, egal welche je besonderen Absichten und Themen damit verwirklicht oder dabei benutzt werden?" (Prange 2005, 59). **"Überall wo erzogen wird, wird etwas gezeigt"** (Prange/Strobel-Eisele 2006, 38). **"Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann"** (ebd., 45). **Das ist das Eigene des Erziehens: Das dreistellige Ich-zeige-jemandem-etwas!** Also nicht die Ziele, Zwecke von Erziehung sind die Essenz des Erziehens, nicht Erziehungsstile und Methoden, nicht die Profis und ihre diversen Adressaten und nicht die organisierten und nichtamtlichen Lernorte fallen bei der Begriffsbestimmung ins Gewicht, – nein, es wird festgesetzt, **einzig und allein das Zeigen macht das Erziehen zum Erziehen!** - Wie sehen Sie das?!

Erziehen ist ein Sammelbegriff für Zeigehandlungen im (eingeschränkten) Sinne von „jemandem etwas zeigen“. Tremml (2004, 283f.) unterscheidet zwischen „demonstrare“ =hinzeigen (wie Lehrer Lämpel) und „ostendere“ = (eine Blume zum Betrachten entgegenstrecken, (einen Sachverhalt per Vortrag oder Schaukasten oder per Experiment) darbieten, (einen Vorgang) vorzeigen und sehen lassen. Wenn man in einem der Wörterbücher der deutschen Sprache die Verwendung und den Gebrauch dieser Vokabel >zeigen< nachschlägt, oder im Wahrig >sinnverwandte Wörter< sucht, findet man (gekürzt) die folgenden: hindeuten, deuten, hinzeigen, hinweisen, weisen, aufmerksam machen auf, ins Blickfeld rücken, mit dem Finger zeigen auf, vorzeigen, herzeigen, vorweisen, vorführen, sichtbar machen, sehen lassen, Einblick geben, demonstrieren, vor Augen führen, aufzeigen, aufweisen, darstellen, darlegen, erklären, unterrichten, anleiten, beibringen, lehren, schulen, vormachen, die Lösung zeigen, ausdrücken, besagen, bedeuten, anmerken, erkennen lassen, nachweisen, beweisen, Nachweis erbringen, belegen. – **Das Zeigen ist das Eigene des Erziehens. Die Eigenstruktur des Phänomens der Erziehung ist die Zeigestructur.**

¹⁶ Dazu auch: Georg Simmel: Soziologie der Mahlzeit. ex: Der Zeitgeist, Beiblatt zum Berliner Tageblatt Nr. 41 vom 10 Oktober 1910 (= Festnummer zum hundertjährigen Jubiläum der Berliner Universität), S. 1-2, (Berlin).

¹⁷ Xenophon war ein Zeitgenosse von Platon. Seine Gedanken zur Erziehung finden sich u.a. in den >Erinnerungen an Sokrates< und in seiner >Kyropädie, Die Erziehung des Kyros<, eine Schrift über den als idealen Herrscher dargestellten persischen Großkönig Kyros II.

4) Das Zeigen hat den Charakter einer Aufforderung. „Gebt acht, ich zeige euch ...!“. Die Erwartung ist, dass das Auffordern befolgt wird. Erziehung als Zeigen findet in einem Aufforderungsverhältnis statt, in dem die Rollen >Erzieher< und >Lernender<, >auf etwas Zeigender< und >dem Zeigen-Folgender< bis auf weiteres (aber nicht auf ewig!) verteilt sind, - ein Handlungskomplex, den wir >pädagogische Praxis< nennen.

Das >Zeigen< muss man als Pädagogin, als Erzieher, können, beherrschen. Fuchteln reicht nicht hin. Gebärden allein tun es auch nicht. Das Zeigen baut nicht nur auf Körpersprache, Fertigkeiten in der nonverbalen Kommunikation, sondern ist auch ein Stück (mündliche) Rede- und (schriftliche) Schreibkunst. Dies Handwerk muss futurischen Pädagoginnen gezeigt und von ihnen erlernt werden. Nicht nur an der Uni. Da gibt es Lehrlinge, Gesellen und Meisterinnen. ¹⁸

In Brumlik u.a. 2013, 79ff. werden das **ostensive Zeigen** zwecks „Hervorbringung von Gewohnheiten und lebenspraktischen Routinen“, das **repräsentative Zeigen** zwecks „Darstellen der Welt“, das **direktive Zeigen** als das „Auffordern zu Selbsttätigkeit“ und das **reaktive Zeigen** als „Rückmeldung“ unterschieden.

Am Beispiel **Sozialpädagogischer Familienhilfe** sei das Zeigen gezeigt.

Vorausgeht in Oliver Hechler >Hilfen zur Erziehung< Stuttgart 2011, S.106f., eine konkrete Fallbeschreibung: Ich zitiere (fett von mir): „Familienhilfe richtet ihren Blick multiperspektivisch auf die Gesamtfamilie, auf die Eltern- und Paarbeziehung, auf die Eltern-Kind-Beziehung sowie auf die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen als einzelne Personen. Gegenstand der pädagogischen Bemühungen ist die Familie als solche. Insofern muss der Lernbedarf zunächst bei der Gesamtfamilie verortet werden. Ein erzieherischer Bedarf entsteht dadurch, dass es der Familie nicht gelingt, eine familiäre Erziehung zu realisieren, die dem Kindeswohl zuträglich und damit entwicklungsförderlich ist. Die pädagogischen Bemühungen der Sozialpädagogischen Familienhilfe haben übenden, informativen und beratenden Charakter. Für die Pädagogen bedeutet dies eine hohe **fachliche Herausforderung, weil ihre Zeigekompetenz** fast gleichzeitig mit Hinblick auf Können-, Wissen- und Lernen gefragt ist. Während mit der Familie gekocht wird (die Mutter muss Kochen üben) ergeben sich nicht selten Fragestellungen, die sowohl den Bereich des Wissens als auch den der Lebensführung betreffen. **Ostensives Zeigen**, als das gemeinsame Tun mit der Familie oder mit Teilen der Familie, wechselt dann **mit repräsentativen**, als mit Information und Unterrichtung, und mit **direktivem Zeigen**, das dann eher eine Aufforderung zur Selbstständigkeit darstellt, ab. **Und es ist dann die zentrale Aufgabe des Pädagogen, die Lernbedarfe sowohl zu verstehen als auch seine zeigenden Bemühungen hierauf zu richten.**“

Eine Übung: Sehen Sie bitte den folgenden Text nach diesen verschiedenen Typen des Zeigens durch (s. o). Mit welchen Zeigehandlungen wird erzogen? Was soll mit welcher Zeigehandlung gelernt werden? Was ist eigentlich Lehren*?

Das Milchdosenbeispiel:

Auf eine Schulwanderung hat einer der Jungen eine Büchse kondensierte Milch mitgebracht, die, den meisten Landkindern etwas Neues, schon mit Interesse betrachtet wird. Feierlich öffnet der Besitzer die Büchse, indem er an einer Stelle ein Loch in den Büchsendeckel bohrt. Er will die Milch ausgießen – aber keine Milch fließt heraus! Nur beim Schütteln spritzen einige Tropfen. Alles staunt: Wie kommt das nur? Die anderen raten ihm: „Du musst das Loch größer machen.“ Er tut's – ohne

¹⁸ Kann man das Zeigen lernen? Weil sich nicht alles auf den Begriff bringen lässt, jedenfalls nicht vollständig, und Anschaulichkeit manchmal Augen öffnet, arbeitet man sinnvoll mit Mustern. So gibt es die >Straßenszene< als Modell für episches Theater (Bertolt Brecht 1938; von mir stark gekürzt), das für unsere Zwecke als exemplarisches Einführen für die Handlung des Zeigens verwendet werden kann: „Es ist verhältnismäßig einfach, ein Grundmodell für episches Theater aufzustellen. Bei praktischen Versuchen wählte ich für gewöhnlich als Beispiel allereinfachsten, sozusagen «natürlichen» epischen Theaters einen Vorgang, der sich an irgend-einer Straßenecke abspielen kann: Der Augenzeuge eines Verkehrsunfalls demonstriert einer Menschenansammlung, wie das Unglück passierte. Die Umstehenden können den Vorgang nicht gesehen haben oder nur nicht seiner Meinung sein, ihn «anders sehen» – die Hauptsache ist, daß der Demonstrierende das Verhalten des Fahrers oder des Überfahrenen oder beider in einer solchen Weise vormacht, daß die Umstehenden sich über den Unfall ein Urteil bilden können. Dieses Beispiel epischen Theaters primitivster Art scheint leicht verstehbar.“ Das Zeigen als Proprium der Erziehung setzt auf handwerkliches Können, auf Demonstration von auch im Mundwerk geschulten Meistern. Gar nichts spricht aus meiner Sicht in Fällen der Schulung gegen Vormachen und Nachahmen. Nachäffen und der Papagei bleiben außen vor. Ich(!) propagiere Meisterlehre. (Und Sie?)

Es gibt aber auch **scheinbares** Zeigehandeln, dann, wenn sich der Einsatz sprachlicher und körpersprachlicher Kommunikationsmittel nicht als Zeigen in päd. Absicht rechtfertigen kann. Es fehlt die Intention, deswegen auf etwas zu zeigen, damit dies gelernt werde. Es ist bloßes Getue. Als ob etwas mit edukativer Absicht gezeigt werde. Duci/Lastoria/de Carvalho führen solches Pseudo-Zeigen vor, und zwar anhand der Videopräsentation der Moodle-Website (eine Online-Lernplattform). Die Technik macht aus der Lehrerin, die die Moodle-Plattform darbieten und erklären muss, eine Marionette. Es dominieren die von der Plattform eingeforderten und aufgerufenen Bedienungsvorgänge, denen sich die Lehrkraft anzupassen hat. Die Plattform hat das Sagen. Der Lehrerin bleibt zu gehorchen. >Eine Phantasie der Allmacht. Vom Versprechen des an die Technologie angepassten Lernens<. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 61, Frühjahr 2020.

merklichen Erfolg. Einer vermutet: „Die Milch ist wohl dick geworden, vielleicht ist das Loch verstopft“ – aber eine Verstopfung ist nicht zu entdecken. Die anderen wenden auch ein: „Wir haben ja ganz flüssige Milchtropfen herausspringen sehen!“ Der Junge beharrt: „Da muss aber doch etwas davor sitzen, sonst flösse die Milch doch heraus!“ Andere sagen ihm: „Aber es sitzt doch nichts davor.“ Der Lehrer wirft ein: „Nichts?“ ein. Antwort: „Nur Luft, sonst nichts, wir haben's ja probiert.“ Da meldet sich einer der Jungen zu Hilfe. Er schlägt ein zweites Loch in die Büchse, so wie er das schon irgendwo gesehen hat. Allgemeines Staunen, denn plötzlich fließt die Milch in schönem Strahl glatt aus der einen Öffnung. Aber doch nur, solange die Büchse schräg gehalten wird, als man die Büchse senkrecht hinstellt, damit die Milch zugleich aus beiden Löchern kommen solle, hört das Fließen wieder auf, und nur wenige Tropfen kommen. Die Kinder sind verblüfft. Man lässt sie mit ihren Fragen, wie das nur kommen könne, vielleicht ruhig erst einmal heimgehen. Man hat sich die Aufgabe gestellt, morgen in der Schule zu überlegen, wie das wohl komme. Am anderen Tage werden die Versuche noch einmal gemacht und dann in der Besinnung nebeneinander gestellt. Zuerst die beiden Fälle, in denen keine Milch herauskam. Schematische Zeichnungen verdeutlichen die beiden Fälle. Wieder wird die Verwunderung darüber ausgesprochen, dass die Milch nicht herauskommt und dass ihr doch wohl etwas im Wege stehen müsse. Das kann aber nur die Luft sein, denn nichts steht sonst im Wege. Also muss wohl im ersten Falle die Luft die Milch nicht ausfließen lassen. Und im zweiten Falle? Da steht auch vor der zweiten Öffnung nur die Luft. Auch hier kann nur die Luft die Milch zurückhalten. Wer ist nun „stärker“, die Milch oder die Luft? Antwort: „Die beiden sind gleich stark, denn die Milch kann ja nicht heraus.“ Und nun der dritte Fall: „Wann fließt es?“ Wenn die Büchse schräg gehalten wird. Wer ist nun der Stärkere? An dem einen Loch die Milch, und zwar unten, denn da kommt sie heraus. Und am oberen Loche? Da kann die Milch nicht der stärkere sein, da kommt sie nicht heraus, trotzdem sie vor dem Loche steht. Da meldet sich auch einer, der das Glucksen der eindringenden Luft gehört hat: „Da ist die Luft stärker gewesen“. Wie kam das? Feststellung an der Skizze, dass die Milch, wo sie unten zusammenfließt, besonders stark drücken muss. Oben ist nur wenig Milch, die herausdrückt. Wer ist da also stärker? Die Luft. Jetzt verstehen die Kinder plötzlich die doppelte Druckbewegung der ausströmenden Milch und der einströmenden Luft. Jetzt sehen sie auch ein, warum die Milch so glatt fließen kann, wenn das andere Loch offen ist. Die Luft drückt ja dahinter. Noch einmal wird probiert, ob die Vermutungen stimmen, etwa so, dass man das Loch beim Ausfließen der Flüssigkeit aus dem anderen Loche wieder zuhält. Richtig: sobald wir mit dem Finger das Luftloch zuhalten, hört das schnelle Fließen auf. Alle die Versuche lassen sich mit demselben Ergebnis auch bei Wasser wiederholen. Was wir also nur notgedrungen vermutet hatten, stimmt. Die Luft kann „wirklich“ im Wege stehen, die Luft übt einen Druck aus. Jetzt melden sich auch Jungen, welche ähnliche Dinge vom Ausschütten einer vollen Flasche erzählen, und leicht kommt man auch hier und bei jedem anderen herangezogenen Beispiel zur Lösung, kennt man doch jetzt die Druckwirkung der Luft. - Die Stadien des Prozesses sind deutlich zu erkennen: Stutzen, Fragen, Vermutungen, Probieren und Beobachten, Ordnen der Fälle, Analyse der Einzelfälle, Vergleich, Feststellung des ganzen Prozesses, dann Einsicht in den Zusammenhang, der in der Frage gesucht wurde. Man wird die Nachprüfung hier schnell durchführen können, das Herantragen der anderen Beispiele gibt ja auch Gelegenheit, das Prinzip des Luftdrucks auf breiterer Basis auszuprobieren.

Der Lehrer hat nur wenig eingegriffen. Er hat nur den Anstoß, den ein Zufall gab, wirksam ausgenutzt. Er hätte natürlich ebenso durch Eingreifen eine Fragestellung schaffen können, wenn der Zufall ausgeblieben wäre, also wenn etwa kein Junge die Technik der Büchsenöffnung gekannt hätte. Seine Aufgabe ist hauptsächlich, die Fragestellung zu verschärfen und auf nichtbeachtete Punkte das Augenmerk zu lenken, weiter eine geordnete Überlegung der Einzelfälle einzuleiten und bei der Analyse der Fälle durch Veranschaulichung zu helfen. Wesentlich ist doch für diesen Weg gegenüber einem dozierenden Vorführen und Erklären der Vorgänge, dass das Problem von Anfang an jeden der Jungen intensiv in Beschlag genommen hat, dass jeder Junge alle Schritte, auch die, welche mit einem Misserfolge schlossen, selbst tun musste, dass er nicht einfach einem Vormachen denkend und beobachtend folgte, sondern immer von einer Frage aus auf die nächste Beobachtung und Überlegung gestoßen wurde, und dass bei allen einzelnen Untersuchungen immer das spannende Endziel vorschwebte, bis dann endlich die lösende Einsicht kam, welche zugleich die Erklärung auch für andere Erscheinungen gab. So ist den Jungen in dem ganzen Verlauf keine Mühe, aber auch keine Spannung und Freude verkürzt worden. Hier ist noch die regulierende Hand des Lehrers dazu nötig, das Bemühen zum Ziel zu führen. Später wird das sich immer mehr erübrigen. Die Beobachtung der Knaben wird dann auch nicht nur bei so auffälligen Erscheinungen „einhaken“, sie wird überall die Probleme sehen. Zugleich wird sich aber bei ihnen zu den „Vermutungen“ über den Zusammenhang immer die gründliche Nachprüfung in der „Zucht“ der Methode gesellen. - Copei, Friedrich. 1930 [1962]. Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Lernen

5) Zum Lernen*: "Lernen ist das eine, Erziehen etwas anderes, Erziehung ist der Versuch, die beiden Operationen zu koordinieren, wörtlich: zwei Operationen in *eine* Ordnung zu überführen, sie aufeinander abzustimmen und zu synchronisieren" (Prange 2005, 93). "Das Erziehen ist insgesamt und in seinen einzelnen Ausprägungen auf das Lernen bezogen und von daher zu inszenieren, so wie umgekehrt das Lernen in pädagogischer Sicht [...] von den Erziehungsakten und der Hauptoperation her, dem Zeigen, zu verstehen ist" (Prange 2005, 63). "Zusammenspiel und Ineinander von Zeigen und Lernen" zählt zum Wesen pädagogischer Praxis (ebd. 107). Das Zusammenspiel braucht eine lehr- und lernbare Komposition, nennen wir diese die **>didaktische Artikulation<** (genauer dazu Mail 9).

Lernen*?! Gelernt werden soll stets >Etwas<, und zwar dieses >Etwas<, auf das gezeigt wird. Zunächst halten wir fest, **dass wir das Lernen so erklären können müssen, dass wir als Pädagoginnen, die erziehen, sprich: zum Etwas-Lernen bewegen wollen (dafür bezahlt werden¹⁹), dazu auch sinnvoll auffordern können. Wer zum Begriff des Lernens keine Auskunft zu geben vermag, der werde ...?!** Damit ist klar, dass das Etwas-Lernen in unserem Zusammenhang, jetzt und hier, als ein Handeln vorzustellen ist, zu dem man auffordern kann, zu dem der Adressat sich freiwillig entschließen kann, und das man diszipliniert ausführen kann. Aber, wer nicht will, den zwingt kein Zwang. Also ist das hier in unserem Zusammenhang geforderte Lernen **ein intentionales Lernen**, kein inzidentelles Lernen (=ein Mitnehmen, ein Lernen im Vorübergehen, ein mitgängiges Lernen). Solange etwas zu Lernendes nicht „sitzt“, solange muss gelernt werden. Die Vokabel >Lernen< bezeichnet die versuchsweise Ausführung von einer zu Stoff (Wissen), zur Fertigkeit (Können), zur Haltung (Arbeits-, Sozialverhalten) gehörenden nicht-sprachlichen oder sprachlichen Handlung mit dem Ziel, über wiederholtes Gelingen zu ihrer Beherrschung zu kommen. Es geht darum, dieses zielbestimmte, zweckgerichtete, zielstrebige Etwas-Lernen in eine extraordinary päd. Praxis einzubauen.

Fazit

Was ist Erziehung? Weder hehre Ziele und geweihte Personen, noch Lernorte oder Stile oder Themen explizieren diesen Begriff. Erziehen ist Handwerk (dem geeichtes Mundwerk=Theorie= entsprechen kann und sollte, wobei Primat der Praxis). Wenn man die Essenz der Tätigkeit des Arztes auf "eingreifen", die des Priesters auf "verkündigen", die des Richters auf "urteilen" eindampft, ist die Essenz des Erziehens das "Zeigen" im Sinne von „jemandem etwas zeigen in der Absicht, dass dies Gezeigte gelernt werde“ (Brumlik a.a.O.). Diese edukative Intention muss vom Adressaten als Aufforderung erkannt, verstanden und akzeptiert werden, sonst läuft nichts. In anderen Fällen spricht man unterscheidend von >Einflussnahme<, >Manipulation< u.a.m. . Zeigen ist (als Didaktik) lehr- und lernbar. Und Erziehungshandwerk hat ein gerechtfertigtes Primärziel. Mündigkeit oder Autonomie oder vernünftige Selbstständigkeit, sprich: ein als Lehrkraft oder Gärtner mündiges Individuum ist eine Person, die autonom Ziele und Zwecke ihres Handelns selbst bestimmt, die (zweck-)rational (klug) Mittel einsetzt, die Verantwortung für das, was sie tut und lässt, sagt, und worüber sie schweigt, übernimmt, und diskursiv(=sinnrational) ihr Denken und Tun rechtfertigen und begründen kann. Zu liefern hat sie einen Beitrag zur Verhinderung der Barbarei, respektive zur Ermöglichung einer demokratischen Gesellschaftsform, die ihrerseits pädagogisch wünschenswert, aber keine Utopie (im pejorativen Sinne) ist (auch der Gärtner!).- Dies lässt sich freilich auch wie eine Monstranz vornewegtragen.²⁰

Gruß

¹⁹ Dass Sie Geld verdienen, ist eine Hauptmotivation meiner Seminare und Veranstaltungen. Möchte Sie nicht als Piraten (m, w, d).

²⁰ Im Unterschied zu zweck-rationalen Überlegungen sollen mit >sinn-rational< solche Überlegungen bezeichnet sein, mit denen man >Sinngelalte<, das sind Meinungen, Wissen, Überzeugungen in Betreff Gott und die Welt und Kleinkram, begründet und rechtfertigt.

Zur Logik II

dazu: P. Janich: Sprache und Methode. Tübingen 2014, Kapitel V. Kamlah/Lorenzen: LogProp. Mannheim 1967.

Aristoteles hat folgendes entdeckt: Manche Übergänge von Sätzen auf Sätze bestimmter Form sind allein aufgrund dieser Form, also unabhängig vom Inhalt ihrer Teilsätze gültig. Das Exemplar, das für einen Syllogismus steht (eine Schlussfigur), ist bekannt: *Alle Griechen sind Menschen, und alle Menschen sind sterblich, also sind alle Griechen sterblich.* Das kann man formalisieren: Je zwei von drei Begriffen X, Y, Z werden zu einem Teilsatz (Prämisse oder Konklusion) verbunden. Danach kommen zur Form „Alle X sind Y“ noch die Formen „Einige X sind Y“, „Einige X sind nicht Y“ und „Kein X ist Y“ für die Teilsätze hinzu. Je zwei solcher möglicher Prämissen kombiniert werfen die Frage auf, welche von den Kombinationen „schlüssig“ sind=einen gültigen Schluss bilden? Ohne Anstrengung sehen wir, dass etwa aus „Einige X sind Y“ und „Einige Y sind Z“ nicht folgt=nicht schlüssig ist „Einige X sind Z“. Aber wiederum passende Kombination von Prämissen und Konklusion: Wir alle (Menschen) sind kleine Sünderlein, und ich bin ein Mensch, ergo bin ich ein kleines Sünderlein.

Eine komplexe (zusammengesetzte) Aussagenform, die wir fast alltäglich gebrauchen, lautet: >wenn a und b und nicht b, dann a<. „Hast du das gehört?! Was war das? In dieser Gegend leben ausschließlich Löwen und Erdmännchen. Aber jetzt um diese Zeit schlafen alle Erdmännchen. - Oh Gott!“. Weitere komplexe (zusammengesetzte) Aussagenformen, die ohne Rücksicht auf den Wahrheitswert des Sachverhalts ihrer einzelnen Teilaussagen immer wahr sind: >a oder nicht a< = immer wahr, egal ob a wahr ist oder falsch; >nicht >a und nicht a< = immer wahr, egal ob a wahr ist oder falsch. Noch ein Beispiel: >>Kaspar ist nicht vereist und Eva ist bei ihm< oder >Kaspar ist vereist oder Eva ist nicht bei ihm< = immer wahr, genauso wie alle Sätze gleicher Form, etwa: >>gestern war es nicht neblig und heute ist es trocken< oder >gestern war es neblig und heute ist es nicht trocken<. Solche Aussagen sind tautologisch wahr, oder logisch, oder formallogisch wahr. Fraglicher Nutzen für uns?!

Üblich im Gebrauch ist der **Modus ponens**: >Wenn a, dann b, und a, dann b<. Er erlaubt es, aus den zwei Aussagen der Form >wenn a, dann b und a< (das sind die beiden Prämissen der Schlussfigur) eine Aussage der Form >b< (die Konklusion der Schlussfigur) herzuleiten. „Wenn der Köter vom Nachbarn kläfft, dann kann ich nicht tippen, und der Köter kläfft, ergo ...“ Selbst wenn es in Wirklichkeit Musik in meinen Ohren wäre, ich also lügen würde, – der Satz bleibt wahr. Warum?

Ebenso der **Modus tollens**: Diese Schlussfigur erlaubt es auszusagen: >wenn a, dann b, und nicht b, dann nicht a<. Er erlaubt es, aus den zwei Aussagen der Form >wenn a, dann b und nicht b< (das sind die beiden Prämissen der Schlussfigur) eine Aussage der Form >nicht a< (die Konklusion der Schlussfigur) herzuleiten. Egon behauptet: „Wenn Kaspar rot sieht, dann ist er nicht zu bremsen. Jetzt ist er ganz friedlich, also hier und jetzt reizt ihn nichts.“ Selbst mit blauem Auge sagt Egon die Modus-tollens-Wahrheit. Warum? Siehe >Zur Logik III< (Mail 5)

Person (Brumlik 2013, 96 - 112; Tremml, A. K.: Evolutionäre Pädagogik. Stuttgart 2004, im Sachverzeichnis unter >Individuum< und >Personalisation<)

5. Sitzung

Aufgabe 4: Wählen Sie eine Überschrift, etwa „...“ oder „...“ oder „...“. Bitte deutlich unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes („Die Sonne scheint.“), den Sie kritisieren wollen, und Ihrem Kommentar dazu („Die Sonne lacht.“)! Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen!

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

Person. Mit diesem Begriff verbinden sich die Problemkreise der (personalen) Ich-Identität, der Autonomie und der Anerkennung. Welche belastbaren Aussagen aus welchem Theoriedesign lassen sich darüber zum Vorteil einer vernünftigen päd. Praxis aufstellen? Unter besonderer Berücksichtigung des pädagogischen Blicks ist zu besprechen, wie sich ein Individuum zur Person mausern kann. – Es könnte aber auch sein, dass sich hierbei ein Sachverhalt aufbläht, um sich innerhalb der Pädagogik gewichtig zu machen. Pädagogik (aber) zeigt ihren Wert als Praxis.

Lesen Sie das Kommende mit Hammer und Meißel und schlagen Sie heraus, was Sie mit Gewissheit für Ihre Haustheorie nicht brauchen können, vulgo: Geschwafel!

Guten Morgen,

niemand formt einen anderen zu einer Person. Wir Pädagoginnen können andere zum Person-sein auffordern und Hilfe leisten (falls nötig). Und: Sich-selbst-zur-Person-bilden gehört unter die Überschrift >Selbsterziehung<, sprich: sich selbst etwas zeigen, mit der Absicht, dieses eigenverantwortlich zu lernen. Auch begrifflich ein weites Feld. Zu klären wären >Person<, >Individuum<, >Identität<, >Autonomie<, >Anerkennung<, >Solidarität<, >Vertrauen<, >Leiblichkeit<, >Gerechtigkeitssinn<. Für eine (1) Mail zu viel. Ich versuche trotzdem eine Skizze. Zuvor noch: >Person< ist nichts Substantielles, das sich ein Individuum wie eine Nasen-Mundschutz-Maske auf- und absetzen könnte. >Person< ist ein abstrakter Terminus, ein Reflexionsbegriff, anders gesagt, ein Beurteilungsbegriff. Er dient, indem und dadurch, dass man ihn für menschliche Individuen verwendet, der Reflexion menschlicher Praxis, sprich, der Begriff ist eigentlich etwas, womit man über jemanden ein Urteil fällt. Fritz ist eine Person - warum? Eva auch - bitte begründen! Kaspar muss noch daran arbeiten - was „fehlt“ ihm?

1) >Person<? Hier ist von juristischen Personen (etwa der Ganges, der kolumbianische Amazonas) nicht die Rede. Eine Vokabel, mit der wir uns im Alltag relativ leicht tun (Traglast 6 Personen). Mit dem Begriff >Person< können wir uns aber auch Probleme machen, wenn wir ihn mit anderen Begriffen in Verbindung bringen, mit der >personalen Identität<, der >Autonomie< und der >Anerkennung<. Aber warum sollten wir das tun? Deswegen, weil wir über die berufstaugliche Verwendung unseres Vokabulars nachvollziehbar Auskunft geben können sollten, welches sein Kassenwert bzw. seine Bedeutung ist, ob wir es denn überhaupt verwenden müssen, vielleicht sollten wir bestimmte Begriffe besser streichen bzw. durch eine andere „leichtere“ Vokabel ersetzen. Mancher möchte erfahren, was wir denn mit ihm vorhätten, wenn wir posauen, es gehe in der Pädagogik um das Person-Sein. Damit meinen wir ja nicht etwas, das ca. 80 kg. wiegt. Weil der Satz „P ist eine Person“ nicht einfach als Deskription (wie „dies ist ein Elevator“) abgehakt werden kann, sondern einen Geltungsanspruch mit sich führt (ein hybrider Satz! Mail 2)), den wir, weil uns Schonzeit an der Uni eingeräumt wird, diffizil untersuchen sollten. Vielleicht taugt es zur Orientierung in akuter Praxis, die uns im Vollzug wenig Gelegenheit gibt, ausführlich zu rasonieren, vielleicht auch nicht.

Und vor allem!!! Übersehen wir nicht, dass dies, was wir zum Thema >Person< an Andere richten, uns selbst betrifft. Wir systemrelevante (!) Zweifüßer sind es uns und unseren Adressaten schuldig, ein attraktives Muster zu sein! Wir sollten uns selbst an das halten, von dem wir künden. Nur so wäre unsere Haltung als Pädagogen authentisch, sprich: wahrhaftig, redlich, vertrauenswürdig, echt, glaubwürdig. In der Brust brennende Selbsterziehungspläne - eine harte Arbeit, lohnt sie sich?

Kommen wir ohne den Begriff >Person< aus? Nun, man muss, wenn man über >Person< redet, nicht die Domglocken läuten und sich in den Staub werfen, sagt die Pragmatikerin*, vielleicht geht es auch profan. Sehen wir weiter! Und fangen nicht ganz von vorne an, nicht bei Homer, aber bei Kant: „Person ist dasjenige Subjekt, dessen Handlungen einer Zurechnung fähig sind.“ Eine Person ist „keinen anderen Gesetzen, als denen, die sie (entweder allein oder wenigstens zugleich mit anderen) sich selbst gibt, unterworfen [...]“. Daraus mache ich folgenden langen Satz: Wenn ich autonom (selbst-)bestimmen kann, welches meine Lebens- und Berufsziele sind, wenn ich diese (zweck-)rational, also mit klug ausgewählten Mitteln verfolge bzw. herbeiführe, und wenn ich Verantwortung für dieses mein Handeln übernehme, sprich: diskursiv(=sinnrational) mein Denken und Tun zu rechtfertigen und zu begründen vermag, dann, nur dann bin ich eine mich selbst verwirklichende Person. Mit dieser Festsetzung bekenne ich mich als Abendländer, meint, ich bekenne mich zur okzidenta-

len Rationalität, das ist die Mentalität, die wir (Sie und ich und der Nachbar und die Nachbarin), seit der Aufklärung haben (sollten). (Siehe: H. Fend im Anhang) Zu beachten ist hierbei und zudem **die politische Dimension des Person-seins**.

Dazu John Rawls mit der „wohlgeordneten Gesellschaft“ vor Augen. Er entfaltet den Begriff der autonomen Person so: Jede habe das Vermögen, (für sich selbst) rationale Lebenspläne zu hegen, und ebenso das Vermögen, ein allseitiges System fairer sozialer Kooperation als wünschenswerten und legitimen Rahmen für das Verfolgen eigener Ideen eines guten Lebens zu konstruieren; letzteres (Vermögen) nennt er den „Gerechtigkeitssinn“. Rawls bestimmt Gerechtigkeit als Fairness, die folgende Postulate, nach denen Gesellschaft einzurichten ist, zu beachten hat: „1. Jede Person hat den gleichen unabdingbaren Anspruch auf ein völlig adäquates System gleicher Grundfreiheiten, das mit demselben System von Freiheiten für alle vereinbar ist. 2. Soziale und ökonomische Ungleichheiten müssen zwei Bedingungen erfüllen: Erstens müssen sie mit Ämtern und Positionen verbunden sein, die unter Bedingungen fairer Chancengleichheit allen offenstehen; und zweitens müssen sie den am wenigsten begünstigten Angehörigen der Gesellschaft den größten Vorteil bringen“ (Rawls, J.: Gerechtigkeit als Fairness. Ffm 2006, 78). – Das ist ein Haufen Zeugs. Aber. Selbstverständlich muss niemand eine Person werden. Es ist in unsere Natur nicht eingebrannt, meine ich, keine Kausalität, kein Gesetz, nirgendwo. Wer will, kann es auch sein lassen.

21

Nun ja, wir sehen, mit dem Begriff der Person lassen sich tolle Sachen formulieren. Hört sich nicht so an, als könnten wir mir nichts dir nichts auf das Person-sein verzichten und ignorieren, was den Begriff intensional (=Sinn, Inhalt eines Begriffs, einer Aussage; nicht: intentional!) ausmacht. Irgendwie so sein möchten wir schon gerne. Oder?! Auch die Räuber im „Wirtshaus im Spessart“?! Die möchten auch! Aber. Eine Person sein, heißt ganz allgemein auch das Verwirklichen des „Sozialen Ideals“ (G. Hartmann) wollen, sprich, Personen haben nicht nur kein Interesse an Gewalt und am Krieg, um ihr Leben gegen andere zu etablieren, sondern kraft eines Gerechtigkeitssinns haben sie Interesse an einem gedeihlichen Zusammenarbeiten und Zusammenleben aller Menschen in allen geografischen, geschichtlichen und gesellschaftlichen Kontexten. (Schon manche der Sophisten wollten dies; Anonymus Iamblichi.) Eine Person hat ihren Beitrag zur Verhinderung der Barbarei zu liefern, respektive zur Ermöglichung einer demokratischen Gesellschaftsform, die ihrerseits pädagogisch wünschenswert, aber keine Utopie (im pejorativen Sinne) ist.²² Da fallen dann die Buschklepper raus (die Liselotte Pulver nicht). *Euch kommen*, urteilt das Räuberkind über die räuberischen Erwachsenen, *Schlauheit, Intelligenz, Familienliebe zu, aber >Person< als Auszeichnung nicht*. Darf das das? Das darf das! Dass das das darf?!²³

Ist >Person< so etwas wie eine Eigenschaft oder ein Merkmal die/das jedem Individuum wie ein Horn wächst? Oder ist >Person< etwas, das erst zu erarbeiten ist, wie Xenophon in seinen >Erinnerungen< notiert: „Vor der Vollendung jedoch haben Schweiß die unsterblichen Götter hingesetzt“ (II, 1, 20). Wenn wir demnach einem Individuum zusprechen, eine Person zu sein, dann erwarten wir, dass um Respektables geschuftet und geackert worden ist. Denn nichts Pädagogisches fällt vom Himmel. Wir sind ein per Akkulturation, Sozialisation und Erziehung bedingtes und abhängiges Individuum, das sich unter Umständen mitsamt seiner genetischen Disposition eine Entwicklungsaufgabe stellt, die da heißt: Ich bin ein Individuum und will eine Person werden. Da könnte man aber überhaupt zuerst wissen wollen, was ein >Individuum< ist. (Empfehle: Christiane Rochefort: Die Tür dahinten. Roman. Ffm 1990) Dies wissen wir jedenfalls schon: Ein Individuum dreht sich nicht wie ein toter Astronaut leise im zeitlosen All.²⁴

²¹ **Den Pragmatismus** (Dewey, James, Peirce, Rorty) nicht mit dem Utilitarismus verwechseln. Er stellt u. a. die Frage nach der Nützlichkeit einer Erkenntnis, nach der Brauchbarkeit von Wissen. Ungeheuer viel ist wahnsinnig interessant, meint Rorty, was die z. B. Philosophen und Pädagogen alles meinen und kennen, aber ob es für den vorliegenden Problemfall taugt? Für den Pragmatiker sollte das, was als wahr beurteilt wird, auch zur Problembewältigung verwendbar sein. Aber nicht umgekehrt! Kein Pragmatiker verfiert (bei James, bin ich mir allerdings nicht 100% sicher), dass alles das, was wem auch immer zum Vorteil gereicht, **deswegen!!!** auch wahr sei. Bei R. Rorty tritt die **liberale Ironikerin** auf, eine abgeklärte Kunstfigur. Sie ist ironisch, sie überzieht mit feinem Spott bombastisch auftretende Menschenbilder, eventuell auch das eigene Denken; sie ist liberal, also klar für Gebote und Verbote, aber je wenige Einschränkungen auferlegt werden, desto besser; die Selbstverantwortung des Individuums wird vehement unterstützt (so etwa Rorty).

²² Im Unterschied zu zweck-rationalen Überlegungen sollen mit >sinn-rational< solche Überlegungen bezeichnet sein, mit denen man Sinngehalte, das sind Meinungen, Wissen, Überzeugungen in Betreff Gott und die Welt und Kleinkram, die jedermann im Kopfe mit sich trägt, begründet und rechtfertigt.

²³ Wie Sie merken, führt das **normative** Festsetzen dessen, was ein Individuum als eine Person ausmacht, in die Klemme. Akzeptiert man die Normativität, fallen viele, ich denke jetzt nicht an Politiker oder an die Psychopathen und Soziopathen aus dem Finanz-, Internet- und Plattformsektor, aus dem Raster heraus. Übrigbleibt: das bloße Individuum-Sein. – Was sagen Sie?!

²⁴ Kein Individuum ohne (die) Gesellschaft (der anderen), kein Ich ohne Du, kein Wir ohne Sie, keine Lebendigen ohne Tote, alles getrennt und sortiert, gemäß immer schon oft gelingender Kooperation und Kommunikation und in unmittelbarer Auseinandersetzung mit Mitmensch und Mitwelt und Umwelt. Unsere Akkulturation, Sozialisation, Personalisation und Erziehung verlaufen richtungsrichtig (vulgo: brav) und/oder gegenläufig und widerspenstig (vulgo: ungezogen) oder malsomal so (vlg: normal). In der uns sinnlich begegnenden und praktisch herausfordernden Welt vergegenständlichen wir uns – spezifisch divers – zusammen mit allen anderen als ein erlebnisfähiges, handlungsfähiges, reflexionsfähiges Ich-Subjekt. Die Tatsache der Individualität schaffen nur wir, die wir im Unterschied zu Tieren über Personalpronomina verfügen. Wir vermögen von „Ich“ und „Du“ und „Wir“ und „sie“ zu sprechen, wir wissen um unser Leben und vollziehen es und können davon erzählen. Das vermögen nur wir zu leisten, die wir uns die Welt aneignen, wir, die wir uns in ihr vergegenständ-

2) > **Individuum**<? Individuierung ist in unserer kooperativen und kommunikativen Praxis ein dynamischer Prozess des „Sich-selbst-voneinander-Unterscheidens“ (Weingarten 2003, S.36f.). Dieses Sich-selbst-voneinander-Unterscheiden ist als ein von Kindesbeinen an ununterbrechbares Verhalten oder Tun, das Menschen auseinander hält und/oder gegeneinander abgrenzt und/oder voneinander abhebt, also trennt und unterscheidet. Wir alle machen das immer schon so. Dieses Sich-selbst-voneinander-Unterscheiden wird **im Vollzug des je individuellen Lebens** realisiert. Ein anthropologisches Faktum (eine Universalie). Selbstverständlich geschieht dies auch extra, vorsätzlich, als Sport quasi. Indem und dadurch, dass man lebt, unterscheidet man sich immer schon. Wie Robinson und Freitag. Wenn demnach jedermann (m, w, d) **im Vollzug des Alltags** unvermeidlich ein Individuum wird, weil er eben auch schon eines ist, und – ich sage es flapsig – nichts weiter zu tun hat, als zu unterscheiden und zu ertragen, dass er von andern unterschieden wird, was beides ja auch ohne großes Trara abläuft (es muss ja nicht einmal Demonstrationskonsum sein), dann kommt die Einzigartigkeit des Individuums, seine Einmaligkeit, allen zu. Jeder Depp ist ein einmaliges und einzigartiges Individuum. Inwiefern ist >Individuum< dann eine begehrte Auszeichnung, ein pädagogisches Verdienstkreuz, worin besteht der Wert?! (Gibt es einen Unterschied zwischen >einmalig< und >einzigartig<?)

3) **Ich-Identität**. Die soziologische Definition bei Habermas lautet: Ich-Identität sei "jene eigentümliche Fähigkeit sprach- und handlungsbefähigter Subjekte, auch noch in tiefgreifenden Veränderungen der Persönlichkeitsstruktur, mit denen sie auf widersprüchliche Situationen antwortet, mit sich identisch zu bleiben" (Habermas 1976, S.93).²⁵ Den Ausbau ebendieser Fähigkeit des Individuums heißt man die Bildung personaler Identität. Ausgehend von der Tatsache, dass Identitätsansprüche der individuellen Subjekte unvermeidbar aufeinandertreffen, aber ungerechtfertigt(=ohne Rechtfertigung) nicht einfach gegeneinander durchgesetzt werden sollen, „Hoppla, jetzt komm' ich!“, steht eine moralische Lösung des personalen Identitätsproblems an. Dabei geht es um das Ausbilden **miteinander verträglicher Ich-Identitäten** (um Kompatibilität).²⁶ Dazu bei Erikson/Erikson das >Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung< nachlesen. Bei James E. Marcia das >Modell der Identitätsstatus<.

4) Jedes Ich-Subjekt hat und findet **seinen Ort in der Geschichte (und nolens volens in der Politik; auch als Nichtwähler)**. Immer schon sind wir in Geschichte(n) verstrickt (Schapp). In kleine, eigene, große und fremde. Jede Person positioniert sich innerhalb der Geschichte der faktisch bestehenden Gesellschaft und schreibt ihre Biografie, ob das nun ausdrücklich oder nicht ausdrücklich geschieht. Es gibt keine Person ohne Geschichte dieser Person. Wir als Pädagoginnen sind – ob wir das mögen oder nicht – **mit unserer Person in die Geschichte der Pädagogik eingeklinkt**. Wir fallen, was wir auch pädagogisch denken und tun, nicht aus der europäischen, nationalen, regionalen, lokalen Geschichte der Erziehung, des Lernens und der Lernorte heraus (siehe Fend im Anhang). Wir Pädagogen denken und tun Übliches, sind aber auch handwerklich innovativ und kreativ, manchmal sogar, nicht nur mit unserem Mundwerk, im Widerstand (68iger?!), aber nicht außerhalb der Geschichte.

Jeder, der erzieht, **re-kontextualisiert** die in der Geschichte hervorgebrachte Kultur mitsammen der Gesellschaft von Generation zu Generation (wie H. Fend sagt; Rekontextualisierung ist verwandt mit Selektions-/Allokations-, Legitimations-, Qualifikations- und Sozialisationsfunktion). Sie als Studierende verlebendigen und reproduzieren gemeinsam mit mir im Vollzug Ihres Studiums den Kontext >Universität<, Fritz **re-kontextualisiert im** Vollzug des Unterrichts den Job des Schülers, die Lehrkraft **re-kontextualisiert im** Vollzug ihrer Aufgabenerledigung die Institution der Schule. Sie, die Sie eventuell sozialpädagogische Familienerziehung treiben, **re-kontextualisieren im** Vollzug ihres päd. Tuns deren Geschichte und modifizieren und variieren rekontextualisierend gegebenenfalls ein Stück Familienerziehung im Rahmen des je vorfindlichen europäischen, nationalen, regionalen, lokalen Kontextes (Beispiel in Mail 4).²⁷

lichen, wir, die wir reflektieren, urteilen und immer schon kooperativ, organisiert und kommunikativ handeln (Tomasello 2006, S.253ff.). Das individuelle Ich-Subjekt, das wir alle sind, sollte sich – Marx zufolge – als ein "Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse" verstehen (Marx 1845/1988, S.199). – Zum Begriff >Individuum< Käte Meyer-Drawe in HISTOWÖBU der Päd., hrsg. von Benner und Oelkers, Weinheim Basel 2004, 455ff...

²⁵ Wobei man nachfragen könnte, was dieses „mit sich identisch bleiben“ bedeutet? Muss man da nicht schon eine >Identität< haben? Ist H.'s Festsetzung tautologisch?

²⁶ Der glühende Jean Jacques Rousseau Verehrer Jean Paul (Johann Paul Friedrich Richter), der Satire, Karikatur, Parodie, Burleske, Groteske und Humor als literarische Darstellungsformen beherrschte, machte sich zum (Schein-)Problem, ob er derselbe bleiben könne, eine dauerhafte Ich-Identität ausbilden könne, wenn sich doch alle sieben Jahre, wie er erfahren habe, unser Körper vollständig erneuert hat (Zellenregeneration). Vor allem, ob er seine Frau, die dann doch wohl nicht mehr dieselbe sei, stets noch einmal, von Neuem, heiraten müsse oder natürlicherweise geschieden sei. – Zum Thema „Identitätsdiskurs als Befreiungsdiskurs aus kollektiver Identität“ ist anschaulich: Thiemann/Rusch: >Mitten im Kampfgetümmel<. Ethnografische Reportagen aus den Klassenzimmern. Baltmannsweiler 2003.

²⁷ Noberto Bobbio macht in seiner Schrift >Über das Alter – De senectute<, indem er Ciceros gleichnamigem Geschwätz eine Abfuhr erteilt, darauf aufmerksam, dass die Alten beim Weitergeben von Generation zu Generation eine extraordinary Rolle spielen. Denn ein greiser Mensch rekontextualisiert weder die Vergangenheit, die in die neue Zeit nicht passt, noch rekontextualisiert er die Gegenwart, weil ihm das akute Getriebe fremd ist. Die Alten befinden sich „dazwischen“, in einem Zwischenreich (zwischen dem einen und dem anderen Kontext).

Das Rekontextualisieren sollte aber nicht (nur) blind=nicht ohne Bewusstsein, dass man es tut, geschehen. Wenn es sich schon nicht „geschichtsfrei“ in der Pädagogik arbeiten lässt, dann sollte man dies unvermeidliche Eingeklinkt-sein in die Geschichte ins Licht rücken. So könnte in pädagogischer Absicht zusammen mit dem Sich-Bilden zur Person ein Geschichtsbewusstsein mobilisiert werden, was von mir hier als Nachdenklichkeit festgesetzt wird, ob man denn mit seinem Handwerk und Mundwerk – nach Habermas könnte es lauten – an der vorläufigen Vollendung des „unvollendeten Programms der Moderne“ teilhat und mitwirkt und dies seinen Klienten offenbart und sie mitzunehmen gedenkt. – Finden Sie das überspannt?! – Ergo, suchen und finden Sie Ihre Geschichte! Es sollte eine Geschichte sein, die Ihr Person-Sein nicht (wie im Spechtswald) verhindert, eine Geschichte, die vernünftige Selbstständigkeit zulässt, die Ihrer Haus-Pädagogik etwa die Emanzipation als eine der Zielstellungen nicht verwehrt. Damit begründen und rechtfertigen Sie Ihren Geschichtsentwurf. Sie regen und bewegen sich sodann im gegenwärtigen sozialen und politischen Raum mit „aufrechtem Gang“ (Bloch).

5) >Anerkennung< meint gesellschaftlich wirksame Achtung der eigenen und der Person des Anderen. Die Bedeutung schwankt zwischen gesellschaftlicher Beschreibung (wie wir jemanden anerkennen und – natürlich auch – ihm experientenmäßig etwas aberkennen, ihn zurückweisen, missachten; darin sind wir alle Spitze) und moralischer Forderung (anerkennen den Anderen als Person!). Der „Kampf um Anerkennung“ (A. Honneth), den jeder von uns führt, findet (auch) in der pädagogischen Praxis statt, ein von edukativer Intentionalität durchdrungenes Übungsfeld des reflektierten Sich-von-Anderen-unterscheiden. Päd. Praxis als Wallstatt. **Anders gesagt, päd. Praxis ist, weil in ihr das wechselseitige Anerkennen professionell zu managen ist, ein Ermöglichungsgrund für Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung, eine Okkasion für die Ausbildung von Individualität, ein möglicher Glücksfall für das Entwerfen, Ausprobieren, Stabilisieren und die Stärkung personaler Identität und zugleich ein mögliches Forum für das Anbahnen, Entfalten und Gestalten von Solidarität.** Ach, du lieber mein Vater!

6) Solidarität – warum?! Weil die eigenen Interessen, Ziele, Zwecke ohne die Anderen oft überhaupt nicht sinnvoll zu verfolgen oder umzusetzen oder zu erreichen sind, kommt Solidarität ins Spiel. Solidarisch denkt und handelt eine Person, >solidarisch< meint, gemeinsam, verbunden, verbündet, vereint, zusammenhaltend, übereinstimmend, einträchtig, gleich gesinnt, geschlossen, vertrauensvoll, zuverlässig, einhellig, einig, einmütig tätig sein. Solidarität lässt sich im Vollzug des Arbeits- und Sozialverhaltens innerhalb einer pädagogischen Praxis thematisieren und üben.²⁸

R. Rorty vertritt (zusammen mit seiner liberalen Ironikerin), dass der moralische Fortschritt der Gesellschaften in der beständigen Ausbreitung von **Solidaritätsgefühl** bestehe. Dieses sei Basis moralischen Handelns mit andersartigen Menschen. 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).²⁹ – „Wenn ihr uns stecht, bluten wir nicht? Wenn ihr uns kitzelt, lachen wir nicht? Wenn ihr uns vergiftet, sterben wir nicht?“ = wer deklamiert das?

7) Dies alles, also die mit Anerkennung und Solidarität geschichtsbedingter Ich-Identitäten durchwirkte Interaktion und Kommunikation von Personen, setzt auf **Vertrauen**. Vertrauen ist eine positive Beziehungsqualität und meint einseitiges Entgegenkommen, Verlassen darauf, der Andere werde zum Gelingen und zum Erfolg beitragen. Und bezieht sich zudem auf Gegenseitigkeit, dass der andere dem andern wohlgesonnen sei. Vertrauen ist eine unabdingbare Kommunikationsbedingung. Die stellt sich im Umkreis von Redlichkeit, von Personen mit aufrechtem Gang ein.

8) Leiblichkeit. Dewey will die oft praktisch-moralische bezweckte, gefährliche Frage nicht zulassen, was denn wertvoller sei: der materielle Körper, der fleischliche Leib oder die immaterielle Seele oder der freischwebende Geist? Er findet bei den alten Griechen eine „mittlere Position, in der der Körper als Verwirklichung der Möglichkeiten physischer Qualitäten [und] auch [als] die Möglichkeit der Manifestation ihrer idealen Wirklichkeiten“ aufgefasst wird (1995, 242). Was daraus folgt? Bei der Mühe um die authentische Haltung der Person geht es nicht nur darum, die Seele und den Geist zu polieren, sondern sich ineins damit seiner Leiblichkeit durch Eigen- und Fremdwahrnehmung zu versichern. >Leib< bedeutet mehr als >Körper<. Jener ist zwar in diesem materialisiert und vergegenständlicht. Menschliche Leiblichkeit zeigt sich aber zudem im Spüren von Befindlichkeiten, Regungen, affektivem Betroffensein (Freude, Trauer, Schmerz, Lust). Tatsächlich darf bei aller

²⁸ Warum aber?! Denn, wenn unsere gesellschaftliche Gegenwart – wie nicht nur die Soziologen sagen (Beck, U.: >Risikogesellschaft<, Ffm 1986) – durch Individualisierung und Verrohung (Heitmeyer) charakterisiert ist, dann doch besser das >unternehmerische Subjekt< oder >das neoliberale Subjekt< als Ziel in Angriff nehmen, bevor man als pädagogisch werthaltige Person mit seiner Solidarität versauert?! (Individualisierung meint die Anschauung, die dem Individuum, seinen Bedürfnissen den Vorrang vor der Gemeinschaft einräumt, meint eine individualistische, besonders auf die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit ausgerichtete Haltung, die dem Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft wenig Raum lässt. Zum >neoliberalen Subjekt< in der FAZ: **Identitätsmanagement : Das neoliberale Selbst** Von Philip Mirowski . Oder der Film von Ken Loach: Sorry We Missed You.)

²⁹ Zu bemerken ist aus metaethischer Sicht an dieser Stelle, dass bei Rorty ein Gefühl der ausschlaggebende Grund moralischen Handelns ist. Nicht die Vernunft, nicht eine allgemeinverbindliche Norm, wie etwa der „kategorische Imperativ“ (Kant).

Rede über Koordination und Kommunikation und Pädagogik und pädagogische Praxis und Profis und Lernende nie die Leiblichkeit der wirklichen Menschen, also der beteiligten Personen aus Fleisch und Blut außer Acht gelassen werden. Ohne Leib: Gespenster von Canterville. Dieses (Be-)Achten der Leiblichkeit (nicht nur in der Psychoanalyse) hat eine räumliche, zeitliche, soziale und inhaltliche Dimension. Wir machen Erfahrung(en) am eigenen Leibe im Raum, in der Zeit, mit den Anderen, mit all dem, womit wir uns (arbeitend und vergnüglich) beschäftigen. Ins Gesicht gräbt sich unsere Geschichte ein. Schauen Sie in den Spiegel, was für ein Bild Sie anderen zumuten.

Zusammengefasst:

Päd. Praxis als ein Basislager zur Besteigung (zu?) hoher Gipfel: Individualität. Geschichtsbedingte und politikeinbindende Ich-Identität und Personen. Anerkennung. Anbahnung, Entfaltung und Gestaltung von Solidarität. Vertrauen. Leiblichkeit als Aufmerken auf den beseelten Körper. Kurz, päd. Praxis als ein Basislager zur Verfertigung der eigenen Personalisation zum eigenen Wohlbekommen und als Vorbild für andere. – Ist das jetzt bloß Theorie oder für wen und warum von irgendeinem praktischen Wert?!

Gruß

Zur Logik III

dazu: P. Janich: Sprache und Methode. Tübingen 2014, Kapitel V.

In der Logik I und II sind in den zusammengesetzten (komplexen) Beispiel-Aussagen/Satzformen nur die logischen Partikeln(=Junktoren) >und<, >oder<, >wenn dann< und >nicht< benutzt worden. (Auch zwei Quantoren, der Allquantor >für alle gilt< und der Einsquantor >für mindestens einen Gegenstand gilt<. Dazu kurz in Mail 3 >Falsifizieren<.) Mit der Verwendung logischer Partikeln verbinden sich Vorschriften (siehe Wahrheitstafel(n) im Anhang).

Wer mit >und< zwei Sätze >a< und >b< zusammenführt und die Wahrheit des zusammengeführten Satzes >a und b< behauptet, behauptet dies dann zu Unrecht, wenn >a< falsch und >b< wahr ist, oder wenn >b< falsch und >a< wahr ist, oder beide falsch sind. Damit die Aussage >a und b< wahr ist, müssen >a< wahr und >b< wahr sein. Ich heiße Bätz und bin Semester für Semester von den Studierenden begeistert=Wahr oder falsch?

Bei der zusammengesetzten Aussage >a oder b< darf >a< falsch und >b< wahr sein, oder >b< falsch und >a< wahr sein, und doch ist die gesamte Aussage >a oder b< wahr (aber nicht, wenn >a< falsch und >b< falsch sind). Ich heiße Bätz oder ich trage den Kriegernamen „Der-von-den-Studierenden-begeistert-ist“=wahr oder falsch?

Bei der Wenn-dann-Aussage gibt es die Kuriosität, dass (siehe die Wahrheitstafel mit \rightarrow im Anhang) die gesamte Wenn-dann-Aussage wahr bleibt, obwohl bei >wenn a dann b< >a< nachweislich falsch ist und >b< wahr ist, oder >a< und >b< falsch sind?! Da lassen wir (bei allem Bedenken von W. James) mal den gesunden Menschenverstand gelten, denn: Wer in aller Welt behauptet denn ernsthaft solche wahren Sätze wie : „Wenn die Winkelsumme im Dreieck 240° beträgt, dann ist die Gerade der kürzeste Weg zwischen zwei Punkten auf einer Ebene.“ „Wenn der Onkel von Fritz Evas Tante ist, dann ist Kaspar ein Erdmännchen“?! Falsch hingegen ist: „Wenn der Vollmond im Mai „Wonnemond“ oder „Milk Moon“ genannt wird, dann umkreist eine Teetasse den Mars.“ Wahr ist die Aussage: „Wenn Paris die Hauptstadt Frankreichs ist, dann verbindet die Themse London mit der Nordsee.“

Unterscheiden Sie im dialogischen Streit zwischen dem Proponenten (=derjenige, der im Dialog seine Sätze für begründbar hält) und dem Opponenten, der genau dies bezweifelt. Gesetzt, der Proponent behaupte die Negation von >a<, also, dass >nicht a< wahr sei, dann bleibt dem Opponenten nichts weiter übrig, als die Aussage >a< zu vertreten. Gewinnt er, dann hat der Proponent verloren (vice versa). „Ich behaupte, sagt Egon, dass Heidrun leider kein Fan von *Motörhead* ist.“ – „Glaube ich nicht“, entgegnet Astrid, denn Siehe >Zur Logik IV< (Mail 6)?

Ethos (Brumlik u.a., 117ff.; Tremel 2010, siehe im Sachregister unter >Ethik<).

6. Sitzung

Aufgabe 5: Wählen Sie eine Überschrift, etwa „>Ethos< ein Begriff entbehrlich und fern der Realität?!“ oder „Ethos und ästhetische Kausalität“ oder „Haltung!“. Bitte deutlich unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes („Es regnet.“), den Sie kritisieren wollen, und Ihrem Kommentar dazu („Der Himmel weint.“)! Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen!

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

Pädagogisches Ethos. Steht für eine moralische Gesinnung, die eine Person zeigt (etwa Arbeitsmoral, Zahlungsmoral). >Der zweite Atem<, ein französischer Kriminalfilm des Regisseurs Jean-Pierre Melville mit Lino Ventura, ist nicht zu begreifen ohne Ethos eines Killers. Ebenso >Der eiskalte Engel<, Regie führte Jean-Pierre Melville mit Alain Delon. Ethos – eine Haltung, an die man so etwas wie das Gefühl für die eigene Ehre (Ansehen, Wertschätzung) binden kann. Wo solche eine Ethos-Haltung zeigen? In päd. Praxis treffen wir nicht auf das Abstraktum >Mensch<, sondern es begegnen uns und Kindern und Erwachsenen, Männern und Mädchen, Eltern, Bruder und Schwester, Freund und Feind, und wiederum nicht bei Madame Tussauds, sondern stets in Erziehungsangelegenheiten/-probleme eingebunden. Hier ist der Ort authentischer Haltung, des pädagogischen Ethos. - Was haben eigentlich die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie und Metaethik damit zu tun?

Ich grüße Sie!

In meinen Seminaren (in Schulpädagogik) schüttelten manche manches Mal den Kopf. Statt Sachverhalte abstrakt und deontologisch zu beschreiben, zu analysieren und zu kritisieren, sollte von mir doch besser dargestellt, aufgegeben und erarbeitet werden, was wie von wem im konkreten besonderen Fall zu tun oder zu lassen sei. Hier komme ich erst auf Seite 32 auf >pädagogisches Ethos< zu sprechen! Geht das nicht schneller?! Ein verwerfliches Anliegen? Nein, überhaupt nicht. Erinnere ich mich doch lebhaft an meine Hilflosigkeit nach der 2ten Lehramtsprüfung in einer 1ten Klasse mit 43 Schülerinnen und Schülern bei aller meiner schmucken Theorien. Es ist aber so wie mit dem Zitronenkuchen. Erweitert sich nicht die Perspektive, werden Einfälle nicht reicher, Geschick nicht größer, wenn über das Konkrete und Besondere hinaus ein paar Takte mehr geredet werden kann als in situ not-wendig? Über das Mehl, über Zucker und Eier, über das Backen als solches?! Richtig, ob Pluto immer noch als Planet zählt oder nicht – dies braucht man in diesem Augenblick nicht. Ja, auch richtig, es gibt unter uns Naturtalente, die benötigen kein Kochbuch. Andere plagen sich um **Professionalität**. Unheroisch festgesetzt bedeutet das: Schwierige, komplexe, riskante Aufgaben und Probleme können nur auf der Basis einer durch anspruchsvolle Ausbildung und durch sorgfältige berufliche Sozialisation erworbenen Wissensgrundlage sowie entsprechender Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigt werden. Man ist umso professioneller, je kompetenter man diesbezügliche Anforderungen erfüllt (Terhart, E.: Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster 2013). Also, praktische Übungsfelder braucht es, aber eben auch Theorie und Forschung und abstrakte Begriffe. Also, Theorie und Forschung und abstrakte Begriffe braucht es, aber eben auch praktischen Übungsfelder. Und wer den Sprung von der einen Seite zur anderen und zurück nicht als (reflektierende und subsumierende) Urteilskraft bzw. päd. Takt trainiert hat, der ... ?! Ich halte an der Frage fest: Wie viel von welchem Wissen hilft Pädagoginnen in päd. Praxis tatsächlich? Müssen wir z. B. über >Ethos< etwas wissen?! Ein unverzichtbarer Begriff?! Nun ja.

Zum Ethos

>Ethos< bezeichnet kein Gefühl und erschöpft sich nicht in Gedanken über die Erziehung! Sondern nach Prange (ebd., 120) bezieht sich >Ethos< auf „die Darstellung einer sozialen Rolle in einer Person. Das Typische und das Individuelle erscheinen zusammengefasst in dem jeweiligen Ethos und geben das Maß vor, dem der Einzelne in seiner Besonderheit zu entsprechen hat“. Anders gesagt: Ethos bündelt das Allgemeine des pädagogischen Wissens und das Allgemeinverbindliche der pädagogischen Normen und Werte zu einer je besonderen Haltung, die von einer Person in spezifischen Situationen und konkreter Lage demonstriert wird, wobei Empfindungen und Gefühle ihre komplementierende Rolle spielen. Ist >Ethos< eine Naturgabe oder lehr- und lernbar?!

Was haben eigentlich die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie und die die diversen Ethiken beschreibende und kritisierende Metaethik damit zu tun?! Ethos ist nicht inhaltsleer. Ethos setzt Ethik voraus, gerechtfertigte Maßstäbe, Leitlinien, verbindliche Bezugspunkte für das Handeln, das alles quasi als Person (mit Haltung) verlebendigt (werden) wird (soll). Und Ethos setzt Realitätsbezug der Person voraus. Die Wirklichkeit, in der sie erzieherisch handelnd agiert, darf nicht mit dahergelaufenen Sätzen beschrieben, mit hanebüchenen Einfällen erklärt und beliebig, nach Gusto, kritisiert werden.

Wenn also Ethos auf unsere Praxis durchschlägt, dann liegt es für Profis auf der Hand, nachzusehen und zu kontrollieren, ob in punkto des eigenen Wissens und der eigenen Erkenntnis triftige Begründungen und in punkto gelebter Normen, Ziele und Werte stabile Rechtfertigungen parat sind. Zur Kritik von Objekttheorien und Ethiken braucht man Meta-Kriterien zur Beurteilung. Damit ist evident: Wenig entbehrlich sind auch in Sachen >Ethos< präskriptive Erkenntnis- Wissenschaftstheorie und Metaethik.³⁰

Ich fahre mit **Heraklit** fort (Fragment B 119): "ēthos anthrōpō daimōn".³¹ Weder Heidegger und andere Philosophen noch Philologen und Alte Geschichte fanden und finden zur Einhelligkeit der Bedeutung dieser Worte. Pirmin Stekeler liest das Orakel so: „Der Geist des Menschen ist sein Ethos“ (2012, 77). Darin stecken – so lese ich weiter – ein Faktum (a) und eine Selbstgestaltungsaufgabe (b). Zur Person (mit Kognition, Intellekt und Gefühlshaushalt) werden wir alle nicht bloß aus unserem Inneren heraus, sondern es ist das kulturelle Milieu (so ist in diesem Zusammenhang das griechische Wort *Ethos* übersetzt: Gewohnheit, Sitte, Brauch“; Charakter, Sinnesart, Brauch, Sitte, Gewohnheit“), was uns zu empfindenden, fühlenden, wahrnehmenden, denkenden, urteilenden, handelnden und sich verhaltenden (kompetenten) Personen überhaupt erst macht (a). Aber dies nicht „automatisch“, sondern (b), ich sage es mit Goethes Faust: „Was du ererbt von deinen Vätern, erwirb es, um es zu besitzen“. Also, Ethos gibt es nicht ohne die Arbeit mit den Anderen. Wir könnten weder denken, moralisch handeln, weder Kooperation und Kommunikation beherrschen noch uns mit natürlicher Umwelt und kultureller Mitwelt kognitiv und emotional auseinandersetzen, wären Geist und Seele und auch(!) unsere Leiblichkeit nicht ein kollektives Produkt. – Lassen Sie das so stehen?!

Ich setze somit >Ethos< wie folgt fest: **Ethos** ist die dem Einzelnen per Generationen vorgängige, ihn mitprägende und eigensinnig fortgeführte Lebensgewohnheit; Ethos meint eine vom Bewusstsein sittlicher Werte und von Weltanschauung und Weltbild geprägte Gesinnung; meint eine Gesamthaltung den Anderen, der eigenen Person, der Natur und Kultur und – logo – dem Beruf gegenüber. Den Begriff >Ethos< umkreisen Trabanten, etwa Moral, Pflichtbewusstsein, Pflichtgefühl, Pflichttreue, Sittlichkeit, Verantwortungsbewusstsein, Verantwortungsgefühl.

Zur Ethik

Ethos gibt es nicht ohne Ethik. >Ethik< bedeutet hier nicht Sitte, Recht und Moral, sondern es ist Aufgabe von Ethik=Moraltheorie=Lehre von der Moral für Beurteilungstermini, z. B. >gerecht<, >ungerecht<, >fair<, >erlaubt<, >unmoralisch<, satte Kriterien zu finden. Für moralische Urteile, fürs Aussprechen von Geboten und Verboten, für die Geltung von Regeln und von sittlichen, rechtlichen, moralischen Normen muss die Ethik verbindlich Legitimation liefern. **Welche Ethik ist für uns Pädagoginnen die rechte, sprich, welche ist unsere Zunftethik?! Und inwiefern prägt eine pädagogische Ethik pädagogisches Ethos?**

Das Erziehen hat viele Tätigkeitsfelder. Für diese muss die **pädagogische Ethik** taugen. Ausgehend von nicht zu diskutierenden (=evidenten) Grundsätzen, muss deren Handhabbarkeit in diversen und immer besonderen Situationen und Lagen ausbuchstabiert werden. Z. B. Richard Rortys Grundsätze sind zwei: Keine Grausamkeit – niemals. Keine Demütigung – niemals. Das ist – meint er – für je spezifische Anforderungen und für je eigene Situationen und Lagen zu operationalisieren(=kleinzuarbeiten), also, was heißt denn: Keine Grausamkeit – hier und jetzt. Keine Demütigung – hier und jetzt?! Wie zeigt sich das Einhalten dieser Grundsätze innerhalb der Familie, in der Erwachsenenbildung, an der Universität konkret?! (Empfehle als Fortsetzung solcher Überlegungen: Ellinger, St./Hechler, O.: Entwicklungspädagogik. Stuttgart 2021!)

Prange meint: **"Es gibt nicht eine einfache pädagogische Ethik für Eltern, Berufserzieher und Erziehungswissenschaftler.** Sie mögen zwar in einem Boot sitzen, aber nicht an derselben Stelle und mit der überall gleichen Verantwortung. Vielmehr spiegelt sich in den unterschiedlichen Verantwortungen ein bewegliches Verhältnis verschiedener Aufgaben und Praxen in loser, nicht in fester Kopplung; **erstens die elterliche Ethik der Fürsorge, zweitens die Ethik der Führung für professionelle Erzieher und drittens die Ethik der Wissenschaften.** Für alle [diese Bereichsgebundenen Ethiken] gilt, dass sie das Verhältnis von Lehren und Lernen, Zeigen und Aneignung [Bereichsspezifisch] thematisieren, und es gilt, dass an keiner Stelle sich alles entscheidet und endgültig besorgt wird" (ebd.,130).

Soweit o.k., **Ethos braucht eine Ethik.** Aber was macht das pädagogische des pädagogischen **Ethos** aus?! Dazu müssen wir wissen, was Erziehen für ein Handeln ist.

³⁰ Deskriptive Wiss-, Erkenntnistheorie und Metaethik beschreiben und analysieren den faktisch vorfindlichen Betrieb. Präskriptiv sind Wiss-, Erkenntnistheorie und Metaethik dann, wenn das Faktische über die Beschreibung und Analyse hinaus der Kritik unterfällt und – falls not-wendig -Vorschläge zur Verbesserung vorgetragen werden.

³¹ Man könnte das Unverständliche des mit dem Beinamen „der Dunkle“ gezeichneten Vorsokratikers als bewusst gestelltes Rätsel auffassen. Als eine Provokation des Lesers/Hörers, selbst angeregt zu überlegen, statt eine Lehre nachzuplappern. So wird Lernenden eine aktive Rolle im Prozess des Denkens zugeschanzt. Die populäre (nicht originale) Sentenz kennen Sie: „Alles fließt“.

Was ist die Grundgebärde des Erziehens, egal, welche je besonderen Absichten von Eltern, von professionellen Erziehern und von Wissenschaftlern damit verwirklicht werden sollen? **"Überall, wo erzogen wird, wird etwas gezeigt"** (Prange/Strobel-Eisele 2006, 38). **"Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann"** (ebd., 45). Das Erziehen ist insgesamt und in seinen einzelnen Ausprägungen, sei es in der Familie, im Jugendzentrum, am Lehrstuhl, auf das Lernen bezogen und von daher zu inszenieren, so wie umgekehrt das Lernen in pädagogischer Sicht [...] von den Erziehungsakten und der Hauptoperation her, dem Zeigen, zu verstehen ist" (Prange 2005, 63). Kurz: **Pädagogisches Ethos** muss sich beim Zeigen zeigen. Remember Mail 4. Konsequenterweise brauchen wir nun normative Richtlinien, die uns dieses Zeigen zur besonderen, Ethos stabilisierenden Aufgabe machen. Prange fasst sie als die **>Moral des Zeigens<** zusammen.

Bevor ich Ihnen die **Nikomachische Ethik** von Aristoteles als *eine* mögliche Arbeitsvorlage für den Erwerb des **pädagogischen Ethos** nach Maßgabe einer Ethik skizziere, eine grundsätzliche Frage.

Wie das Erziehen selbst rechtfertigen? Gibt es für das Erziehen überhaupt eine Begründung? Also nicht darauf hinweisen, dass der Mensch ein Mängelwesen sei (Mail 2), dass es ja alle tun, dass es diese und jene Funktionen erfüllt, - also nicht aus der Tatsache der Erziehung auf ihren Soll-Wert schließen (naturalistischer Fehlschluss, Mail 2), sondern, **welche ist die Norm, die das Erziehen schlechthin zum Gebot macht und wie wird diese gerechtfertigt?**

Zur Antwort verhilft Kant. Er schreibt, „ist es eine in praktischer Hinsicht ganz richtige und auch notwendige Idee, den Akt der Zeugung als einen solchen anzusehen, wodurch wir eine Person ohne ihre Einwilligung auf die Welt gesetzt, und eigenmächtig in sie herübergebracht haben; für welche That auf den Eltern nun auch eine Verbindlichkeit haftet, sie, so viel in ihren Kräften ist, mit diesem ihrem Zustande zufrieden zu machen. — Sie können ihr Kind nicht gleichsam als ihr Gemächsel (denn ein solches kann kein mit Freiheit begabtes Wesen sein) und als ihr Eigenthum zerstören oder es auch nur dem Zufall überlassen, weil sie an ihm nicht bloss ein Weltwesen, sondern auch einen Weltbürger in einen Zustand herüberzogen, der ihnen nun auch nach Rechtsbegriffen nicht gleichgültig sein kann“ (Kant, Metaphysik der Sitten, Rechtslehre §28).

Daraus die Konsequenz: **Erziehung ist unabweisbar Pflicht! Warum? Weil, wer Kinder in die Welt setzt, wer ihnen Da-Sein verschafft, auch Fürsorge- und Erziehungspflicht auf sich nimmt.** Das muss nicht lang und breit diskutiert werden. Das ist so! Das soll so sein! Das läuft über Einsicht (Mail 2), 3). Das Kind, das da ist, hat mit Recht den Anspruch, nach bestem Wissen und Gewissen all das angeboten zu bekommen, was ihm nach bestem Wissen und Verständnis ein **"gutes Leben"** (ein Terminus von Aristoteles) zu führen ermöglicht. Der Begriff **>Vermitteln</>Vermittlung<** (den ich in Mail 9 expliziere) ist in diesem Zusammenhang verschwägert mit **>Versöhnen<**, **>Versöhnung<**, meint, das Kind, dessen Mitsprache beim Auf-die-Welt-kommen verletzt worden ist, mit der Welt, indem sie mit Kindern vermittelt wird, „versöhnen“. **Erziehung als solche rechtfertigt sich als conditio sine qua non für eine mögliche Feier des Lebens???!!**

Jetzt die Nikomachische Ethik (eine Tugendethik) von Aristoteles als eine das pädagogische Ethos (möglicherweise prägen könnende) Ethik, insbesondere ihre Einarbeitung in die >Moral des Zeigens<.

Bei Aristoteles geht es hier um Einsicht (=verschwestert mit dem >Wissen um<; Mail 3): Es dreht sich um das Einsehen, sinnverwandt mit Evidenz, meint: Verständigkeit, Wissen um das Richtige, Zweckmäßige und Gute ((Regenbogen/Meyer a. a. O). Tüchtige Leute wollen wir alle werden, unterstellt Aristoteles. Da gilt es Tüchtigkeits-Präskriptionen aufzustellen, diese zu begründen und zu rechtfertigen. Der Gehalt und das Ausschreiben der Normen zur Tüchtigkeit hängt ab von „Gewohnheiten“, die man verinnerlicht (hat), von „Fähigkeiten“, die man mitbringt, von der „Erziehung und Herkunft“, die man genießt (genossen) oder erleidet (erlitten hat), und von politischen Institutionen, in und mit denen man sein soziales Leben führt, - dies alles konfiguriert, meint Aristoteles, das konkrete Tüchtigsein. Wenn ein Mann seine ihm eigentümliche Tüchtigkeit oder Tugend, ein Können also, erworben hat, dann ist die ihr entsprechende Tätigkeit seine Glückseligkeit oder Eudämonie, das „gute Leben“. (Arg knapp, vielleicht nachblättern in Burkard/Weiß: dtv-Atlas Pädagogik, München 2008, S.25-27)

Die auf Tüchtigkeit beruhende Tätigkeit besteht in der Fähigkeit, das eigene Handeln als ein „Mittleres in Hinsicht auf uns“ auszuzeichnen. Vernunftbestimmtes „mittleres“ Handeln findet man auf einer Skala zwischen zwei Extremen, dem „Übermaß“ und dem „Mangel“. **Diese jeweilige Mitte ist nicht ein arithmetisch mittlerer Punkt, der durch zwei gegenseitige „Laster“ eindeutig bestimmt wird, sondern >die Mitte< versteht sich als ethische Handlungsmöglichkeit, die den Besonderheiten der Situation und spezifischen Lage und den konkreten Personen, die vernünftig sein wollen, Rechnung trägt.** Das Suchen und Finden der eigenen Mitte lässt sich durch die Ausbildung von Gewohnheiten festigen (gesund und wohlhabend sollte man allerdings schon sein). Je nachdem, ob es sich um Tüchtigkeit des Denkens oder des Wollens(=sich entschließen, etwas zu tun oder zu lassen; Mail 2) handelt, wird die dianoetische (Ober-)Tüchtigkeit >Weis-

heit* von der ethischen (Ober-)Tüchtigkeit >Gerechtigkeit< unterschieden. Nur im Staat, nicht in der Präre, lässt sich diese vernunftbestimmte Verwirklichung der Tugenden erreichen (Lorenz/Janich 2005).³²

Beispiele (auch für die päd. Praxis): Die Mitte zwischen Stumpfsinn und Zuchtlosigkeit = Mäßigkeit (die bei Erwin innerhalb einer zulässigen Bandbreite anders zum Ausdruck kommt als bei Eva). Zwischen Verschwendung und Geiz liegt die Freigiebigkeit in der Mitte (für Kaspar so und für Egon anders modifiziert). Gegenüber der Freundlichkeit sind Schmeichelei und Streitsucht die Extreme. Bei der Toleranz sind es Intoleranz und Ignoranz. Das Selbstbewusstsein hält Abstand von Selbstzweifel/Selbstzerfleischung und Selbstüberschätzung. Tapferkeit zwischen Feigheit und der Tollkühnheit. Und Mut ist weder Kleinmut noch Hochmut. – Ob Sie die jeweilige >Mitte< in Ihre Haltung integrieren wollen können?! Probieren Sie! - Wie auch immer, wir sind noch nicht beim spezifisch **pädagogischen Ethos, das das Funktionieren, Glücken, Glatgehen, Gelingen und den Erfolg pädagogischer Praxen erklärt und verstehbar macht**, angelangt, aber gleich. Denn ich komme jetzt zu Pranges >Moral des Zeigens<, in die – so meine ich – Wesentliches aus der Nikomachischen Ethik eingebaut werden kann.

Prange macht mit dem pädagogischen Ethos „**Die Moral des Zeigens**“ zum Thema (bitte nachlesen! In Brumlik u.a. 2013, S.117-169). Mit dieser Moral schlägt er zwei Fliegen mit einer (1) Klappe. Es spricht davon, was richtigerweise beim Zeigen relativ zu Stoff und Kompetenz, die mit den Lernenden vermittelt werden sollen, getan werden soll, und was der zusätzliche flamboyante Effekt ist, wenn in päd. Praxis nach der Moral des Zeigens korrekt gehandelt wird.

Diese Moral "besteht darin, den Operationen des Zeigens eine gute Form zu geben; und genauer heißt das: die Maßgaben [für das Handwerk und Mundwerk des Erziehens wie] **Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit** sind so zu optimieren, **dass ihre Qualität nicht die mechanische Ursache, wohl aber der mögliche Anlass und Anhalt dafür sind, dass die Adressaten selber sich bemühen, dem zu entsprechen, wie sie angesprochen werden**" (ebd., 163). Bedeutet: Mit der besten Erfüllung der Vorschriften der **Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit** für das Erziehen wird die Moral des Zeigens erfüllt und der Pädagogik eine **ästhetische Kausalität** mit eigenem Zuschnitt verpasst: die **Causa formalis** (ebd. 55).

Ich übersetze den obgesagten Abschnitt für mich wie folgt und will mir das pädagogische Ethos als Haltung der Pädagog*innen mit Prange und Aristoteles verständlich machen (Sie probieren es für sich bitte auch):

Jeder Erziehende, der diese **Moral des Zeigens** als Aufforderung zur „guten Form“ seiner päd. Praxis übernimmt, ist streng darauf bedacht, sein Zeigen=das Handeln des Erziehens den Tugenden der Mitte, also der „Verständlichkeit“, der „Zumutbarkeit“ und der „Anschlussfähigkeit“ zu unterwerfen. Gleich ist hiermit ausgesagt, dass man mit der Moral des Zeigens nicht allein und nur das Zusammenleben und –arbeiten innerhalb der päd. Praxis regeln will, sondern dass ineins damit Inhalte, Themen, Lehr- und Lerngegenstände ins Visier genommen werden, dass also das jeweilige Etwas des Lernen in diese Moral hineingedacht ist. Mit diesem Tripel ist je die Mitte zwischen Extremen benannt. Derjenige, der **verständlich** zeigt/erzieht, ist mindestens fachlich und sachlich gut zu verstehen, gut zu hören; er ist deutlich und klar vernehmbar; er müht sich um Anschaulichkeit, will begreiflich machen, die Angelegenheit allgemein fassbar darbieten, mit einsichtigen Gründen argumentieren; ihm fehlen weder Einfühlungsvermögen noch Fingerspitzengefühl noch die Antenne für unsichtbare Wellen. Demgegenüber vermeidet er das Extrem des Diktats, weit weg vom „Friss oder Stirb!“, stiftet keine Verwirrung, ent-, aber nicht verschleierte, statt Mehrdeutigkeit präzise Eindeutigkeit – wo geht. Und vermeidet das Extrem „Schlaraffenland“ = als ginge alles wie von selbst, als flögen einem Selbst- und Weltverständnis wie gebratene Tauben zu. Wer **zumutbar** erzieht und zeigt, der verlangt von Erwin Einsatz, er bürdet ihm etwas auf, er belastet und verpflichtet ihn, will, dass er sich anstrengt, weil Lernen eben schmerzhaft ist (Oser/Spychiger 2005). Er brummt ihm jedoch nichts Sinnloses auf, er überfordert ihn nicht, nicht kognitiv, nicht affektiv, nicht in seiner Psychomotorik, macht ihn nicht platt wie eine Flunder, er halst ihm nichts auf, kein Horror, keine Geisterbahn (das eine Extrem). Er entschuldigt sich aber auch nicht fürs Erziehen und Lernen, macht es nicht unverbindlich und kein Versprechen von wegen: unendlicher Spaß (das andere Extrem). **Anschlussfähig** meint: mit dem Erziehen eine Verbindung mit dem Paraten, mit dem Griffbereiten herstellen, falls da etwas vorhanden ist, will das Lernen an Wissen, Können und Arbeits- und Sozialverhalten andocken, mit Bekanntem verschmelzen und neu konfigurieren, etwas anstoßen, aufgreifen, anknüpfen, aufnehmen. Kein Alleingang, keine Soloveranstaltung, kein Elfenbeinturm (das eine), aber auch nicht süßer Brei und Fluss ohne Ufer (das andere Extrem). - Die Mitte, die von Meisterinnen und Meistern des pädagogischen Handwerks gemäß der hier Aristotelisch bemalten Moral des Zeigens beim Zeigen für den je eigensinnigen und konkreten Kontext aktualisiert wird, ist wesentlich für die „gute Form“ der pädagogischen Praxis. Die „Moral des Zeigens“ ist – in der Prange-Modifikation mit Aristoteles, meine ich – das, was dem pädagogischen Ethos seine Figur gibt.

Ich interpretiere weiter: Die „gute Form“, die das Erziehen relativ zur konkreten Lage und Situation mittig konzentriert, führt zweierlei in Ihrer Hauspädagogik zusammen: Einmal ist Ihre päd. Praxis gemäß Ihrer fundierten und konsolidierten Hauspädagogik bei gerechtfertigten Zielen und Zwecken nach bestem Wissen und Verständnis inhaltlich und

³² Mit Bezug darauf kreiert M. Nussbaum (2014, 2020) einen "aristotelischen Sozialdemokratismus". Bekannt ist ihr Capability Approach (=Liste von Fähigkeiten, die jeder Mensch hat und die ausüben zu können, Erziehung und Staat und Gesellschaft unbedingt ohne Kompromiss ermöglichen sollen).

technisch-klug so angelegt, dass Gelingen und Erfolg bei der Bewältigung von fachlichen und überfachlichen Lernproblemen wahrscheinlich ist. **Zum zweiten** werden von Ihnen zudem die betroffenen und teilnehmenden Personen (Sie selbst eingeschlossen) nicht nur als Lernsubjekte (nicht nur als Erzieher, Schüler, Zöglinge) angesehen, sondern darüber hinaus auch als Bedürfnissubjekte berücksichtigt, die „gut“ leben wollen, wenn sie schon leben müssen, und in Staat und Gesellschaft und in den Beruf eingebunden sind.³³ Und zwar deswegen, weil Sie (ich rede von Ihnen!) den verlustarmen Transport der bewältigten Lernprobleme „zurück“ in die Lebenswelt längst bedacht und antizipiert haben und erproben. **Päd. Praxis ist somit nützlich und sie gefällt**, sprich, sie hat eine „gute Form“. Auch Fritz, Egon, Kaspar und Eva sind begeistert: Schön war's! Viel Nützliches gelernt! Wir sind als „ganzer Mensch“ und als Lernende angesprochen worden. Wir sind ziemlich gewiss, dass wir Vieles nach der Schule nicht nur für den Beruf sondern auch zur Selberbildung(=für die „Schule nach der Schule“, Prange) zur Freude der anderen gebrauchen können! Dem alten Seneca widersprechen wir, denn sein Verdikt gilt nicht für die gute Form unserer päd. Praxis: *Non vitae sed scholae discimus* („Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir“)³⁴, sondern es gilt die umgekehrte Version: *Non scholae, sed vitae discimus* („Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“). – Ist das so verständlich, zumutbar, anschlussfähig?

Und jetzt der Gag!

Erwin sagt sich bei der Nacharbeit erlebter päd. Praxis: Toll, alles mittig, alles verständlich, zumutbar und anschlussfähig von der Lehrkraft rübergebracht, authentische Haltung hat sie auch noch, tolle Form (der päd. Praxis), ich sitze hier und kann nicht anderes: Ich folge dem Zeigen und lerne meine Sachen! So regt sich in mir die ästhetische Causa. Der Zusammenhang von Auffordern und Folgen gehorcht keiner Physik, keiner Schwerkraft, sondern die Motivation zu folgen, um etwas zu lernen, ist in der vorbildlichen Gestaltung des Aufforderns begründet.³⁵

Woran liegt es, dass Erziehung und Zeigen bei Ihren Adressaten doch auch ankommen und gelingen, dass Erziehende und Lernende erfolgreich zusammenarbeiten?! Wie kann man erklären und verstehen, dass das Zum-Lernen-per-Zeigen-aufgefordert-werden von den Aufgeforderten tatsächlich auch befolgt wird?! Wobei doch Interaktion und Kommunikation zwischen uns Menschen stets auf wackeligen Beinen stehen und die Wahrscheinlichkeit des Gelingens und des Erfolgs ausgerechnet pädagogischer Praxen schon der Komplexität wegen gering erscheint (=das ist so etwas wie ein Mantra der evolutionären Systemtheoretiker)!? Nun, zum Explanans (=das, was etwas erklärt) taugen weder Gesetze und Kausalität der Physik, Chemie, Biologie und Neuropsychologie, weder das Reiz-Reaktion-Konsequenz-Modell der instrumentellen Konditionierung, nicht das Stimulus-Organismus-Response-Konzept oder das SORKC-Modell, auch die Erklärung durch zweckfreie Funktionalität geht irre, behaupte ich mit Prange. Sondern das Explanans des brisanten Explanandums (=das, was erklärt und verstanden werden muss/soll) ist die Causa formalis. Die „gute Form pädagogischer Praxis“ erzwingt ohne Zwang die Aktualisierung des Aufforderungsverhältnisses, sie macht die pädagogische Praxis wahr. Es wirkt eine „ästhetische Kausalität“, eine praktische Kausalität, aber nicht einseitig, top-down, sondern eine Kausalität, die von allen Beteiligten in die Hand genommen werden muss, die sich als das begründbare freiwillige Einlassen beider Seiten auf das Unternehmen >Erziehen< zeigt. So ist allen Teilnehmern päd. Praxis, den Auffordernden sowie den Follower, den Erziehenden und zu Erziehenden, dem Pädagogen und seinen Abnehmern Ethos zuzusprechen. Denn der gesamte Handlungskomplex braucht „zum Leben“ Akteure, die zeigen können, dass sie das Erziehen als Zeigen verstanden haben und mit freiem Willen diesem Zeigen folgen, sprich: etwas lernen. (Ob hier bei solchen Ausführungen noch das Realitätsprinzip am Leben ist?!)

Pädagogisches Ethos

Es gelten die Tugenden der „Moral des Zeigens“ nicht absolut, sondern sie müssen den personellen und situativen Konditionen konkret und besonders angepasst werden. Die Mitte wird innerhalb einer Bandbreite, eines Spielraums, mit Bewegungsfreiheit bestimmt. Das erfordert päd. Wissen (=Wissen-dass, Wissen-wie, Wissen-um und vielleicht auch Fröhlichkeit; Mail 3), dann auch handwerkliches Können (mit Kenntnis des Curriculum) mit solidem Mundwerk und die stabile Rationalität einer authentischen Haltung, was alles zusammen sich als pädagogisches Ethos ausweist. Am Ende ein hybrider Satz(=Deskription und Präskription): Das päd. Ethos, die Haltung der erziehenden Person zeigt sich im Vollzug pädagogischer Praxis in „guter Form“.

³³ Und die es nicht sind? Die unfähig sind zum Leben in der Gemeinschaft, sich nicht in die Gemeinschaft einfügend; am Rand der Gesellschaft lebend, die Gemeinschaft, Gesellschaft schädigend?! Quasi kein Staat, keine Gesellschaft, kein Beruf?! Auch für die ist Pädagogik in der möglichen Umdeutung der Lebens-Probleme in Lernprobleme zuständig. Mehr dazu hier nicht, anderen Orts.

³⁴ aus einem Brief von Seneca an Lucilius, in dem er Kritik an den römischen Philosophenschulen seiner Zeit äußert

³⁵ Sofort wird klar, dass das Gelingen und der Erfolg des Erziehens auch!!! (schätze zu 49 %) in der Verantwortung des Adressaten liegt. Wenn dieser sich verweigert, sich zu verändern bzw. zu verbessern, sprich, etwas dazuzulernen, wie sich ehemals der von Ate verblendete Achilles der Mahnung und Aufforderung des alten weisen Nestor widersetzte, seinen von den Trojanern übel bedrängten Genossen beizustehen, wird nichts aus der Sache. – Es müsste also heißen, Ethos kommt auch denjenigen zu, die das Auffordern annehmen und befolgen. Wie das Ethos des Lernenden zu explizieren ist: mündlich oder ein andermal oder per Selbstprüfung.

Zur Logik IV

dazu: P. Janich: Sprache und Methode. Tübingen 2014, Kapitel V.

Da gibt es das berühmte **>Tertium non datur=ein Drittes ist nicht gegeben<**. Ein Satz, heißt es, ist entweder wahr oder (=ausschließendes >oder)< falsch, tertium non datur! Herakles am Scheideweg musste wählen: Entweder Tugend oder Laster, nichts Drittes ist gegeben. Es ist aber nicht so, dass das Tertium non datur ein Gesetz wäre, das natürlicherweise gilt, dass sich also die Planeten danach richten, dass unser Denkapparat demgemäß blinkt und die Nerven leuchten. Warum soll es nicht Sätze geben, die noch nicht wahr sind und noch nicht falsch, weil mehr Information zur Entscheidung über ihren Wahrheitswert benötigt wird. Das Dritte wäre: Nicht entscheidbar (non liquet). Der Chinese Dschuang Dsi sagt irgendwo: „Jedes Ding hat seine zwei Seiten. Und da ist dann noch die dritte, die wir nicht sehen.“

Auch **der Satz vom Widerspruch=ist kein Gesetz**. Oder in die Natur eingewebt. Oder eine mit bildgebenden Apparaten aufgespürte Schaltstelle in unserem Hirn. Er ist als ein von uns aufgestelltes Verbot zu lesen, keinen Satz zu behaupten, in dem >a< und >nicht a< zugleich vertreten werden, also nie als wahr behaupten, dass >a und nicht a<! Warum nicht? Weil, wie wir alle wissen, es der Kooperation und Kommunikation bezogen auf gedeihliches Verständnis nicht förderlich wäre zu behaupten, dieser Sachverhalt sei wahr und falsch.

Alibi: Auch nicht ontologisch interpretieren, also nicht so als hätte es Mother Nature eingerichtet, dass etwas nicht gleichzeitig hier und dort auftreten kann. Wir, die wir unsere Sinne alle beisammen haben, akzeptieren die Regelung (nicht nur vor Gericht), dass man nicht davon reden dürfe, die Person P wäre an zwei verschiedenen Orten gleichzeitig=zur selben Zeit gewesen. Maigret hätte sonst nie eine Chance.

Jemanden zu einer Handlung aufzufordern, wenn eine bestimmte Bedingung erfüllt ist, oder diese Aufforderung an die Erfüllung mehrere Bedingungen zu knüpfen, von denen mindestens eine erfüllt sein muss, entspricht vertrauten Umständen. **Die übliche Beherrschung der Alltagssprache schließt auch den Gebrauch von nicht nur logischen, sondern auch von temporalen, modalen, kausalen u.a. Verbindungswörtern (Konjunktionen) ein: >obwohl<, >weil<, >bevor<, >während<, >aber<, >nicht nur sondern auch< etc..** Wir üben deren korrekte Verwendung und den Gebrauch von Kindesbeinen an ein, und zwar „empraktisch“ (Bühler). Was heißt, ohne extra Unterrichtung und Kontrolle, die Korrektur erfolgt im Vollzug des Sprechens. Gleichwohl gibt es einiges zu üben: Was ist gemeint, wenn ich sage, „wenn es regnet, spanne ich meinen Schirm auf“, was ist gemeint, wenn ich sage, „weil es regnet, spanne ich meinen Schirm auf“? Heißt es: „Obwohl ich Kaspar ermahnte, hörte er nicht auf zu stänkern“ oder „Ich ermahnte Kaspar, trotzdem hörte er nicht auf zu stänkern“? U. ä. m.

Tremi findet Widersprüche, Antinomien und Paradoxien fruchtbar, weil diese logischen Störungen außergewöhnlich anschlussfähig sind (Tremi 2010, 188). Sie geben Anlass zu diskutieren, der entsprechende Sachverhalt wird zum Streitfall und bleibt aktuell. „Ein logisch vitiöses (also falsches bzw. widersprüchliches) Aussagesystem wird [...] wahrscheinlich eine größere kommunikative Resonanz erzeugen als ein logisch korrektes Aussagesystem“ (ebd., 194), wegen vergrößerter Anschlussfähigkeit“ (Tremi 2010, 197). Da hat er wohl recht. Das Ignorieren ist dem Plaudern sein Tod. Über >wahr< und Wahrheit< besagt Tremis Bonbon allerdings nichts aus. Siehe >Zur Logik V< (Mail 7)?

Kommunikation und Interaktion (Brumlik 2013, 35-44; Tremml 2010, Kapitel 6)

7. Sitzung

Aufgabe 6: 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. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Bemerkungen zur Handlungstheorie“ oder „Meine Stellungnahme zur systemisch-evolutionstheoretischen Darlegung“ oder „Logik und Pädagogik“ oder „Jetzt fällt mir gar nichts ein“. Bitte streng Ihre Darstellung („Hund“) von Ihrer Beurteilung („Köter“) trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen und Ihrem Kommentar dazu! Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen!

Interaktion< und >Kommunikation. Allgemein gesagt, dreht es bei diesen Titelwörtern um aufeinander bezogenes Handeln zweier oder mehrerer Personen, in das wir die Besonderheit der pädagogischen Praxis integrieren müssen. Es geht um Wechselbeziehung zwischen Handlungspartnern in Sachen >Erziehung<, um Verständigung untereinander; insbesondere mithilfe von Sprache. Wir Erzieher brauchen nützliche Kooperations- und Kommunikationsmodelle, aber nicht Shannon und Weaver.³⁶ Und wir müssen anhören, dass die Systemtheorie (sensu Luhmann) und die Allgemeine Evolutionstheorie (sensu Tremml) irritierend anderes dazu zu sagen haben.

Hallo,

im Folgenden soll im Zusammenhang mit >Interaktion und Kommunikation< von metatheoretischer Warte aus ein Blick auf zwei Theorieparadigmen geworfen werden, die in Konkurrenz beanspruchen, das Beschreiben, Analysieren und Kritisieren pädagogischer Zustände und päd. Geschehens angemessen zu leisten. Es geht um Handlungstheorie versus Systemtheorie. Wir sehen nach Vorteilen für deren Handhabung in päd. Praxis. – Die Fußnoten sind keine Pflicht. Wenn es Ihnen trotzdem zu dicke kommt, dann konzentrieren Sie sich auf >Zur Handlungstheorie<.

Zur Evolutionären Pädagogik

Nachdrücklich weise ich darauf hin, dass zum Verständnis von systemtheoretischen (und dann auch evolutionstheoretischen) Pädagogiken das Erlernen einschlägigen Wortschatzes unerlässlich ist (sehr gut geeignet: Tremml, A. K.: Evolutionäre Pädagogik – Umriss eines Paradigmawechsels. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 48 – Heft 5. September/Oktober 2002, 652-669). Deswegen, weil Begriffe der Systemtheoretiker und Evolutionäre in den Biowissenschaften einheimisch sind. Dies Vokabular ist uns viel weniger gängig als das der Handlungstheorie.³⁷

³⁶ Warum?! Wollte ich ausführen, gelingt mir aber nicht in der Kürze. Nur so viel (dazu >Was ist Information? - Kritik einer Legende<, Peter Janich, 2006): Der Begriff der Information ist tragend und prägend für das Sender-Empfänger-Modell, ein klassisches Kommunikationsmodell. Es wurde in den 40er Jahren von Claude E. Shannon und Warren Weaver entwickelt. Es ist ein binäres mathematisches Modell mit dem Ziel der Optimierung der Kommunikation im nachrichtentechnischen Sinn als Austausch von Informationen zwischen zwei Systemen. Wir (Sie und ich) jedoch sind Personen, aber nicht „Sender“ und „Empfänger“. Wir Pädagoginnen vermitteln unserem Adressaten keine Informationen, sondern es dreht sich bei uns um Wissen, Erkenntnis (und Können und Haltung). Was ist der Unterschied zwischen >Information< und >Wissen< und >Erkenntnis<? Der Begriff der Information hegt keinen Anspruch auf Richtigkeit, Wahrheit. Informationen sind (Sammlung von) Meinungen, Überzeugungen, Glauben, Behauptungen usw., aber ohne den Anspruch, jeweils auf den innewohnenden Geltungsanspruch überprüft worden zu sein. Eine Information ist nicht gleich Wissen bzw. nicht gleich eine Erkenntnis, sondern erst dann ist ein Wissen ein Wissen, eine Erkenntnis eine Erkenntnis, wenn es sich überprüfen lässt und gemäß einer solchen Überprüfung als wahr, korrekt, richtig, begründet beurteilt worden ist. Weil wir es also in päd. Praxis mit Wissen und Erkenntnis zu tun haben, also mit normativ ausgezeichneten Sachverhalten, nicht bloß mit Informationen, ist ein Kommunikationsmodell für uns nicht hilfreich/brauchbar, das den Transport von „neutralen“ Bedeutungseinheiten beschreibt und analysiert. Ein Kommunikationsmodell, das ohne Berücksichtigung von wahr und falsch, korrekt und gefäkt, auskommt, ist für uns nicht nützlich. Shannon und Weaver behaupten nichts Falsches. Aber weil es uns Pädagoginnen im Unterschied zu Nachrichtentechnikern darauf ankommt, wissenschaftsorientiert geprüfte (Wissens- und Erkenntnis-)Sachverhalte mit den Lernenden zu vermitteln, aber nicht Irgendetwas Ungeprüftes, brauchen wir ein (handlungstheoretisches) Kommunikationsmodell (in Stichpunkten in dieser Mail), das Interaktion und Kommunikation im Kontext der pädagogischen Praxis beschreibt, analysiert und kritisiert. Uff.

³⁷ Was zum Überlegen darüber anregt, ob Pädagogik als Handlungstheorie überhaupt eine Wissenschaft ist?! Und nichts weiter als die mit Alltagsverstand gemäß Alltagserfahrung geordnete Alltagssprache?!

Für Handlungstheoretiker ist das Handeln in Theorie, Forschung und Praxis zentral. Sie behaupten, dass Handeln (im Unterschied zum bloßen Verhalten wie z.B. Frieren, Zittern, Niesen,) allein nur uns Menschen zukomme, u.a. deswegen, weil Tiere keine Verantwortung (für Handlungen) übernehmen könnten, und weil wir das Handeln unterlassen können, Verhalten jedoch nicht.³⁸

Die "Allgemeine Evolutionstheorie" (Tremml, A. K.: **Evolutionäre Pädagogik**. 2004, 63ff.) geht anders heran und warnt – zunächst völlig im Recht - Handlungstheoretiker davor, pädagogische Praxis nur **als reines Handlungsgefüge anzusehen, warnt davor, päd. Praxis in toto nur als die Summe von rational begründeten (Kleinst-)Entscheidungen oder nur als Produkt sorgfältig vorbereiteter Planungen oder nur als Aktualisierungen von durchdachten Entschlüssen und Beschlüssen darzustellen**. Handlungstheoretische Kategorien wie >Zweck<, >Mittel<, >Klug<, >Erfolg<, >Scheitern<, >Dialog<, >Beschluss<, >entscheiden<, >gerecht< u.a. reichen nicht hin, um päd. Praxis begrifflich zu fassen, sagen Luhmann, Tremml, Scheunpflug u.a.. Sie (die Handlungstheoretiker) hätten einen Narren daran gefressen, dass päd. Praxis nichts weiter als ein beherrschtes Mittel der Herbeiführung und Verfolgung von gesetzten Zielen und Zwecken sei. Doch sei die Wirklichkeit der päd. Praxen weitaus komplexer und komplizierter, als dass sie sich mit dem übersichtlichen handlungstheoretischen Vokabular, das Handlungssubjekte (wie Sie und ich) zu Helden und kreativen Schöpfern sozialen Geschehens aufbrezele, ausreichend dargetan werden könne. Mit den lediglich auf die Beschreibung, Analyse und Kritik von **intentionalen** und (zweck-)**rationalen Zweck- und Mittelzusammenhängen** eingespielten handlungstheoretischen Termini und Begriffe und Gedanken versuchen die Handlungstheoretiker der Pädagogik die Komplexität zwecks Planbarkeit und Praxisermöglichung zu reduzieren, das sei zwar menschlich verständlich, räumen Systemtheoretiker ein, sie möchten ja auch Ergebnisse vorzeigen, um ohne schlechtes Gewissen kassieren zu können, es sei aber - erkenntnistheoretisch vermerkt - doch eine arge und letztlich fahrlässige Verengung.

Studium (päd. Praxis) als Variation, Selektion und Stabilisierung

Aber, es könne, sagen Tremml u.a., jede pädagogische Praxis mit **allgemein-evolutionstheoretischem Vokabular** (wie >System<, >Umwelt<, >Variation<, >Selektion<, >Stabilisierung<, >Anpassung<, >Reproduktionsfähigkeit<, >Kontingenz<, >Fitness<, >Auslese<) als **Evolution**(=als ein evolutionärer Vorgang) beschrieben und analysiert werden. **Päd. Praxis ist demnach aus dieser Sicht nicht als ein teleologisches (=mit Absicht gesteuertes) Geschehen zu betrachten, sondern als ein teleonomischer (= nicht durch Intentionen oder Absichten geleiteter) Prozess.**³⁹ Nach Tremml verspreche die Evolutionäre Pädagogik genauer beobachten und (funktional) erklären zu können, **und zwar wie folgt**:

Ein **Seminar=soziales System** gibt es als Faktum an der **Uni(=Umwelt)** und könne in seiner Dynamik als ein **evolutionsgetriebener Vorgang** beobachtet werden, der mit dem Begriffstriplet von >Variation<, >Selektion< und >Stabilisierung< beschrieben und analysiert werden kann. Und gemäß eigener Systemrationalität zu funktionieren vermag.⁴⁰

Also spricht der Evolutionär:

Es passt sich das Seminar (aktiv und passiv) an die Umwelt >Uni< an (räumlich, inhaltlich, zeitlich, sozial) sowie sich auch die Teilnehmer im Seminar der engeren Umwelt >Seminar< (passiv und aktiv) **anpassen** (Tremml 2004, 85). Wichtig ist für das Funktionieren von Evolution die **Reproduktionsfähigkeit des sozialen System**, hier im Sinne der Fortsetzung des Seminars durch weitere Veranstaltungen (= Aufrechterhaltung der Studienmöglichkeit an der Uni) sowie auch als kalkulierbare Realität für die das Seminar vollziehenden Teilnehmer (immer montags eine Mail).⁴¹

³⁸ Interessant an dieser Stelle, dass u. U. das Unterlassen selbst als Handlung zählt; unterlassene Hilfeleistung ein Straftatbestand ist (§ 323c StGB).

³⁹ >Teleologie< und >teleologisch< sind Auffassungen, nach denen Ereignisse oder Entwicklungen durch ausgewählte Zwecke oder ideale Endzustände ausgerichtet werden. - Als Teleonomie bzw. teleonomisch werden Prozesse bezeichnet, die allein aus ihren Komponenten und Strukturen erklärt werden. Sie bedürfen keiner Zusatzannahmen über mögliche externe teleologische oder intentionale Steuerung. - Die Allgemeine Evolutionstheorie sensu Tremml setzt auf „abstrakte Homonomie“ (1997, 19) = Die Begriffe der biologischen Evolutionstheorie werden von Tremml per Abstraktionsverfahren – wie Erbsen aus Schoten - ausgeräumt und allein funktional gebraucht. Nur ihre Funktion sei relevant, Funktion der Schote, abgesehen werde von ihrem biologischen Inhalt (Erbsen). Das macht Tremmls Selbstverständnis nach möglich, sich als Vertreter einer Supertheorie (= für alles passende) der Beschreibung und der Beobachtung zu fühlen. – Ich zweifle daran, dass man Begriffe enterbsen und gleichwohl sinnvoll gebrauchen kann.

⁴⁰ Ich benutze hier **Parasprache, sprich: eine Erläuterungssprache**, mit der ich, ein Handlungstheoretiker, ein Stück Systemtheorie verständlich darstellen möchte. Die Schwierigkeit besteht jetzt darin, dass ich Systemtheoretisches aus meiner Sicht darstelle und erläutere. Parteilichkeit scheinen mir bei aller Anstrengung unvermeidbar.

⁴¹ **Das Anpassen** ist nicht nur als Passivum verstehen, sondern Tremml macht aus >Anpassung< einen „Überbegriff“, der drei Arten (der Anpassung) umfasst. Das System verändert sich in Abhängigkeit von der Umwelt="Adaption" (ich und Sie passen uns z. B. durch Rollenübernahme an den Seminarbetrieb an); das System verändert sich innerhalb der „größeren“ Umwelt als kleinere Umwelt zu seinem Fit-

Des Dozenten **Lehre sei als ein freundliches Angebot an Variation konstatierbar**. Als etwas Neues oder etwas Anderes relativ zu dem, was Sie bereits über die in Rede stehenden Sachverhalte des Seminars im Kopf haben. Es könnte Sie provozieren oder es bewirkt Perturbation, Irritation=mögliche Erneuerung ihres kognitiven Equipments. Ihnen, den Lernenden, widerfahre die gesamte Veranstaltung als **Kontingenz(= als etwas, was möglich gewesen ist, daher momentan wirklich ist, aber nicht notwendig so sein bzw. so ablaufen muss)**. Nicht nur der Dozent könnte zufällig ein anderer sein (demnächst müssten Sie mich ausgraben), das Seminar könnte ganz anders konzipiert sein, ein anderer Lernort wäre möglich gewesen (Hainwiese), nicht die Universität zu Bamberg⁴². Ihr Studium, sagt der Evolutionär, könne als **Selektion** angesehen werden, als Konzentration auf wenige unter tausenden von Themen, von denen wiederum einige mit Vorliebe studiert (positiv selektiert), andere vernachlässigt (negativ selektiert) werden. Meine Beurteilung Ihrer Arbeiten sei ebenso ein **Selektionsvorgang**, mit dem Sie und ich nach und nach umzugehen lernen oder auch nicht. Ihre (häusliche) Mühe, sich Inhalte und Stoff einzuprägen, auf zwei mal neun Seiten Respektables zu schreiben, sei als Akt gegen das Vergessen, demnach als **Einübung in Stabilisierung** zu begreifen (vgl. Scheunpflug 2004, 64f.).

Fitness haben Sie dann erworben, wenn Sie mich, die Prüfungen und die Uni „überleben“. Dann sind Sie auch positiv „ausgelesen“ worden. Das von Ihnen als nützlich Selektierte und Stabilisierte können Sie in Ihrer futurischen päd. Praxis (durchaus wieder „mutiert“ = mit Variationen und Modifikationen) tradieren, fortsetzen, als Offerte anbieten, multiplizieren. Kurz, **Evolution, sagen die evolutionstheoretischen Pädagogen, sei der die Zeit treibende, den Raum gestaltende, die Inhalte auswählende und das Soziale figurierende Vorgang, von aller Anfang an – verstehbar und erklärbar**, ohne die Vokabeln wie >Sinn<, >Ziel<, >Zweck< aus handlungstheoretischer Quelle heranzuziehen.⁴³

Unser Seminar verbinde, sagen Tremml u.a., auf diese geschilderte Weise die gesellschaftliche Evolution mit der individuellen. **Über das Zusammenspiel von Variation, Selektion und Stabilisierung/Retention im Seminar werden Sie, die Studierenden, unter herabgesetztem Risiko des Scheiterns (päd. Praxis ist ja keine Gameshow >Running Man<) auf das Leben ganz allgemein, insbesondere auf Ihr Berufsfeld vorbereitet, auf dem ebenso die Evolution regiert. Schon der Unterricht in der Schule übe (in Zuge der Sozialisation, auch als heimlicher Lehrplan) in diese evolutionsbestimmten Gestalten der Interaktion und Kommunikation ein und bereite uns alle langfristig darauf vor, diese und weitere Lebensäußerungen selbst evolutionsgemäß zu aktualisieren** (vgl. Scheunpflug 2000, 135).

Dies noch: Mit dem **Begriff >doppelte Kontingenz<** wird aus systemtheoretischer Sicht das Problem beschrieben, wie mit Interaktion und Kommunikation soziale Systeme entstehen und gedeihen können. Vorzustellen ist eine Situation, in der mindestens zwei Personen sich gegenseitig zwar wahrnehmen, und in der aber noch völlig unbestimmt ist, was als Nächstes geschieht. Die Situation ist dadurch gekennzeichnet, dass nichts notwendig (zu tun) ist und zugleich auch nichts unmöglich (zu tun) ist. Im Ausschließen von Notwendigkeit und Unmöglichkeit besteht hier die Kontingenz. Dadurch, dass diese Offenheit der Interaktion gleichzeitig für beide Personen gilt, wird von doppelter Kontingenz gesprochen.

Also, Egon und Werner haben sich zufällig irgendwo im Nowhereland getroffen und krümmen sich jetzt vor Verlegenheit, weil niemand weiß, was tun oder was zu lassen ist, bzw. weil alles getan oder alles gelassen werden kann. Das ist anders etwa bei der dritten Sitzung unseres Seminars. Da könnten Egon und Werner auf die Vergangenheit bereits erfolgter Kommunikation (in der ersten und zweiten) setzen, die die Zukunft ihrer Kommunikation wahrscheinlicher macht als anfangs (dabei andere Möglichkeiten [Schlägerei] ausschließt oder extrem unwahrscheinlich macht). Kaum eine Kommunikation beginnt gleichsam mit Null. Insofern ist die doppelte Kontingenz nicht wirklich, allerdings als Kontrastfolie brauchbar und problembezogen durchaus erhellend. Jedenfalls stellt die in Gang gekommene Kommunikation zwischen Egon und Werner und Fritz und Eva ein soziales System her und erhält es aufrecht, so lange wie die Kommunikation anschlussfähig bleibt und der weitere Kommunikationsfluss sich nicht staut, meint die Systemtheorie.⁴⁴

nessvorteil=„Adaptation“ (damit das Seminar überhaupt erfolgreich ablaufen kann und der Uni-betrieb nicht zusammenbricht, wird zu Corona-Zeit on-line-Studienbetrieb verbindlich); das System macht sich von der „größeren“ Umwelt los und bestimmt Inhalt, Ordnung und Regeln intern =„Adjustierung“ (vielleicht in anderen Seminaren nicht üblich, dass neun Aufgaben verlangt werden, sieben Protokolle, schriftlich, Rückmeldung etc.).

⁴² Der Begriff der Kontingenz ist schillernd. Er gewinnt z. B. bei G. Anders (kein Systemtheoretiker) existenzielles Gewicht. Er spricht von einem „Kontingenzschock“, der demjenigen widerfährt, dem die Welt gottlos, sinnlos, zwecklos begegnet. Durchaus möglich, dass dies auch einen Päd. im Vollzug päd. Praxis überwältigt?

⁴³ Unser Seminar, meint Tremml, „simuliert die überschaubare Interaktionsgemeinschaft urzeitlicher Horden“ (Tremml 2004, 298).

⁴⁴ Als exemplarische Einführung in die „doppelte Kontingenz“ mag ich das Stück „**Im Dickicht der Städte**“ von Bertolt Brecht heranziehen: Der Kampf zweier Männer in der Riesenstadt Chicago, entstanden 1921-1924. Der malaiische Holzhändler Shlink verwickelt ohne ersichtlichen Grund, den in der Leihbücherei angestellten George Garga in einen Streit. Durch die heftigen Auseinandersetzungen wird der Laden in dem Garga arbeitet demoliert und Garga wird entlassen. Garga nimmt den Kampf auf und vernichtet Shlinks Holzgeschäft. Aber seinen Plan nach Tahiti zu gehen um frei zu sein, muß Garga aufgeben, da Shlink Gargas Familie in den Kampf miteinbezieht. Es gelingt Shlink, zusammen mit seinen Freunden aus der Unterwelt, Gargas Schwester Marie und dessen Freundin Jane zu Prostituierten zu machen. Als Garga Jane dennoch heiratet zeigt Shlink ihn als nächstes wegen Schiebung an. Garga muß ins Gefängnis und seine Familie

Summa summarum, es liegt ein Evolutions-Verstehen der Bewegungen und Regungen des dynamischen sozialen Systems >Seminar< vor, sprich, eine **funktionale Erklärung von Interaktion und Kommunikation Ihres Studiums mit Bezug auf die Evolutionstheorie ohne handlungstheoretisches Vokabular und intentionales Brimborium.**

Welche Vorteile bieten Systemtheorie und Allgemeine Evolutionstheorie uns Pädagoginnen?

Ein Sympathisant könnte vorbringen: Nun, wir brauchen uns nicht mit intentionalen Begriffen wie >Intentionalität<, >Sinn< und >Zweck< und >Absicht< und >Wille< herumschlagen und nicht mit dem >Deuten<, dem >Verstehen<, dem >Begreifen< und dem >Interpretieren< herumquälen, wenn wir etwas erklären wollen. Wir reduzieren komplexes Geschehen zwecks Durchblick auf Funktionalität und erklären sich entwickelt habende Ereignisse post factum(=im Nachhinein) mit Termini aus dem Begriffskoffer der Evolutionstheorie. Wir sind also nicht (allein) auf die Hermeneutik verwiesen, freut sich der System-Fan, also nicht (bloß) auf den präferierten methodischen Erkenntnisweg, wie ihn z. B. die Geisteswissenschaftliche Pädagogik einschlägt. Mancher hält ja z.B. Diltheys Weisung vom „Erkennen des Ich im Du“, die als *das* Fundament wechselseitigen Verständnisses zwischen kooperierenden und kommunizierenden Personen in diesen Kreisen favorisiert wird, für nicht sehr weiterführend (weil es zudem >Introspektion< erforderlich macht – aber wie geht das In-sich-hineinsehen methodisch verbindlich, und was sieht man anderes als ein Loch?!). Dann besser die >doppelte Kontingenz<.

Statt also ein handlungstheoretisch verankertes Theorieparadigma heranzuziehen, dann doch lieber Evolutionstheorie und **funktionale Erklärung*** (Parsons, Luhmann) ohne Teleologie und ohne Kausalität. Bestimmt man etwa >Erwin verpetzt Egon bei der Lehrkraft< als Explanandum(=das, was erklärt werden soll), fragt Warum (ist das so)? und sucht nach einem Explanans(=das, was die Sache verstehbar macht bzw. erklärt), dann geht das evolutionsmäßig so: Erwin ist hat eigentlich gar nicht die Absicht, gar nicht das Telos(=Ziel), jemand zu verpetzen! Weil Erwin jedoch Anerkennung seiner Klasse (berechtigt oder nicht) vermisst, also leidet, petzt er, was für ihn (berechtigt oder nicht) die Funktion hat, Aufmerksamkeit zu erregen, die, so hofft er, sich in Anerkennung umwendet, die er zum „Überleben“ braucht. Diese Evolutions-Weisheit* muss Erwin jedoch gar nicht ausdrücklich in Worten und in Gedanken parat haben. Erwin muss sich auch nicht hinsetzen und extra einen Plan ausbaldowern. Er muss nicht einmal ahnen, was "in" ihm vorgeht, was er eigentlich will, es muss ihm der **Funktionszusammenhang** nicht bewusst sein. Ihn steuert die an Fitness-Vorteile gebundene (soziale) Evolution. Erwin funktioniert wie die Leber im Organismus, deren Vorhandensein und "Tätigkeit" damit erklärt wird, dass sie Giftstoffe aus dem Organismus herausfiltert. Ohne dieses funktionale Element würde der Organismus nicht überleben. Ohne den anerkannten Erwin wird sich eine gedeihliche Überlebens-Atmosphäre(=Erwin petzt nicht mehr; keiner regt sich auf; alle sind fast gut Freund) in der Klasse nicht einstellen. - Also nicht modo Dilthey: *Ich erkenne mein Ich im Erwin*, aber: Welche Funktion hat Erwins Verhalten für sein Überleben.

Occam's razor

Erkenntnistheoretisch und wissenschaftstheoretisch interessant ist noch dies: Tremml führt zur Rechtfertigung seiner Allg. Evolutionstheorie ein "Extremalprinzip" an. Bedeutet: "Die rationale Ordnung des gesammelten Erfahrungswissens sollte mit möglichst wenig Voraussetzungen geordnet und erklärt werden können" (ebd., 10). Vulgo: Weniger ist mehr. Was man mit dem bescheidenen Begriffstrippel >Variation<, >Selektion< und >Stabilisierung< bei Replikationsfähigkeit der Selektionseinheiten funktional erklären könne, sei überwältigend (=also alles, das, was mutiert, sich verändert, positiv oder negativ selektiert wird, sich erhält und stabilisiert). Man könne die rezente Gegenwart sich entwickelnder Gene, Gehirne, Ideen, Texte, Weisheiten, Witze.[=Meme] und Gesellschaften mit Evolutionstheorie erklären.⁴⁵ Wenn man sich also auf das systemisch-evolutionäre Theorieparadigma einigen könnte, dann verringere man Seitenzahlen (schone somit Wälder), reduziere den Lese-Aufwand, fördere Übersicht – alles wiederum beste Chancen, evolutionspädagogische Nachkommenschaft zu vermehren, sprich: Massen von Lesern und Follower zu gewinnen, die für das Überleben der Allg. Evolutionstheorie, die im Überlebenskampf mit anderen Paradigmen steht, notwendig sind. Tremml meint, Kriterien und Maßgaben für korrektes wissenschaftliches Arbeiten, gebe es zuhauf, im Überfluss (Intersubjektivität, logische Korrektheit, Objektivität etc.). Aber wer hält sich bitteschön im faktischen Wissenschaftsbetrieb daran, zumal dann, wenn er seine Ergebnisse und Erkenntnisse

bricht auseinander. Er rächt sich mit einer Anzeige wegen Vergewaltigung seiner Schwester und inszeniert eine Lynchaktion gegen Shlink. Dann aber entflieht er gemeinsam mit ihm. Shlink übergibt Garga seinen wiederaufgebauten Holzhandel und gesteht ihm seine Liebe, doch Garga stößt ihn zurück. Shlink nimmt Gift und Garga brennt am Ende das Holzgeschäft nieder und geht nach New York. – Der offene doppelt kontingente Anfang einer Kommunikation und Kooperation wird Pingpong-mäßig zum Tunnel ohne Licht am Ende desselben. Allerdings zeigt das Stück auch, dass ein Anfang des Miteinanderhandelns ohne irgendwelches bereits erfolgtes Miteinanderhandeln nicht geht. Zugleich lässt sich Brecht als Aufweis des höchst Artifiziiellen der >doppelten Kontingenz< lesen.

⁴⁵ Zur Memetik, zur Memtheorie, also zur evolutionstheoretischen Erklärung der Entwicklung der Ideen(=Meme) der Pädagogik – später. Dazu Tremml, A. K.: Evolutionäre Pädagogik, Stuttgart 2004, S.176ff., ders., Pädagogische Ideengeschichte, Stuttgart 2005.

fälscht? Daher wenigstens darauf achten, sich schlankes und rankes Theoriedesign zu verschaffen, um mit Ökonomie und Eleganz und Grandezza zu theoretisieren.⁴⁶

Zur Handlungstheorie

Der Handlungstheoretiker sagt, ich betrachte Erziehung als intentionsgetriebenes Handwerk, das einer eigenen (Handwerks-)Logik folgt (nicht der Logik der Evolution), und das Erziehung-beschreiben, Erziehung-analysieren und Erziehung-kritisieren betrachte ich als Mundwerk (Theorie und Forschung), das der Rationalität der Praxis nicht nur nicht zuwiderlaufen darf, sondern ihr zu Hilfe zu kommen hat (anderenfalls Unterlassungsklage). Mundwerk, wenn es kein bloßes Maulwerk sein soll, soll beim Gelingen und beim Erfolg päd. Praxen wesentlich Anteil haben. Somit zeigt sich, dass Handlungstheoretiker von der Stufe der Metatheorie aus, die (Objekt-)Theorie der Erziehung als Theorie für die Praktiker (m, w, d) festsetzen, es gilt der Primat der Praxis. Pädagoginnen, sagt der Handlungstheoretiker, interagieren und kommunizieren zielgerichtet und zweckbestimmt und gemäß „edukativer Intentionalität“ (Blankertz) interessebezogen, sie wollen und strengen sich an, dass die von ihnen installierte pädagogische Praxis bei permanenter Kritik gelingt und Erfolg hat; was mit einer eklektisch besetzten und eigensinnig bestimmten und mit Wissenschaft und Ethik abgeglichenen Hauspädagogik an Wahrscheinlichkeit gewinnt.

Jetzt zunächst (handlungstheoretische) allgemeine Festsetzungen: **Interaktion**= aufeinander bezogenes Handeln zweier oder mehrerer Personen; Wechselbeziehung zwischen Handlungspartnern. **Kommunikation**= Verständigung untereinander; zwischenmenschlicher Verkehr besonders mithilfe von Sprache und Zeichen. Im Folgenden weitere speziellere definitorische Festsetzungen.

Päd. Praxis (Seminar) ist handlungstheoretisch als ein Aufforderungsverhältnis beschreibbar, analysierbar und kritisierbar.

Relativ zum intentional ausgerichteten Handlungskomplex >Erziehen=Zeigen, damit etwas gelernt werde< sind an Personen die Rollen des Aufforderns und Befolgens verteilt, also die Rolle des Erziehenden und des zu Erziehenden, der Lehrkraft und der Schüler, der Pädagogin und der Adressaten ihrer alltäglichen Mühe. Dies Aufforderungsverhältnis (diese Positions- und Rollenverteilung) bleibt solange at work, wie das Erziehen seine Rechtfertigung hat, also nicht auf ewig, sonst läge ein Herrschaftsverhältnis (=zementiertes Aufforderungsverhältnis) vor, welches ungerecht, nicht situationselastisch und hässlich wäre.

Zum Beispiel unser momentanes Seminar: Nichts glückt ohne die Investition des freien Willens auf allen Seiten (Mail 2). Ich fordere Sie angefüllt mit Erziehungs- und Lehrzielen auf, ein Thema schriftlich zu bearbeiten oder bitte, ein Gedankenprotokoll anzufertigen. Sie folgen, weil und wenn Sie die Absicht haben, das Magister-Seminar positiv abzuschließen. Sie schreiben mir und fordern mich damit (gemäß eines ungeschriebenen Vertrags zwischen Lehre und Lernen) auf, Ihre Sache kritisch und hilfreich zu kommentieren. Ich folge, weil mir dran gelegen ist, dass Sie aus dem Seminar Geeignetes mitnehmen und im Beruf Geld verdienen, Spaß haben, die Welt verändern und nicht zum Piraten werden. Ihre Selbstständigkeit innerhalb dieses Aufforderungsverhältnisses zeigt sich im originellen Erledigen (m)einer (fremd-)gestellten Aufgabe. Ohne Anforderung keine Selbstständigkeit, denn die haben wir alle nicht so, wie wir Ohren haben (siehe Mail 1).

Ich betrachte unsere akute pädagogische Praxis als gelungen, wenn ich (cum grano salis) wechselseitiges Verständnis des Betriebs unterstellen kann (=fast alle wissen, worum es geht, was Sache ist), und als Erfolg, wenn der Zweck dieses Seminars, eine (eigene) Haustheorie zu konstruieren, angebahnt worden ist, sich entfaltet hat oder gar von Ihnen ausgestaltet worden ist. Ist dem so, hat sich das Aufforderungsverhältnis überflüssig gemacht und entlässt sich selbst nach den Regeln der Zunft. Vulgo, unser Erziehungsverhältnis pulverisiert sich.

⁴⁶ Wer im Film "Im Namen der Rose" von Jean-Jacques Annaud, gedreht nach dem Roman von Umberto Eco, war, der kennt Wilhelm von Baskerville, ein Freund von William von Ockham (1288-1347). Nach diesem (nicht jenem - Sean Connery) ist ein heuristisches Forschungsprinzip benannt, **Ockhams Rasiermesser**: „Pluralitas non est ponenda sine necessitate.“ Es gebietet beim Aufstellen von Theorien höchstmögliche Sparsamkeit. Dem stimme ich zu. Denn manchem springt die Klinge in der Tasche auf, angesichts der Rudel von Didaktiken (siehe Kron 2008). – Ganz anderes Treml. Er befürwortet (hier) die Vielzahl von Theorien. Denn jede Theorie habe einen blinden Fleck (recht hat er). Daher könnte theoretische Redundanz das Gesichtsfeld erweitern und den eigenen blinden Fleck überspielen. Liest sich nett, ist aber nicht so, meine ich. Es ist in der Didaktik fast so wie in Graham Greens >Our Man in Havana<. Dieser (James Wormold) ist von Haus aus ein Staubsaugervertreter, der von der englischen Spionage nachrichtendienstlich verpflichtet ist, den Feind (Kuba) auszuspähen. Er erspäht aber nichts, weil es nichts zu erspähen gibt. Weil er aber muss, erfindet und konstruiert er sagenhafte Militärmaschinen, die er seinen Staubsaugern nachempfunden hat. So auch die Wormold-Didaktiken: Es ist seit über 3000 Jahren alles Didaktische zum Erziehen gesagt (meint Anton Semjonowitsch Makarenko), trotzdem stündlich Pseudo-Neues in Publikationen, Dissertationen und Habilitationen (eigene eingerechnet). – Ich bitte, mir zu widersprechen. So kann das nicht stimmen?!

Kommunikation

Kommunikation (in der Interaktionsgestalt >Aufforderungsverhältnis<) ist Handeln, das gelingen will und auf Erfolg aus ist (das ist „mehr“ als Misslingen und Misserfolg vermeiden wollen). Das gilt auch für uns: **Kommunizieren heißt (mündlich und/oder schriftlich) handeln. Kommunikation lässt sich, weil es Handeln ist, verweigern. Für das Handeln dürfen wir uns selbst und gegenseitig Verantwortung zuschreiben. Demnach ist Kommunikation, sagt die Handlungstheorie, von uns zu verantwortendes Handeln.** Wir sind „schuld“ an Missverständnissen, am Missverstehen, am Verständnis, am Verstehen. Verantwortlich sind wir fürs Gelingen (=etwa für die akkurate Ausführung und Aktualisierung einer Sprachhandlung, z. B. Fließtext-nach-Vorgaben-schreiben) und für den Erfolg (=Erreichen des Zwecks, z. B. Entfaltung einer Hauspädagogik).

Wie das Gelingen einer Handlung vom Erfolg unterscheiden?! Leicht: „Operation gelungen, Patient tot.“ Also, zwar sind didaktische Handlungsmuster z. B. des Darbietens, des Aufgebens und des Erarbeitens (von mir) vorbildlich im Unterricht umgesetzt, meint selbst Werner, aber null Lernfortschritt bei den Schülern (Kaspar und Egon kapieren nichts). Oder Körpersprache wie Samuel Molcho, aber null Resonanz und Effekt.

Trennen wir (nach P. Janich: Kultur und Methode. Ffm 2006, 213ff.) an dieser Stelle das "Beteiligungshandeln" vom "individuellen Handeln", und zwar so, dass ein Handeln, bei dem das Gelingen und der Erfolg von einem (1) Akteur abhängt, ein individuelles Handeln ist (z. B. 400 m Lagen, etwas lernen). Dies Handeln, bei dem das Gelingen von mindestens zwei Akteuren abhängt, ist ein Beteiligungshandeln (z. B. Wettkampf, Heiraten [Scheidung=Ehe Misserfolg, aber Heirat gelungen], Gespräch, Streit). Und dann noch ein "gemeinschaftliches Handeln", dies ist eines, bei dem nicht das Gelingen, sondern der Erfolg von allen Akteuren abhängig ist (z. B. erfolgreiche päd. Praxen). Kommunikation und Kooperation päd. Praxen gelingen und haben Erfolg, dann, wenn Verständigung untereinander gelingt und Ziel und Zweck (gemeinsam und erfolgreich) erreicht worden sind: Das wäre, gerade der Unwahrscheinlichkeit des Gelingens und des Erfolgs der Kommunikation wegen, worauf Tremml legitim zeigt, wunderbar! ⁴⁷ **Die Kommunikation und Kooperation in der Interaktionsform >Päd. Praxis< ist Handlungstheoriemäßig ein Beteiligungs- und gemeinschaftliches Handeln, das individuelles Handeln setzt und quasi übersteigt.**

Wenn man die Tätigkeit des Arztes auf "eingreifen", die des Priesters auf "verkündigen", die des Richters auf "urteilen" eindampft, ist der Kern des Erziehens das "Zeigen" im Sinne von „jemandem etwas zeigen in der Absicht, dass dies Gezeigte gelernt werde“ (Brumlik ebd.). Diese edukative Intention muss vom Erzieher vorgetragen werden und vom Adressaten erkannt, verstanden und akzeptiert werden, sonst gedeiht nichts. Verstehen der Sprache muss gewährleistet sein (es braucht kompetente Partnerinnen; Beteiligungshandeln). Sonst gedeiht nichts. Aufforderungen gelingen, dann, wenn sie als solche als deutlich formulierter und ausdrücklicher Sprechakt des Aufforderns vom Aufgeforderten verstanden werden. Sonst gedeiht nichts. Der Aufgeforderte weiß, was auffordern meint und bedeutet, er weiß, was es heißt und bedeutet, die Aufforderung zu befolgen. Das Etwas-Lernen hat er verantwortlich als individuelles (absichtsvolles) Handeln zu aktualisieren. Sonst gedeiht nichts. Auch Vertrauen gehört zu den Kautelen (Mail 5). Sonst gedeiht nichts. Tätiges Anerkennen des Aufforderungsverhältnisses auf allen Seiten braucht es (gemeinschaftliches Handeln). Sonst gedeiht nichts. Der Aufforderung akut zu folgen, das Befolgen, signalisiert Verstehen des Vollzugs und Einverständnis mit dem Vollzug pädagogischer Praxis=gemeinschaftliches Handeln, sprich: Interaktion und Kommunikation gelingen und haben Erfolg..

Der Witz bei der Sache ist, dass dies alles uns nicht in dem Sinne neu und fremd ist, wie die allgemeine und spezielle Relativitätstheorie (deren Zeit- und Raumvorstellung nichts mit unserem Alltag zu schaffen hat) und wie – den meisten von uns – die Evolutionsbiologie. Die erklärt den Darwin-Mechanismus, also die Auslese als unterschiedliche Reproduktion aufgrund unterschiedlicher Tauglichkeit (Vollmer). Wir (Sie und ich) können und kennen bereits, was hier (von mir) mit definierten Begriffen dargetan wird, sprich, wir alle haben Auffordern und Befolgen und die diversen Handlungstypen auch in anderen Kontexten immer schon vollzogen, bevor ich hier schreibend darüber rede. Bereits mit (nichtsprachlichen) Zeigegesten ist uns als Kleinkind unser Leben auch als Kommunikation und Kooperation vermittelt worden. Denn, wenn Sie und ich nicht schon vor unserer Kontaktaufnahme „Könntnis“ (Prange?) davon hätten, worauf sich z. B. das Personalpronomen >uns< bezieht, oder wie Zeitindikatoren (vorher, danach) korrekt eingesetzt werden, oder wie Ortsangaben aufzunehmen sind, geschweige denn, was es im Unterschied zu bloßem Verhalten (stolpern) heißt, am Handeln (ein Bein stellen) „schuld“ zu sein, funktionierte zwischen uns nichts Kommunikatives und nichts Kooperatives (wie doch die zuletzt sterbende Hoffnung

⁴⁷ Wir (Sie und ich) kommunizieren schriftlich. Tremml (2004, 280ff.) schreibt: „Ich vermute, dass ein wichtiges und bis heute unverzichtbares Element der Interaktion von Erziehung darin liegt, dass nur [sic!] in der direkten körperlichen Anwesenheit die Unwahrscheinlichkeit [des Gelingen und Erfolgs] von Erziehung wahrscheinlich gemacht werden kann, und zwar deshalb, weil es nur [sic!] sie erlaubt, die abstrakte evolutionäre Logik von Lernen mit der konkreten Form von Lehre so zu verbinden, dass die Selektionsangebote, die vom Lehrer ausgehen, von den Schülern angenommen werden. Nur [sic!] durch körperliche Anwesenheit können auch körpersprachliche Signale der Vermittlung und der Aneignung von Informationen situativ, und das heißt: flexibel und ständig veränderbar, eingesetzt und sinnlich [...] wahrgenommen werden.“ – Unser Seminar ist gar nicht?!

ist). Ich wüsste nicht, wie Ihnen Pädagogisches verklickern, wüssten wir nicht schon alle Bescheid.⁴⁸ Wir befinden uns in einer (hermeneutischen) Spirale, nicht am Nullpol (einer doppelten Kontingenz). Funktion und Aufgabe der Pädagogik als Forschung und Theorie besteht nun darin, all dies, was wir immer schon wissen und können bzw. zu wissen und zu können glauben, zwecks Professionalität unserer päd. Praxen zu bestätigen und zu bestärken, dort, wo es etwas zu bestätigen und zu bestärken gilt, und sach- und fachdienlich anbietend und weiterführend aufzuprotzen.⁴⁹

Wichtig noch, bevor wir Praxis beschreiben, analysieren und kritisieren, haben wir immer schon Praxis vollzogen. Die Vollzugsperspektive geht der Beschreibungs- und Beobachtungsperspektive voraus (unabhängig davon, ob teilnehmende oder systematische/strukturierte Beobachtung). Das, was wir im Moment akut tun und lassen, geschieht und passiert stets bevor wir darüber reden. Unser Dasein und unser Sosein ist dem Darüber-Reden immer schon vorneweg – wie der Igel dem Hasen. Ja und?! Es bedeutet für das Mundwerk, sprich, für eine Theorie der praktischen Pädagogik, das „Apriori der Lebenswelt“ zu achten (J. Mittelstraß). Diese Maxime meint nicht, dass das, was in alltäglicher Praxis abläuft, sogleich und ohne Umstand als wissenschaftlich begründetes Denken und Tun gefeiert werden könnte, nein, vielmehr ist gemeint, nicht so zu tun, als ob wir ohne Wissenschaft blöde wären. Als ob wir vor-wissenschaftlich keine nützliche Erfahrung mit dem Erziehen gemacht hätten, als ob sich das, was sich – wie man sagen könnte – als päd. Praxis eingebürgert hat, kompletter Unsinn wäre. Als müsste ich, wenn ich denn über das Erziehungsunternehmen zutreffende Aussagen machen und stichhaltig begründete Behauptungen aufstellen will, erst und allem voran etwa in der kognitiven Psychologie oder der biologischen Evolutionstheorie ausgefuchst sein.

Daraus folgt für unsere Hauspädagogik: Nicht einen fernen Sachverhalt an den Anfang unserer Überlegungen stellen (nicht so mit der Pädagogik beginnen: „Der Mensch - ein Zigeuner am Rande des Universums“; Jacques Monod) und nicht erst bei elaborierten Theorien (z. B. über das Gehirn und die bildgebenden Verfahren) um Landeerlaubnis bitten, denn auf solchem kommunikativen Umweg (eigentlich: Irrweg) wird uns (Ihnen und mir) nicht echt zugänglich und wirklich fassbar, was es heißt, das Erziehungsgeschäft handwerklich und dann theoretisch zu betreiben. Es ist – aus handlungstheoretischer Sicht – das „Apriori der Lebenswelt“, das methodisch die Konstruktion pädagogischer Theorie lenken und leiten sollte.

Dass ich weder „abgehobene“ Gedanken noch die Biowissenschaften verächtlich machen oder widerlegen will, muss ich hoffentlich nicht extra betonen. Wertgeschätzt werden sie dort, wo sie hingehören. Im Moment geht es „nur“ darum, für das Theoriegeschäft von der Erziehung einen nachvollziehbaren Einstieg zu finden, und sich vorzunehmen, Fachwissenschaften erst dann heranzuziehen, wenn sie tatsächlich auch gebraucht werden. Man könnte diese von mir angeführte Art des Herangehens an Untersuchungsgegenstände* der Pädagogik als phänomenologisch* bezeichnen. Demnach frage ich:

Welches ist aus handlungstheoretischer Perspektive ein sinnvoller Anfang des theoretischen Redens (theoretischer Sätze) über Erziehung?

Nicht das Erziehen anhand der Tierwelt explizieren wollen. Zwar Kompliment an die Wanderfalken (Altvögel), deren Aufzucht (vier Jungvögel), die ich per Webcam im Lebensraum Burg (Nürnberg) staunend beobachtete (wenn auch ein Dödel darunter ist). Nichts gegen Paarung, Fortpflanzung, Brutpflege, Bettel- und Beuteflug. So kommen wir aber an das Erziehen unseresgleichen nicht heran. Ebenso wenig führt uns „der Zigeuner am Rande des Universums“ weiter, auch nicht die Analyse unseres Gehirns, selbst wenn es (von Neuropädagogen) als soziales Organ onduliert wird (>Neurodidaktik< von U. Herrmann; 2020).). Sondern?

Ich halte mich an K. Prange: Er beginnt „inmitten“ und führt eine Trivialität an: **Es gibt Kinder.** Ein lebensweltlich verfügbarer Grundsatz (ein Apriori). Dies ist ein Datum, ein Faktum, eine Tatsache. Denn **wir alle sind immer schon als Kinder erzo-**

⁴⁸ In Platons Dialog >Menon< wird das Lernen als Sich-Erinnern mit der sogenannten Anamnesis-Hypothese eingeführt, der zufolge alles theoretische (=nicht durch sinnliche Erfahrung erworbene) Wissen in der unsterblichen Seele (=vorgeburtlich) immer schon vorhanden sei. So verschaffe sich der menschliche Intellekt theoretisches Wissen und gewinne theoretische Erkenntnis kraft Wiedererinnerung. Um seine Hypothese plausibel zu machen, führt Sokrates ein Experiment mit einem von Menons Sklaven durch. Der Sklave, der über kein mathematisches Schulwissen verfügt, soll die Seitenlänge eines Quadrats suchen und finden, das die doppelte Fläche eines vorgegebenen Quadrats hat. Zur Lösung assistiert ihm Sokrates mit seinen anregenden oder nervenden Fragen (Mäeutik=Hebammenkunst). Modern gesehen und entmythisiert steht mit der Anamnesis-Hypothese ein selbstständiges und konstruktives Lernen im Fokus. Eine (fremdgestellte) Anforderung (eine Entwicklungsaufgabe) wird vom Sklaven mit Bezug auf das Wissen und Können, das er im Alltag bereits eingefahren hat (er weiß ja, was >rund< ist, was >eckig<, was >gleich lang< und >länger als< usf. bedeuten, er erinnert sich), plus Moderation eines „Zeigenden“ bewältigt. Dazu K. Prange, Schlüsselwerke der Pädagogik, Bd. 1., Stuttgart 2008, S.14-25.

⁴⁹ Wissenschaft ist gefordert, Erkenntnisse bzw. Erklärungen zu liefern, die den Alltag übersteigen. Wissenschaften können mit **kontrainuitivem Wissen** dem üblichen Meinen* und Glauben* widersprechen. Oft ist über die Popularisierung von Forschung und Theorie Pseudowissen in den Alltag eingesickert. Zum Beispiel ist die manchem Schul-Alltag zu selbstverständliche Unterteilung des Lernens in den visuellen, auditiven, haptischen, motorischen, intellektuellen, kommunikativen Typ nach F. Vester ohne empirischen Beweis, also als stichhaltiges Argument nicht verwendbar.

gen worden, in unserer Kindheit haben wir begonnen, unser Leben führen zu lernen. „Hinter“ diesen Anfang kann niemand treten! ⁵⁰ Der Gegenstand(sbereich) der Pädagogik ist Handwerkern und Mundwerkern immer schon gegeben. Keine Pädagogik muss das Erziehen erst erfinden oder konstruieren. Wir Pädagoginnen brauchen uns weder von der Evolutionstheorie, Neurophysiologie oder der Psychologie unser zentrales Objekt zu borgen. **Indem Prange eine Selbstverständlichkeit, einen Trismus, eine Binsenweisheit, an den Theorieanfang der Pädagogik setzt, rettet er das Phänomen >Erziehen< vor der unnötigen, vor allem ungerechtfertigten Fremdstrukturierung der Wissenschaften und betont damit auch die Eigenständigkeit der Pädagogik beim Festsetzen ihres Gegenstand(sbereichs).**⁵¹ – Oder?!

gruß

⁵⁰ Wenn es aber keine nachfolgende Generation mehr gibt (Fortpflanzungsunfähigkeit weltweit)?! Lesen Sie: *Im Land der leeren Häuser*, von P. D. James (Polit-Thriller). München 1993.

⁵¹ >Fremdstrukturierung< ist nicht gleich ein Schimpfwort. Gemeint ist, dass z. B. das Unterrichtsgeschehen in der Kybernetischen Didaktik nach dem Regelkreis eines Kühlschranks oder eines Raketenabwehrsystems beschrieben und analysiert wird. Das ist nicht von vornherein verwerflich. Es ist lediglich ein Modell für uns, es wird ja nicht behauptet, dass päd. Praxis sich nicht von einem Gerät unterscheidet. Kritisch zu fragen ist allerdings, für welchem Erkenntnisinteresse hier gefolgt wird, wozu eine solche Fremdstruktur dient?! Und ob ich denn erst Kybernetik zu studieren hätte, um das Erziehungsgeschäft im Wesen zu begreifen? Ich meine: Nein.

Zur Logik V

dazu: P. Janich: Sprache und Methode. Tübingen 2014, Kapitel V.

Es gibt nicht nur Behauptungssätze und Aussagen, die darstellen, was (nicht) der Fall ist, und die man logisch korrekt verknüpfen mag. Es gibt zudem auffordernde, fragende und Sätze performativer Art. Eine Aufforderung sollte u.a. verständlich/verstehbar sein, auf jeden Fall sinnvoll und berechtigt (aber nicht >wahr<). Eine Frage sollte verständlich/verstehbar sein, sie sollte auf jeden Fall, auch falls sie obszön ist, in einen Kontext passen (sie ist weder >wahr< noch >falsch< im Sinne des Behauptens). Und wenn ich sage „ich danke dir“, oder „Das habe ich Ihnen versprochen“, oder „Ich möchte mich entschuldigen“ oder „herzlichen Glückwunsch“ oder „ich schäme mich“ etc., dann wird die Handlung >danken<, >entschuldigen<, >versprechen<, >Glückwünschen< ineins mit der sprachlichen Äußerung vollzogen. Wahrhaftigkeit ist hierbei von großer Bedeutung, redlich, glaubwürdig, vertrauenswürdig (Ethos in Mail 6). Und wie verhält es sich mit Goethe? Ohne Zweifel Zeilen mit einem Geltungsanspruch. Welcher? Wie könnte dieser abgetragen, begründet werden?

„Alles gaben die Götter, die unendlichen,
Ihren Lieblingen ganz,
Alle Freuden, die unendlichen,
Alle Schmerzen, die unendlichen, ganz.“

Siehe >Zur Logik VI< (Mail 8).

Sehen, denken, handeln (Brumlik 2013, 96-106; Tremml 2010, Kapitel 5)

8. Sitzung

Aufgabe 7: Ich fürchte, die Mails werden gegen meine Absicht doch immer länger. Ich möchte aber nicht zur Geisel werden, deswegen: Diejenigen, die ich mit Material überfordere, greifen sich einzelne Abschnitte heraus und kommentieren nur diese. Bleiben auch noch die Quellen.

Pädagogisches Sehen, Denken und Handeln. Was sieht der Profi, wenn er Pädagogisches „sieht“, was denkt er, wenn er Pädagogisches „denkt“, was tut er, wenn er „pädagogisch handelt“?! In Pädagogische Praxis tritt man nicht ein wie man in der Fränkischen Schweiz in die Teufelshöhle tritt. Sie ist im Ab und Auf und Ab der Geschichte in sozialer, inhaltlicher, räumlicher und zeitlicher Dimension aus der Lebenswelt als Institution herausgedreht (nicht: abgedreht). Professionalität* schüttelt niemand aus dem Ärmel. Folglich ist das berufsrelevante Sehen, Denken und Handeln in der Uni in Terms der Wissenschaft unter wissenschafts- und erkenntnistheoretischer Obhut zu übersetzen und in Praktika zu üben. Darf ein Profi beim Sehen, Denken und Handeln Empfindung und Gefühle haben? Wohin damit?!

Ich grüße Sie!

Dies gilt es für Pädagoginnen: Ein Stück Lebensgeschichte als Lerngeschichte auffassen und dann die Transformation der Lebensprobleme des Menschen in Lernprobleme. **Nach dem Pädagogischen zu fragen, heißt: nach einem angemessenen Zugang zum (Haupt-)Gegenstand aller erzieherischen Bemühungen zu suchen: nämlich zum Lernen.** Es „soll [...] dem professionellen Pädagogen [...] ermöglicht werden, die Lebensprobleme der Menschen, zu denen er in einem professionellen erzieherischen Verhältnis steht, als Lernprobleme zu konzeptualisieren. Vom Säugling bis zum alten Menschen ist es unhintergebar das menschliche Lernen mit all seinen Schwierigkeiten, auf das es die Pädagogik und die Erziehung abgesehen haben“ (Brumlik 2013, 11) ⁵² Daher ist "Sehen, Denken, Handeln" unter der Maßgabe des Erziehens und Lernens zu studieren. Die Lernbedarfe müssen gesehen/wahrgenommen werden. Empfinden und Gefühle werden mobilisiert. Empfinden und Gefühle schaffen Atmosphäre in Raum und Zeit (Schmitz), besorgen Klima: Spannung, Heiterkeit, Feindseligkeit. Es muss (nach-)gedacht werden. Einfälle braucht es. Den Gedanken soll das Handeln folgen. (Ich empfehle, Beispiele dieses Sehens, Denkens und Handelns in päd. Absicht in Hechler, O. nachzuverfolgen: >Hilfen zur Erziehung< Stuttgart 2011.)

Ich möchte mich mit Ihnen in den folgenden Zeilen (wieder) von der Praxis über Objekttheorien hinauf auf die Metatheoriehöhe schwingen. Falls ich es noch nicht erwähnt haben sollte, Metatheorie ist nicht gegen Objekttheorie und beide nicht gegen Praxis als irgendwie „höherwertig“ auszuspielen. Es besteht eine Differenz, keine Prävalenz. Auch der Primat der Praxis (vor der Theorie) legt keine Abwertung von Abstraktionen, Terminologie und Theorien nahe. Ebenso ist das „Apriori der Lebenswelt“ (Mittelstraß) eine systematische Vorgaben zum Fundieren und Konsolidieren theoretischer Sätze über Erziehung(stheorie), kein Abwinken theoretischer (zulässiger) Spekulationen. Noch so eine Vorgabe: das PmO, das „Prinzip methodischer Ordnung“ (P. Janich).

Das Prinzip methodischer Ordnung ist ein Stück Rationalität für jegliches Handeln. So folgt jedes Rezept für den Zitronenkuchen einer solchen Regel-Rationalität, sprich: zuerst der Teig, dann backen, dann anschneiden, dann verteilen, dann um Portionen streiten. Nicht umgekehrt. Allgemein meint das PmO die am Gelingen und Erfolg orientierte Reihenfolge des Überlegens und Handelns. Das PmO muss nicht erst in den Alltag unseres Handelns implementiert werden, wir haben es vielmehr intus. Dass wir uns zu oft nicht daran orientieren, das steht auf einem anderen Blatt (welchem?!). Aus dieser Sicht ist es demnach fehl am Platze, eine Erziehungstheorie ohne systematische Berücksichtigung und abseits bereits gelingender und erfolgreicher Erziehungspraxis der Alltagspraxis konstruieren zu wollen. Jede handhabbare Erziehungstheorie setzt diesen vor-wissenschaftlichen Erfahrungsschatz voraus = die immer schon in der Lebenswelt eingeübten Weisen des Über-Erziehung-Redens und des entsprechenden Handelns. ⁵³ Das macht weder wissenschaftliche Forschung noch Theorie überflüssig. Keineswegs wird allem, was wir im Alltag erzieherisch tun und lassen, der Lorbeerkrantz der Vernunft aufgestülpt. Nein, es geht darum, dass wir Pädagoginnen uns nicht in der Erforschung und in der Theorie von Sachverhalten verlieren, die zur päd. Praxis wenig bis keinen Bezug haben (aber dem sich selbst heckenden Betrieb der Universität geschuldet sind). Eine pragmatische Einstellung. Im Folgenden soll also die Unterstellung, dass wir immer schon auch in gelingender und erfolgreicher Weise erziehen, für weitere theoretische und metatheoretische Überlegungen ausdrücklich herangezogen werden. (Finden Sie selber ein paar erfolgreiche Beispiele.) Gerade für Ihre Hauspädagogik bitte ich, dass Sie das

⁵² Behutsamkeit ist angeraten! H. v. Hentig in seiner "Sozialpathologie der Schule" betont - Fakt sei, dass "Lebensprobleme [...] ständig [...] Lernprobleme [überwältigen]" (1987, S.83)?!

⁵³ Bitte >vor-wissenschaftlich< (genetisch) nicht mit >unwissenschaftlich< im Sinne von >unbegründet< (normativ) gleichsetzen..

PmO, sprich: die Bauweise Ihrer Haus-Theorie als nachvollziehbare Prozedur Ihres Denkens, ohne Salto mortale und Widersprüche, streng beachten.

Zu „Sehen, Denken und Handeln“

beziehe ich mich zunächst auf einen Vorsokratiker, Heraklit (abseits von den lärmenden Werften in Milet sinnend und Provokationen und Rätsel ausheckend im schattigen Hain). Das Fragment B36 lautet: „Der Seelen Tod: Wasser werden; Wassers Tod aber: Erde werden; aus der Erde aber wird Wasser aus Wasser aber Seele.“ Angeführt sind Wandel, Abhängigkeiten und wechselseitiges und gegenseitiges Bezogensein und Beeinflussen. Wenn man dieses Relationsgefüge auf >Wahrnehmung<, >Denken<, >Gefühl (im unmittelbaren Erfahrungskontext)< und >Gefühl (durch Denken angestoßen)< überträgt, ergibt sich ins Verständliche übersetzt (so Ruschmann 1999, 40): „Wahrnehmung führt zu Gefühlen, Gefühle zu Gedanken, Gedanken zu Gefühlen, Gefühle zur Wahrnehmung.“ Und ich setze fort: Dieser durch Empfinden, Gefühle gestimmte und getönte, kognitive und emotionale und sensible Leib-Seele-Komplex motiviert Personen zu entsprechendem Handeln.

Aus Erörterungszwecken möchte ich die Vokabel >sehen< im Zusammenhang von „Sehen, Denken, Handeln“ als >wahrnehmen< lesen. >Sehen< als Gesichtssinn ist ja viel weniger gemeint.

Das gibt by the way Anlass auf **das Definieren** hinzuweisen. Welche Arten von Definitionen es gibt, ist leicht nachzuschlagen, ganz wichtig aber erscheint mir dies: Wir (im Bereich der Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften) **stellen** mit unseren Definitionen ein Definiendum (=das, was definiert werden soll) nicht als einen Sachverhalt **fest**, sondern (Obacht!!!) wir **setzen etwas als etwas fest**. Die deskriptiv gepolte Definition einer Lokomotive besagt, was eine Lokomotive ist, stellt fest, gibt Auskunft, beschreibt. **Punkt**. Die normativ gepolte Definition unseres Hauptgegenstandes >Erziehung< ist an Praxis-Bewältigungsinteressen gefesselt, an Welt- und Selbstverständnisse, sie setzt fest, normiert. **Ausrufezeichen!** Wir Pädagoginnen sind schwerlich in der Lage quasi neutral und objektiv zu deklamieren, was Erziehung sei. Je nach Erkenntnisinteressen wechseln die Theorieparadigmata und mit diesen der Wortschatz (siehe in König/Zedler); daher definiert z. B. Brezinka (ein Kritischer Rationalist) anders als Prange (siehe nochmal Mail 7). Da ist im Grunde nichts Schlimmes bei, Erziehung ist eben keine Lokomotive. Allerdings weiß schon Humpty Dumpty aus Lewis Carrolls >Alice hinter den Spiegeln< (ohne des Franzosen Paul-Michel Foucaults macht- und wissenschaftstheoretischen Diskursanalysen gelesen zu haben), dass diejenigen, die definieren, zu oft zweifelhafte Macht ausüben, und Zugehörigkeit und Ausschluss aus ihren Kreisen (auch) per Zitier- und Schweigekartell steuern. Demnach setze ich die Begriffe und Bedeutungen des kommenden Gegenstandsreichs - auf Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit bedacht - im Folgenden nach meinem Interesse fest.⁵⁴

Was lässt sich über die Reihe >Wahrnehmen, Empfinden und Fühlen, Denken und Handeln< bemerken und wo und wie zwecks Professionalität einüben?

1) Wahrnehmen setze ich (Obacht!) hier in unserem (!!!) Zusammenhang (nicht im Zusammenhang mit Sinnesphysiologie und Neurophysiologie und Optik) als ein Handeln fest. Diese Definition von >Wahrnehmen< setzt fest, dass mit Sinnen (übersinnlich lassen wir weg) sehend, hörend, tastend, schmeckend, riechend Wahrnehmungserlebnisse (in der Küche, in der Sauna, im Konzertsaal, im Lichtspielhaus, unter Freunden usw.) **mit Absicht** herbeigeführt werden können. Mit dem Wahrnehmen etwa der Erziehungsbedürftigkeit⁵⁵ bei Alt und Jung, Groß und Klein, ist die geistige Aufnahmefähigkeit des Wahrnehmenden gemeint, ist gemeint, dass der Blick des Wahrnehmenden mit freiem Willen darauf gerichtet wird, genau dieses Phänomen (Erziehungsbedürftigkeit) einzukreisen. Das setzt Absicht, Wollen, Intentionen voraus. >Erziehungsbedürftigkeit-wahrnehmen< setzt voraus, dass der "Sehende" gesammelt ist, ganz Ohr ist, konzentriert bei der Sache ist, entschlossen ist, Erziehungsbedürftigkeit „sichtbar“ zu machen. Fritz erlernt im Praktikum das Wahrnehmen der Erziehungsbedürftigkeit. Fritz lernt mit offenen Augen, aufgeweckt, mit wachen Sinnen, Pädagogisches wahrzunehmen (er glotzt nicht). Es wird zwar im optischen Teil der Netzhaut das einfallende Licht – nachdem es die Hornhaut, die Linse und den Glaskörper durchquert hat – in Nervenimpulse umgewandelt, aber auf diese Weise wird Erziehungsbedürftigkeit weder gesehen noch wahrgenommen. Fritz könnte sich, weil das Wahrnehmen in unserem Zusammenhang hier ein Handeln meint, auch weigern, das, was er wahrnehmen soll, wahrzunehmen. (Dass die Funktionsfähigkeit der Physis vorge setzt ist – trivial.)

Klar ist, dass wir alle im Alltagsleben mit unseren Sinnen wahrnehmen, Farb-, Geruch-, Berührungs-, Geschmacks- und Klangerlebnisse haben, klar ist auch, dass sich Fritz immer schon über seine Sinneswahrnehmungen mehr oder weniger treffend sprachlich äußern kann („Led Zeppelin, Jimmy Page!“), sie mit anderen Praktikanten vergleichen, anderen mitteilen kann. **Genau besehen kann niemand seine Wahrnehmung(erlebnisse) ohne Worte ausdrücken und bekunden („Wahnsinn!“).** **Allein das Funktionieren unserer physischen Apparatur gewährleistet nicht, dass das Wahrgenommene wiedergegeben werden kann. Wir brauchen dazu Vokabeln.** Wahrnehmungserlebnisse („Horch, hier riecht’s verbrannt!“) überfallen einen nicht plötzlich und unvorbereitet. Nicht nur, dass wir mit unseren Augen sehen, mit den Ohren

⁵⁴ Daher **wichtig!!!** Achten Sie (insbesondere bei Prüfungen) darauf, den jeweiligen Autor (m, w, d) zu nennen, von dem Sie das haben, was Sie als Definitionen und Begriffsexplikationen vortragen. Trotzdem vorher herauskriegen, welche der möglichen Namen beim Prüfer (m, w, d) auf der Abschlusliste stehen!

⁵⁵ Vielleicht ein etwas pathetischer Begriff. Wir wissen, was er nüchtern bedeutet: Es sollte etwas gelernt werden, Lernbedarf.

hören etc., sondern, dass die Wahrnehmungsangebote inhaltlich(=begrifflich) in bestimmter Weise vor-strukturiert sein müssen, damit sie auch als solche entsprechend wahrgenommen werden können. Denn ...

gesetzt, Fritz erhalte von seiner Praktikumslehrerin den Beobachtungsauftrag, die Lernschwierigkeit in Mathe bei Paul (in der 7b) wahrzunehmen und zu protokollieren. Nun weiß Fritz bereits vor der Erfüllung dieser Aufgabe, den wahrzunehmenden Gegenstand >Schwierigkeit in Mathe< in seiner Vorstellung inhaltlich zu füllen und zu strukturieren (er will ja nicht die Klassen-Rennmäuse im Terrarium ausforschen). Fritz hat also das, was er wahrnehmen soll, schon im Kopf=vor Augen=mit Worten (mindestens in Umrissen) skizziert und erfasst. Er wählt aus allem, was in der 7b zu beobachten möglich ist, Bestimmtes aus, und beobachtet nur das, was er beobachten soll, ergo: sein Wahrnehmen zielt aufs Pauls Arbeits- und Sozialverhalten in Mathe.

Wohin steckt er Empfinden und Gefühl? Nun, nichts passiert ohne Gefühle. Gefühle prägen Verhalten, sie motivieren Personen zu handeln und sie modulieren dieses Handeln. Fritz bedauert Paul, freut sich mit ihm, falls doch was klappt. Allerdings (!) tritt Fritz, solange er dem Wahrnehmungsauftrag gemäß beobachtet, auf die Schaumbremse. Er will nicht bloß empfindungs- und gefühlsbestimmt beobachten. Fritz raten wir zwar deswegen nicht, sein Empfinden und seine heißen Gefühle zu überspielen oder zugunsten kalter geistiger Klarheit auszumerzen, nein, geht gar nicht, wir raten ihm vielmehr, Contenance zu üben, als Profi kopfbestimmt, nicht allein bauchbestimmt, aus dem Bauch raus, wahrzunehmen und zu handeln. Nach Erledigung seines Wahrnehmungsauftrags, dessen Ergebnis er verbalisiert (er stellt eine Wahrnehmungsbehauptung auf), denkt er mit Eifer über geeichte Strategien nach, um Pauls Misserfolge zu kürzen und Erfolg zu stabilisieren. Er erklärt Paul Mathe mit Engagement und übt mit ihm. Fritz erwirbt zum seinem bereits abrufbaren Wissen weiteres pädagogisches Wissen mit Erfahrung hinzu, das er zum Wohle von Paul (an die eigene bevorstehende Prüfung denkt er natürlich auch) mit der Praktikumslehrkraft abgleicht. Fritz – kein seelenblinder und begriffsleerer Praktikant, quasi ein Jünger Heraklits.

2) Denken?! >Denken< bezeichnet ein spezifisches kognitives Handeln. Das Hirn handelt nicht, ergo, es denkt nicht. Denken – so setzen wir für unseren pädagogisch ausgerichteten Erörterungszweck fest - ist eine „innere“ oder mentale Handlung, die sich selbst nicht von allein löst (gegenteilige Auffassung beim Neuropsychologen Manfred Spitzer). >Denken< ist als Handeln auf Zwecke ausgerichtet, also, es wird gedacht, um einen Plan zu machen, um ein Problem zu lösen, um ein Argument zu schärfen, um eine Maßnahme zu begründen usw.. Zum Denken kann man auffordern. Man kann einen Gedanken fassen. Ein Gedanke ist Bestandteil oder Ergebnis eines sprachlich vermittelten Denkvorgangs. Denken gelingt der Logik gemäß oder eben nicht, man hat Erfolg im Argumentieren oder auch nicht. Leider kann ich niemanden von eigenen Überlegungen überzeugen. Selbst schuld. Man setzt den Gegner matt. Man gewinnt nicht, trotz hervorragender Strategie. Man kann den Denkenden anmahnen, er sollte für sein Denken Verantwortung übernehmen. Man denkt darüber nach, inwiefern vorliegendes Lebensproblem ein Lernproblem ist, wie man dessen Bewältigung angehen könnte. Denken, ein inneres Handeln-um-zu (D. Hartmann). Und als logisches, wissenschaftliches, problemlösendes, kritisches Denken ist es lehr- und lernbar. Selbstverständlich, man kann es auch sein lassen. Jetzt hat die Praktikumslehrerin für Fritz eigens einen Kurs >methodisches Denken als Pflicht für Profis< eingerichtet. Was Fritz also extra lernt, das ist, motiviert und gelenkt durch seine scharfe Wahrnehmung, für jedermann (insbesondere für seine Schüler) nachvollziehbar, ohne logische Kapriolen und situationsgeeicht sein Handeln zu rechtfertigen und zu begründen.

3. Professionelles pädagogisches Handeln setze ich hier fest (ohne die Kritik der Systemtheorie zu vergessen; siehe Mail 7) als ein Tun, dem ein Entschluss bzw. ein Beschluss vorausgeht. Es meint das Herstellen und das Durchführen pädagogischer Praxis mit Interesse am Gelingen und Erfolg. Zum professionellen Handeln gehört Rationalität, gemeint als eine Bezeichnung für die Fähigkeit, bei Begründungs- und Rechtfertigungsproblemen von Handlungen und Normen, **Verfahren diskursiver Einlösung** von Geltungsansprüchen zu entwickeln, ihnen zu folgen und über sie zu verfügen (Gethmann).⁵⁶ Argumentiert wird um die **Klugheit** bei der Auswahl von Mitteln, von didaktischen Handlungsmustern etwa; argumentiert wird um die **Gerechtigkeit, Richtigkeit, Fairness** bei der Festsetzung von Zielen und Zwecken; argumentiert wird um die „gute Form“ beim Gestalten päd. Praxen, also um die Nützlichkeit der installierten Lehr-Lernsituation und um die Rücksichtnahme auf alle von der Durchführung betroffenen Bedürfnissubjekte, kurz: argumentiert wird um die konkret zu bestimmende „Mitte“ in Sachen Verständlichkeit, Zumutbarkeit, Anschlussfähigkeit (Mail 6). Die Person Fritz hat, wenn er nach erfülltem Wahrnehmungsauftrag (diskurs- und dialog-)rational denken und handeln möchte, auf jeden Fall das Argumentieren zu üben. Was ist ein Argument?!

>Argument< =eine Bezeichnung für die Art und Weise des Redens mit dem Ziel, die Zustimmung oder den Widerspruch wirklicher oder fiktiver Gesprächspartner zu einer Aussage oder Norm durch schrittweisen und lückenlosen

⁵⁶ >Rationalität< ist hier nicht als Substanz bestimmt, die wie ein Gespenst ins Zimmer tritt oder an der Türe lauscht, sondern als ein Verfahren=Diskurs, als dialogischer Prozess. Bei dieser Festsetzung/Definition von Rationalität ist charakteristisch, dass kein Hiatus (=keine Entkopplung) zwischen sozialen und kognitiven Prozeduren besteht, sprich, es gibt keine „private“ Rationalität, die allein im „reinen Geist“ herumturt, sondern nur immer eine mit Anderen. Ich verweise ohne weitere Ausführung daraufhin, dass ich das Palaver als quasi weichgespülten Diskurs zur Rationalität zähle. Das Palaver, hier nicht im pejorativen Sinne gebraucht, ist diejenige Prozedur der Kommunikation, die vom reinen Ideal des Diskurses „übrigbleibt“, wenn dieser konkret vor Ort, von individuellen betroffenen Personen zwecks gedeihlicher Fortsetzung der durch eine spezifische Krise unterbrochenen (päd.) Praxis „heruntergearbeitet“ wird.

Rückgang auf bereits gemeinsam anerkannte Aussagen bzw. Normen zu erreichen (in: Mittelstraß, a.a.O.). Schafft man dies 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 gewollt und beabsichtigt ist, in eine schrittweise vorgetragene und lückenlose Argumentationskette eingebunden werden kann. Mit Voltaire könnte die gemeinsame Verbindlichkeit darin bestehen, dass mit pädagogischer Praxis bzw. mit Erziehen und Lernen, wo und wann auch immer, Dummheit, Fanatismus, Borniertheit und Intoleranz ohne Erbarmen angegriffen und aufgespießt werden.

Und wenn wir schon beim Denken und Argumentieren ums pädagogische Handeln angekommen sind, muss noch einmal (Mail 2 und 7) die Frage gestellt und eine Antwort umrissen werden: Was eigentlich ist >Erkenntnis<? Ist mit der Reihenfolge „**Sehen, Denken und Handeln**“ in Brumlik 2013, 96-106, der Verlauf des Erkennens von der Quelle ab beschrieben?

Erkenntnistheoretisches

Was ist Erkenntnis? Müssen wir Pädagoginnen Auskunft geben können?! Schon. Könnte ja einer kommen und mich danach fragen. Dann stammeln und an den Lehrstuhl Psychologie verweisen (wo es auch keiner weiß)?! Nicht doch! Vom metatheoretischen Wartturm aus ein paar Blitzbemerkungen.

a) Nicht, dass es Ihnen so scheint, als wäre mit der Abfolge >Sehen, Denken, Handeln< der Weg der Erkenntnis unproblematisch vorgelegt, als wäre das Sehen, allgemeiner gesagt, die Sinnlichkeit, Quelle der Erkenntnis. Dies wäre nämlich die Position des **Sensualismus**, meine nicht. Denn dieser nimmt an, dass alle Erkenntnis (ohne Einmischung des Verstandes, mit dem wir die Welt mit diesem und jenem Begriff unterscheiden) auf die passive Aufnahme von Sinnesdaten zurückzuführen sei.⁵⁷ Jetzt ist zwar unbestreitbar, dass das Wahrnehmen und Erkennen unsere funktionsfähigen Sinne beim Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken zur notwendigen Bedingung haben, dass unser Organismus auf visuelle, akustische und andere Signale einer Objektwelt reagiert und über Sinne angeregt wird. Wenn wir aber die propositionale Erkenntnis (der Wissenschaft) als ein Wissen definieren, das nach den Kriterien und Prüfungsverfahren der Logik, der Empirie, der Hermeneutik und gemäß einer Wahrheitstheorie als wahr ausgezeichnet wird (Mail 3), dann ist ebenso unbestreitbar, dass man mit Sehen, Tasten, Hören, Riechen und Schmecken allein keine begriffliche, diskursive Erkenntnis gewinnt. Auch Aussagen von Sinnes- und Neuropsychologen sind diesbezüglich defizitär, die nur besagen, dass der von der Natur vorgegebene Weg des Erkennens der Welt führe über Organe und Sinne, über die interne Umwandlung von reizenden Energieformen zu neuronalen Erlebnissen bzw. über die innerorganische und neuronale Verarbeitung von Außeneindrücken zu Information im Gehirn. Auch hier wird der gesamte kooperative, kommunikative, dialogische und diskursive Theorie- und Forschungsaufwand weggelassen, der für wahre Wissensproduktion und das Einfahren von echter Erkenntnis aktualisiert werden muss. Dass wir zum Erkennen Sinne und Nerven brauchen, das ist ein Truismus, das pfeifen sogar die Spatzen von den Dächern, diese sind aber keine Gewährsleute für Erkenntnistheoretisches.

b) Die anderen, die Vertreter des **Empirismus** (Fr. Bacon, Hobbes, Locke, Hume), behaupten die generelle Abhängigkeit des Wissens von der Erfahrung. Auch nicht meine Position. Erfahrung meint hier die (von Ihnen und mir) erworbene Fähigkeit sicherer Orientierung, das vertraut sein mit bestimmten Handlungs- und Sachzusammenhängen ohne Rekurs auf ein theoretisches Wissen. Aber dieses unbezweifelbare alltagspraktische Erfahrung-machen und Erfahrung-haben ist bereits mit (unserem seitherigen) Wissen und (unserer bisherigen) Erkenntnis untrennbar verwoben und vernetzt. Wir haben, lange bevor wir uns extra an das Erkennen von Objekten der Physik, der Chemie, der Biologie, der Soziologie, Psychologie und Pädagogik machen, eine durch Tradition vorgeprägte Lebensweise durch teilnehmendes Tun anerkannt und haben uns als Individuen (als Ich-Subjekte), die brav sind oder rebellisch, in Kontexten vergegenständlicht. Längst haben wir Umgang mit Kindern, mit Gleichaltrigen oder mit anderem Geschlecht gehabt. Fritz weiß und kann vieles, er geht nicht unbedarft seiner Beobachtungsaufgabe nach. Es ist also nicht so, wie der Empirismus meint, dass Wissen seinen Anfang nimmt in einem leeren Pappkasten und bei einer „reinen“ Wahrnehmung ohne Worte. Denn ohne Begriffe sieht man nichts und hört man nichts, meint Goethe, recht hat er. Unser wissenschaftliches Wissen und unsere propositionale Erkenntnis über Gott und die Welt und Kleinkram hat als Fundament die nicht einholbare und nicht hintergehbare Lebenswelt*. Wer behauptet, am Anfang (der Erkenntnis) finde sich eine tabula rasa, ein leeres Blatt (Mail 2), muss – eigentlich gegen eigenes besseres Wissen – so tun, als wären wir alle wie eine Flasche leer.

c) Und jetzt noch (auch nicht meins) der **methodische Rationalismus**, der, im Gegensatz zur empiristischen Annahme einer begriffsfreien Basis des Wissens in der Erfahrung, den Primat eines nicht-empirischen Wissens mit der Annahme so genannter angeborener Ideen zu begründen versucht (Descartes, Spinoza, Leibniz). Etwa so: Wir hätten von allem Anfang

⁵⁷ Demokrit und Epikur würden sagen, dass von Paul in der 7b Bilder von unterschiedlicher Konsistenz seines Tuns abgestrahlt werden, die sich im Kopf von Fritz zu einer Erkenntnis vereinen. So lautet, ohne auf Fernsehen, iPad, YouTube zurückgreifen zu können, die Bildchentheorie der Vorsokratiker (Leukipp und Demokrit) und ihrem späteren Geistgenossen Epikur, dem Gründer des „Garten“ (Kepos) in Athen, der seinen aus allen Gesellschaftsschichten kommenden Anhängern (m, w, d) als Lernort diente (Epikureismus).

an Vorstellungen und Schemata von Dingen und Geschehen im Kopf, die uns ermöglichten, die Welt (=Inbegriff alles dessen, was wirklich ist) gemäß unserer Vorstellungen und Schemata in Dinge und Geschehen einzuteilen. So erkenne Paul den Fritz deswegen als helfenden Studierenden, so ahnt er deswegen, was er mit ihm anstellen will, weil er die angeborenen Vorstellungen und Schemata >helfen<, >Mensch< und >Studierender< in seinem Geist vorgeburtlich parat hat und in der Realität nur noch zu reaktivieren braucht. Das Schema für Mathematik ist bei ihm etwas bröckelig, deswegen Ärger mit den Zahlen. Fritz besitze, meint der methodische Rationalismus, ebenso angeborene Schablonen von >Unterricht<, >Praktikumslehrkraft< und >Schüler<, die er ebenfalls in der Realität nur zu reaktivieren braucht. Fritz und Paul haben beide angeborene (vorgeburtliche) Prinzipien von >Zusammenarbeit< im Kopf, dito. Weswegen die Sache in der Praxis auch funktioniert. Mein Einwand lautet wie oben: Es sind aber die kulturellen Vorgänge der Akkulturation, der Sozialisation und der Erziehung, die unsere menschliche Existenzform als Kulturwesen schaffen. Alle die Orientierungen, Unterscheidungen, Deutungen, Systeme von Regeln, Schemata, die wir per Lehre und Lernen interiorisiert haben, prägen immer schon unser Empfinden, Gefühl, Wahrnehmung, Sprache, Denken, Urteilen. Selbst gegenläufiges (rebellisches) Denken und Handeln und Verhalten und niemand katapultiert sich aus der Leere des Universums in unser „zu verachtendes, zu verdienendes und zu genießendes“ kulturelles Leben. Dass unser Organismus physisch und psychisch funktionieren muss, ist notwendig (nicht hinreichend). Eine Binsenweisheit, aber als erkenntnistheoretischer Grundsatz nicht tauglich.

d) Was ist also Erkenntnis? Wir können zwischen diskursive und intuitiver, evidenter Erkenntnis unterscheiden, je nachdem, ob es sich um ein methodisch und begrifflich aufgebautes und vermitteltes (propositionales wissenschaftliches) Wissen handelt (Mail 3) oder um ein unvermitteltes Wissen: wie beim Aha-Erlebnis oder plötzlich beim Aufwachen (=Schachproblem im Schlaf gelöst). Manchem widerfährt der MPK (= Moment perfekter Klarheit). Wenn ich Sie hier mit der wissenschaftlichen Pädagogik beschäftige, dann beschäftige ich Sie mit methodisch gewonnenem propositionalem Wissen und propositionaler Erkenntnis und diskursiv zu begründenden allgemeinverbindlichen Normen und Prinzipien der Ethik (Mail 6). – Anzufügen ist noch: Es gibt einen Streit darum, ob es neben propositionaler Erkenntnis komplementär auch nicht-propositionale Erkenntnis gebe. Wer dies bejaht (Gabriel 2015), der lässt die fiktionale Literatur (etwa Romane) als Erkenntnisquelle zu. Ebenso Dramen, Filme und Bilder (Kunst allgemein). Dazu Mail 10.

Fritz sammelt auch im Praktikum Wissenswertes, Kenntnisse, Handlungsförderndes, auf vor-wissenschaftlichem oder auch nicht-wissenschaftlichem Wege (meint nicht: un-wissenschaftlich). Denn er kann nach einiger Zeit ziemlich genau Auskunft über die Atmosphäre (in) der Klasse geben, über das Leistungsniveau, über die Motivation und die Disziplin insgesamt. Er hat von der Lehrkraft, den Schülern und Schülerinnen, vom Arbeits- und Sozialverhalten eine Anschauung, weil ihm dies alles sinnlich gegenwärtig ist. Anschauung ist ein Begriff, mit dem Kant auf den sinnlich rezeptiven Anteil an der Erkenntnis Bezug nimmt. Nicht sinnlich präsent sind abstrakte Begriffe und Theorien und nicht sinnlich präsent sind allgemeinverbindliche Normen und Prinzipien. Kant betont, Anschauungen ohne Begriffe seien leer, Begriffe ohne Anschauung blind. Das kann man als Aufforderung zu Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit des Lehrangebots lesen (Mail 6). Aber bitte kein Verriss des Abstrakten! Denn abstrakte Begriffe, Normen und Prinzipien ermöglichen uns das Überschreiten des ortsgebundenen Horizonts (Provinz), gestatten uns, uns mit unserer Beschreibung, Analyse und Kritik auf das Allgemeine aller päd. Praxen zu beziehen. Anschauung hingegen bindet uns ans das Lokale und Regionale. Den Wechsel vom Abstrakten zum Konkreten, vom Allgemeinen und Allgemeinverbindlichen zum Besonderen und vice versa erlauben uns die trainierbaren Fertigkeiten (Mail 3): Urteilskraft (Kant) und der Pädagogische Takt (Herbart).

Konsequenz

Konstruieren Sie als Person Ihre mit Wissenschaft und Ethik abzugleichende und auch im Zuge eklektischer Arbeit gewonnene Haus-Pädagogik derart, dass die Ermöglichung Ihres pädagogischen Ideals nicht durch eine unüberlegte und unglückliche Wahl Ihres Vokabulars, Ihrer Terminologie, Ihrer Modelle, Methoden*, Mittel* und Rechtfertigungs- und Begründungsstrategien* versandet! Mit Ihrer Individualtheorie muss mit Begründung und Rechtfertigung zu sagen möglich sein, was Sie als Pädagogin mit Ihrem Denken und Handeln bezwecken. Ihre Hauspädagogik muss argumentationszugänglich sein, sie muss ausgehend von vernünftiger Gemeinsamkeit eine nützliche und wohlgefällige Praxis schrittweise und lückenlos fundieren und konsolidieren. Vulgo, versauen Sie sich nicht Ihre Motivation fürs pädagogische Handwerk durch verqueres und verquastetes Maulwerk, sprich, durch Theorien bzw. Erkenntnistheorien bzw. Wissenschaftstheorien, die Ihnen Spaß und Freude kürzen und Ihr pädagogisches Ethos wie eine Seifenblase platzen lässt.

Zur Logik VI

>Induktion< und >Deduktion< und >Abduktion<.

(1) Induktion. Wir Pädagoginnen bilden aus vielen Einzelfällen (öfter) eine Allaussage. Ich mache aus dem, was ich mit Fritz und Eva und Egon und Kaspar erlebt habe, die Behauptung: "Alle Kinder in diesem Alter sind so und so". Das ist nach Aristoteles eine populäre Erkenntnisweise. Sie wäre erst dann logisch zwingend, meint der der Beihilfe zum Mord an seinem Schüler Alexander der Große verdächtigte Stagirit⁵⁸, wenn nicht bloß einzelne Fälle aufgezählt würden, sondern sämtliche Fälle, was wir nicht können. (In der Arithmetik, was uns nicht kümmert, gibt es die >vollständige Induktion<.) Man könnte den Weg vom Einzelnen zum Allgemeinen für unseren Gebrauch einen epagogischen Weg nennen = Hinführung aus Einzelfällen folgend. Logisch nicht ganz einwandfrei, aber insofern verzeihlich, weil wir einen weiten, nicht nur auf Fritz oder Eva fixierten Blick brauchen. Weniger gut ist, den per Induktion (per Epagoge) gewonnen Allsatz zu zementieren, versteht sich.

(2) In den **Naturwissenschaften** zielt die Erklärungs-Frage „Warum?“ auf Gesetze, auf Gesetzessysteme, die mit dem in Frage stehenden, vorliegenden Einzelfall (= Explanandum) in einen (formallogisch korrekten, deduktiven bzw. induktiven) Zusammenhang gebracht werden sollen (= Explanans). Die **nomologische Erklärung** (Hempel, Oppenheim): Es sei "Fritz verpetzt Eva bei der Lehrkraft" das Explanandum B. Warum macht er das? Hätte man ein Gesetz der Form >Immer wenn eine Anfangsbedingung A der Fall ist, dann geschieht auch B< und es wäre tatsächlich auch die Anfangsbedingung A gegeben, dann könnte man zwingend **deduktiv** B ableiten und hätte (per **Deduktion**) das Explanans als Ursache-Wirkungs-Verhältnis für Fritzens Verhalten gefunden. Aber woher ein solches Gesetz in der Pädagogik nehmen? In der Physik kein Problem, aber im Bereich menschlichen Verhaltens und Handelns? Nicht einfach. Wir können die nomologische Erklärung für die Pädagogik „entschärfen“ und eine **induktiv-statistische Erklärung** daraus machen bzw. eine **Wahrscheinlichkeitsaussage**, was das (probabilistische) Eintreten von B betrifft. Dass also bei einer Ausgangsbedingung A das Auftreten von B nicht determiniert, sondern „nur“ mehr oder weniger wahrscheinlich ist.

(3) Unterscheiden Sie deduktives Folgern, induktives (inkorrektes) Schließen und **Abduktion=abduktives Vermuten**. Letzteres dient zur Gewinnung von (kreativen, innovativen, originellen) Hypothesen (in der Wissenschaft und Medizin): Alle Frösche plärren. Felix plärrt. Ergo: Felix ist ein Frosch (muss aber nicht; Felix könnte der Spitz des Nachbarn sein). Abduktion ist kein korrekter logischer Schluss, aber sie gebiert Einfälle. (Zur Logik VII in Mail 9).

(4) Nicht nur beim Versuch der Erklärung des Alterns (in den Biowissenschaften) stehen einige explanatorische (Erklärungs-)Modelle nebeneinander (gleichrangig in Konkurrenz). Für bestimmte Fragestellungen haben die einen einen höheren Erläuterungswert als andere. Für uns Pädagoginnen sei ebenso wenig anzuraten, sich auf nur ein (1) explanatorisches Modell zu versteifen. Vielleicht besteht eine vernünftige Alternative.

gruß

⁵⁸ Jedenfalls hatte der römische Geschichtsschreiber Lucius Flavius Arrianus diesbezüglich Hinweise vorliegen.

Didaktik (Brumlik 2013, 85-89; Tremel 2010, im Sachregister unter >Pädagogisches Technologieproblem<, >Technik< und Kapitel 1).

9. Sitzung

Aufgabe 8: Ich habe einige Provokationen eingebaut, meine ich. Wenn Sie die gefunden haben, üben Sie Kritik. Kritik heißt: Nach gerechtfertigten Maßstab das Gute vom Schlechten zu unterscheiden und dies zu begründen. Falls für Sie die Sache o.k. ist, weit und breit nichts zum Aufregen, schreiben Sie, warum dies so ist.

Zum Vermitteln und Planen – Bemerkungen zur (Technologie der) Didaktik. Wider den Spruch, die Leute dort abzuholen, wo sie stehen. Es ist statt billiger „Subjektorientierung“ die Lebenswelt als Apriori der Forschung und Theorie der Erzwissenschaft (nach dem Muster des Methodischen Konstruktivismus*) an den „Anfang“ des Lehrens und der Erziehung zusetzen. Keine naive Subjekt-, Adressaten- und keine billige Nachfrage-Rücksichtnahme, sondern es ist die Wissenschaftsorientierung, die Unterricht und andere päd. Praxen zum vernünftig vertretbaren Unternehmen macht. Und diese beginnt mit dem Merkspruch: Alle Wissenschaft* ist eine Hochstilisierung dessen, was wir in der Praxis* immer schon tun. – Und ein bisschen Logik: Modalitäten beim Planen.

Hallo,

pädagogische Praxis mit dem Kerngeschäft des Erziehens gehört zur Klasse gemeinschaftlichen Handelns (das nur mit Beteiligung und unter Mitwirkung anderer Handelnder gelingt und zum Erfolg führen kann). Ist kooperatives und kommunikatives (intentionales) und oftmals institutionalisiertes Handeln zum Zweck der Förderung von Entwicklung und des Erwerbs von Stoff, von kognitiven, sozialen und technischen Fertigkeiten und Kompetenzen. Dies im (hoffentlich) unausrottbaren Interesse an „vernünftiger Selbstständigkeit“ (=hier synonym für >mündig< und >autonom<), verfügbar als Lehrling, Faulpelz, Geselle, Meister, Rentner, Konsument, trockener Alkoholiker, Chorsänger, Bademeister, Tatortreiniger, Lehrstuhlinhaber, auch als „Müllmensch“ (dazu: Willy Michl, 1974 I could cry vor lauta Bluus (mit Peter Jakobi und Blues & Ballads)). Politiker wäre auch nicht schlecht.

"[...] Ohne Didaktik als Lehre von den Formen der Erziehung ist die Pädagogik auf Wasser geschrieben [...]" (Prange 2000, 16). Sache ist, "[...] dass die **Didaktik die Technologie des Erziehens** darstellt und das überhaupt die Pädagogik technologisch orientiert ist oder es sein sollte" (2012, 109). Der Didaktiker ein Klempner oder vielleicht doch ein Künstler?!

Didaktik

umfasst forschende und theoretische Arbeit zum Gegenstand* >Vermitteln<. Sie präpariert zudem Bildungsgut(=Präparation von Sach- und Sozialzusammenhängen als Lehrstoff mit zugehörigen Kompetenzen). Auch für Lehrbücher. Sie ist somit veranlasst, zu *metasachlichen* und *metafachlichen* Überlegungen zu greifen, die in anderen Disziplinen nicht vorkommen. Didaktik ist kein Unternehmen, soll keines sein, das vorgibt, praktische Probleme mit dem Erziehen und Lernen in mechanisch-technische umwandeln zu können, also in Ingenieurprobleme, bei denen man mit Griff auf Gesetze bzw. Gesetzmäßigkeiten deduzieren kann, was (etwa bei Störungen) zu tun und besser zu vermeiden sei. Keine Sozialtechnologie (hier jetzt im pejorativen Sinne – wie bei Habermas gegen Luhmann). Also gar nichts gegen kluges und nervenberuhigendes, energiesparendes Verfügungswissen und dessen geeichten Einsatz im Bildungswesen, aber eben keine nach dem Muster von Mechanik-Kausalität laufende Sozialtechnik. Dass Pädagogik nicht auf (Natur-)Gesetze, kausale Determination, mathematisierbare, automatische Vorgänge und kontinuierliche Linearität des Erziehens verweisen kann, macht man ihr ja unter dem Schlagwort „Technologiedefizit“ zum Vorwurf (Luhmann/Schorr 1979). Die Beantwortung der „methodischen Leitfrage“ (Blankertz), die die Didaktik zu geben hat, unterfällt – meint Prange – allenfalls der „soft Technology“, nicht aber der instrumentellen Intelligenz der Klempner, Spengler, Flaschner und Blechner (und ist vielleicht doch eher eine Kunst?!).

Didaktik die Technologie des Erziehens meint, dass – unbestreitbar – die Absichten und Intentionen pädagogischer Praxis erreicht werden wollen, sprich: eine konkrete Utopie steht fürs didaktische Handeln an, weswegen man sinnvollerweise nicht (nur) Kairos ein Opfer bringt, sondern einsam oder gemeinsam mit Fach- und Sachverstand bei gerechtfertigten und erreichbaren Zielen und Zwecken nach klugen=zweckrationalen Mitteln sucht, die Gelingen und Erfolg versprechen.⁵⁹ So ist beispielhalber jedes didaktische Handlungsmuster, ob groß (Projekt) oder klein (PA), dann ein zweckrationales Mittel, wenn sein Einsatz bei situationsgerechten Zwecken eine Klugheits-Begründung vorweist. Also es sei M ein Mittel zur Herbeiführung von Zweck Z. Dabei könnte Z ein geeignetes Mittel M' sein, um einen weiteren Zweck Z' zu erreichen und Z' wiederum ein Mittel M'' für Z'' usw.. Wann ist Stopp? Dort, bei den Selbstzwecken, also den Zielen, die selbst nicht wiederum nur Mittel für andere Zwecke sind. Schluss ist bei denjenigen Zwecken, die um ihrer selbst willen verfolgt werden. **Oberste Zwecke, Hauptzwecke, Selbstzwecke (=Primärziele)! Nehmen wir "Autonomie"** (=Anpassung an Vernünftiges und Distanz vom

⁵⁹ **Kairos** ist ein religiös-philosophischer Begriff für den günstigen Zeitpunkt einer Entscheidung. Das ungenutzte Verstreichen einer Okkasion könnte nachteilig sein. In der griechischen Mythologie wurde die Gunst der Stunde als Gottheit personifiziert.

Unvernünftigen), die gilt als ein Zweck, der viel weniger ein Mittel für etwas weiteres ist, als vielmehr ein Ziel, das sich selbst zum Ziel setzt, und nicht auf etwas außerhalb Bestehendes abzielt. Selbstzweckig sind ganz sicher auch Mündigkeit, Bildung und Emanzipation.⁶⁰

Einschub, relevant

Im Übrigen macht Zweckrationalität* nicht die Totalität der Pädagogik* aus. Daraus besteht nicht das ganze Geschäft! Sie kann nur einen Teilbereich des Relationsgefüges einer Praxis strukturieren, aber nicht jede Beziehung zwischen Personen, Dingen und Geschehen. Mit Zweckrationalität können keineswegs alle Relationen erfasst werden, die die päd. Praxis im Gesamten konstituieren. Viele die akute päd. Praxis prägende Vorgänge und Ereignisse, wofür Didaktik nicht zuständig ist, entziehen sich der zweckrationalen Beurteilung: Fritz schwitzt und Klara schüttelt sich. Egon träumt. Werners Schuh drückt. Hiltrud lässt Peter nicht abschreiben. Eva findet Kaspar sympathisch. Erwin ist Freund der Renn-Maus „Speedy“. Die Lehrkraft ist warmherzig und großmütig oder gehässig und ein Ekel.

Zudem sind angestrebte Zustände wie Person-sein und Ethos Selbstzwecke. Sie haben ihren Wert als das, was sie vorstellen, und sind nicht wiederum nur mönchsschlaue Mittel für einen darüber lauenden Zweck. Auch die „gute Form“ päd. Praxis mit den Tugenden der „Verständlichkeit“, „Zumutbarkeit“ und „Anschlussfähigkeit“, die der „Moral des Zeigens“ (Mail 8) zugehören, ist allein als zweckrationales Mittel unterbestimmt. Die „gute Form“ ist auch ein Selbstzweck!?! Päd. Praxis in „guter Form“ mag nämlich auch als das Stiften einer gedeihlichen Atmosphäre erlebt werden, sie kann in akuter Gestalt Stimmung und Laune induzieren, weil bzw. wenn die „Anschlussfähigkeit“, „Zumutbarkeit“ und „Verständlichkeit“ dem Lernenden auch als Bedürfnissubjekt, ihm – sag‘ ich mal – als „ganzem Menschen“ entgegenkommt und billig wird. Sprich, Erzieher und zu Erziehende mögen sich über ihren Job des Aufforderns und Befolgens hinaus als Bürger und Mensch begegnen. Bestimmt ein singuläres und wundersames Ereignis! Und! Weil an dieser Stelle der Pädagoge (m, w, d) *persönlich* das akute päd. Geschehen. (*individuell*) anbahnt, entfaltet und gestaltet, könnte man, weil eben ein künstlerisches Werkstück (anders als in der Forschung und Theorie) von der individuellen Person (des Künstlers) nicht zu trennen ist, einen künstlerischen Anteil päd. Praxen ausmachen. Man könnte bei gelungener und erfolgreicher päd. Praxis, **weil sie sowohl nützlich als auch (wohl-)gefällig ist**, in einer nicht-emphatischen Weise von (Lehr-)Kunst reden.⁶¹ Wirklich?! Päd. Praxis als zweckrationales Mittel **und** als Selbstzweck?! – Ist dieser Abschnitt verständlich, zumutbar, anschlussfähig?!

Das didaktische Dreieck

In den Fokus didaktischer Überlegungen gerät das **Vermitteln = jemandem etwas verständlich machen, etwas mitteilen, etwas zeigen.**⁶²

„Was unterrichten Sie?“ Diese Frage wurde in (meinen) Seminaren und Fort- bzw. Weiterbildung oft wie folgt beantwortet: „Geschichte, Englisch, Deutsch, Mathe. ...“ Seltener kam: „Diese Frage haben Sie falsch gestellt! Sie sollten fragen: Wen unterrichten Sie! Denn“, fuhr die Kollegin fort, „ich unterrichte *Schüler*. Und *diese* in Latein und Sport.“ Richtig! Bei L. Klingenberg konnte man lesen: „Die Lehrkraft vermittelt Stoff und Kompetenzen mit den Schülern.“ Kein Trichter, keine Implantation, keine Linearität, aber die Dreieckigkeit mit Interdependenz⁶³ springt ins Auge: Lehrkraft, Stoff, Kompetenzen und Schüler, oder Pädagoge, Fertigkeiten und Zöglinge, Abnehmer, oder Mutter, Manieren und Kind. Das didaktische Dreieck – es ist das Grundmaß **jeder** pädagogischen Praxis, ob Schulpädagogik, Berufliche Bildung, Sozialpädagogik, Freizeitpädagogik. Fehlt eine „Ecke“ des Dreiecks, null päd. Praxis.

⁶⁰ Dass für das Finden geeigneter Mittel zur Herbeiführung päd. Ziele und Zwecke die empirische Lehr-Lernforschung unentbehrlich ist, versteht sich. Dazu Gruschka, A.: Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen Berlin Toronto 2013. G. Mietzel: Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen 2007. M. Wellenreuther: Lehren und Lernen – aber wie? Baltmannsweiler 2015.

⁶¹ Normen, deren Erfüllung die Chance für Nützlichkeit und für eine „gute Form“ päd. Praxis erhöhen, könnten auch die folgenden sein: „Es sollen in allen päd. Praxen diejenigen Fähigkeiten erworben werden, die vom zu Erziehenden zur Lebensbewältigung benötigt werden!“ „Entscheidungen und Beschlüsse sind im Blick auf die allgemeinen gerechtfertigten Erziehungsziele zu legitimieren!“ „Entscheidungen und Beschlüsse sind im Blick auf die Interessen, auf die faktisch verfolgten Ziele des zu Erziehenden zu legitimieren!“ „Ziel und Verlauf der päd. Praxis sollen für die Beteiligten sinnvoll sein, sprich: klar und durchschaubar sein, einen Wert haben, befriedigend sein!“ „Alle sollen die Befähigung zu rationalem Handeln schöpferisch erarbeiten!“ Nach E. König 1978. – Beachte auch: Die Werkdimension im Bildungsprozess: Das Konzept der Lehrkustdidaktik - Band 1. von Hans Christoph Berg, 2009.

⁶² Bei dem Hauptwort >Vermittlung< müssen wir auf der Hut sein. Leicht suggeriert das Substantiv, es wäre *die* Vermittlung ein extra und eigener Prozess, der dem Erziehen bzw. Lehren und Lernen zusätzlich wie regen oder Sonnenschein zukommt. >Die Vermittlung< meint aber nur eine Relation, und zwar die zwischen den „Ecken“ des didaktischen Dreiecks, was wir mit dem Verbum >vermitteln< ungefährlicher so ausdrücken können, dass die Lehrkraft den Lehrstoff mit dem Schüler vermittelt, oder, dass die Pädagogin die zu erwerbenden Kompetenzen mit ihren Klienten vermittelt.

⁶³ >Interdependent< meint hier: wechselseitige Abhängigkeit der die päd. Praxis konstituierenden Faktoren beim Planen (Heimann, Otto, Schulz und die „Berliner Didaktik“).

Artikulation

Das Aufforderungsverhältnis >Erziehen< (Mail 4) hat ein Grundmaß, das dem schulischen Unterricht als Modell für alle pädagogischen Praxen entnommen werden kann: **"Das didaktische Dreieck"** (Prange 1986, 35) gehört zur "Grundausrüstung der pädagogischen Semantik" (Prange 2005, 48). In der Didaktik geht es um "das Zusammenspiel und Ineinander von Zeigen und Lernen", sprich: um kluge **Artikulation** (Prange 2005, 107).

>Artikulation< ist ein Terminus der Didaktik und bedeutet allgemein die Gliederung eines Ganzen (päd. Praxis) in endlich viele Teile (Daumenregel: Anfang, Hauptteil, Schluss). **Die Artikulation = die Gliederung pädagogischer Praxis in Zeit(stufen)**. Prange schlägt vor: „Ausgangsstufe, Einstiege - Erweiterungsstufe - Ergebnisstufe – Anschlußstufe“ (1989, 184).

„Artikulation ist die Brücke zwischen Zeigen und Lernen, gleichsam das Scharnier, von dessen Eigenschaften es abhängt, wie Lernen und Erziehen zusammenkommen. Indem wir artikulieren, verbinden wir die Operationen des Zeigens mit der Operation des Lernens" (Prange 2005, 109; siehe Mail 7). "Das Zeigen und das Lernen brauchen Zeit, und wir brauchen und benutzen die Zeit, um die Erziehung gezielt zu inszenieren. [...] Insoweit [und immer noch ist das Lehren und Lernen in der Schule **das Modell für alle pädagogische Praxen**] als Unterricht zeitlich ist, ist er auch gegliedert und [insoweit] kann diese Gliederung ausdrücklich Thema, das heißt: artikuliert werden" (ebd. 110f.).

"Vorausgesetzt ist bei alledem, dass es möglich ist, das Lernen nach einem Verfahren zu ordnen, das selbst wieder gewusst und gemäß diesem Wissen inszeniert werden kann" (ebd., 53). Darauf bezieht sich auch die Wissenschaftsorientierung päd. Praxen. Dieses Inszenieren per Plan, das kraftschlüssige Aufgliedern der päd. Praxis in Teile, muss argumentationszugänglich sein, also stabil gegen Einwände jedweder Opposition. Nicht der Spontaneität überlassen (die wird andersorts gebraucht). Sie finden Millionen von Artikulationsschemata im Netz, beispielsweise das KAFKA- und SAMBA-Modell von K. Reusser (ein gemäßigter Konstruktivist).

Obacht!

Die Artikulation pädagogischer Praxis ist ein Stück vom Plan (des gewollten Erziehens, Zeigens) nicht selbst das Lernen als Vorgang bzw. Geschehen. Lernen als inzidentelles und intentionales individuelles Handeln gehen anders. Weder ist ein Artikulationsschema (etwa KAFKA), das die Praxis (in Anfang, Hauptteil und Schluss) aufteilt, dem akuten Lernen von Fritz abgeschaut, nachgemacht, nachempfunden, noch ist mit einem Artikulationsschema das Lernen selbst erfasst.

So wenig wie das Reden über Reformen selbst die Reformen sind; so wenig wie die Übungen zu kreativem Handeln („Kreativität fördern. Sieben Übungen, die jedem auf die Sprünge helfen!") selbst kreatives Handeln (also keines) sind; **so wenig ist mit der Aktualisierung von großen und kleinen didaktischen Handlungsmustern im Rahmen eines Artikulationsschemas schon das erreicht, was ich mir als Ziele gesetzt habe, etwa: Selbstständigkeit, Teamarbeit, Kompetenz in Mathe, Fertigkeit im Interpretieren eines Gedichts.** Ich darf den gelungenen Einsatz von didaktischen Mitteln nicht mit dem erfolgreichen Verwirklichen des Zieles verwechseln. Aktion ist nicht das Lernen selbst! Eine didaktisch artikuliert päd. Praxis ist nicht identisch mit dem Aneignen des Stoffes und der Kompetenzen durch den Schüler, Jugendlichen, Erwachsenen. Viel zu oft wird das glatte Abspulen von (Unterrichts-)Methoden und das Verlebendigen von Sozialformen (manchmal durchaus beeindruckend!) für den Erfolg der päd. Praxis gehalten. Jedoch ist das korrekte Abarbeiten etwa der SAMBA-Artikulation zwar hilfreich und wichtig, aber eben nur ein Mittel zur Herbeiführung der Intention, nicht die Verwirklichung des Zwecks selbst. Oder mit der Klafki-Sentenz (zur „kategorialen Bildung“) der „doppelseitigen Erschließung“ gesagt: Das Artikulationsschema ist ein möglicher Weg dorthin, „daß sich dem Menschen seine Wirklichkeit kategorial [erschließt] und dass eben damit er selbst für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.“ (Klafki, 1963). Es ist aber mit dem Abarbeiten einer vorgelegten Artikulation die „doppelseitige Erschließung“ (längst) nicht erledigt.⁶⁴ Der Weg ist nicht das Ziel. Es ist mit der Digitali-

⁶⁴ Die Klafki-Formel klingt etwas schwülstig. Ich finde sie aber o.k.. Angenommen X mache für alles Unglück und sein Leiden in und an der Welt Amerikaner und Juden verantwortlich – die Welt erschließt sich X, die Welt offenbart sich X als ein von diesen angerichtetes Chaos. In diesem sucht und findet X seine Position und Rolle als Nazi. Das (imaginierte) Chaos (der Welt) hat sich X nutzbar gemacht, ihn für sich erschlossen. Gesetzt X verliebe sich in Heidrun, eine taffe Frau. Sie liebt ihn zurück, sie weiden sich die Gesichter ab, aber Heidrun hält Rassismus, Faschismus, Nationalsozialismus für abgrundtief falsch und schwachsinnig und verlogen und für abscheulich. Sie erzählt ihm von Sartre, der Dogmatismus, Borniertheit, totalitäres Denken mit der „Angst des Menschen, ein Mensch zu sein“ erklärt. Sprich, ohne göttliche Anleitung, ohne himmlische Vorgaben, ohne Abhängigkeit von einem besserwisserischen Über-Ich, eigenverantwortlich durchs Leben zu kommen, das packt nicht jeder, sagt Sartre, sagt Heidrun. Lieber zementiert und betoniert der vor sich selbst Angst habende Mensch seine Weltanschauung, sein Weltbild. Und sucht und findet „Schuldige“ und „Böse“. Keine Verunsicherung, keine Irritation, keine Freiheit lässt so ein Mensch zu. X hört gefesselt hin. Heidrun hat sich ihre zu X kontradiktorische Welt auf ihre Weise erschlossen, und sie ist durch ihre Welt für sie erschlossen worden; sie findet ihre Position und Rolle als vernünftige Person und im Protest gegen alles Braune. Könnte sein, dass bei X durch Heidrun ein Bildungsprozess angestoßen wird. Könnte sein, X möchte sich zusammen

sierung zum Wohl des „Internet- und Plattformkapitalismus (von Amazon bis Google)“ nicht anders (Vogl, J.: Kapital und Ressentiment, München 2021). Neue Medien sind nicht gleich Emanzipation, Kreativität, Intelligenz, und was sonst noch propagiert wird. Mittel, ja, wichtige, und Tafel und Kreide mit ihnen durchaus auf *einer* Kulturhöhe. – Behaupte ich, und Sie?!

"Didaktisierung"

Wenn Erziehende und Lehrende antizipierte Schwierigkeiten, Probleme, Konflikte beim Vermitteln und Aneignen einer Sache voraussetzend, ohne Probe aufs Exempel, ebendiese Sache entschärfen, schmiegeln, glätten, weglassen, wenn sie nicht akzeptieren und sich nicht entsprechend wappnen, dass das **"Lernen [...] schmerzhaft" (Oser/Sychiger) ist, und dass jede Erzieherin ein Sisyphos ist, dann sind sie der "didaktischen Verführung" erlegen** (M. Riedel). **Es droht dann auch die "Didaktisierung" (Gruschka, A.: Verstehen lehren. Stuttgart 2011, 66ff.).** Gruschka schreibt (ebd., 402): "Wo die Didaktisierung der Stoffe nicht nur Mittel zum Zweck ist, sondern zum Selbstzweck des Unterrichts gerät, die Sache damit hinter der didaktischen Inszenierung verschwindet, ist nichts anderes als didaktische Betriebsamkeit festzustellen." Hochschuldidaktisch wurde/wird gemeint, ineins mit dem Öffnen des (überteuerten) Moderatoren-Koffers und dem Pinnen von farbigen Kärtchen an Stellwände hätten zugleich Emanzipation, Partizipation, Selbstständigkeit, Kreativität triumphalen Einzug gehalten. Ein Error. Und (ebd., 11): "Nunmehr (=im didaktisch verführten Unterricht) geht es um Methoden, die auch noch die Vermittlung von überhaupt etwas abschaffen, indem sie sich als Kommunikationstraining, psychotechnische Einstimmung und Sinnesstimulation, Moderation von Meinungen und Diskussionen **anstelle von Unterricht** inszenieren." Auch päd. Praxen an anderen Lernorten als der Schule leiden an der Didaktisierung. So ist z. B. die akute und gelungene Interaktion und Kommunikation in einer päd. Praxis (modo Heinz Klipperts Methodentraining) nicht selbst die Beziehung, die als Befähigung im lebenspraktischen Alltag erreicht werden will. Prange fragt z. B. die Sozialpädagogik kritisch: Ist der Erzieher ein Erzieher oder ein Beziehungshelfer? (>Pädagogik im Leviathan< 1991). Er betont, dass auch die pädagogische Praxis in der Sozialpädagogik ein Mittel der Erziehung, eine Lernhilfe ist, um Beziehungen im Alltag, im Beruf zu managen. Die päd. Praxis ist nicht selbst das, was mit ihr herbeigeführt und erreicht werden möchte. Mit dem erziehungsinduziertem Lernen von spezifischen Interaktionen und Kommunikationen, ist das Ziel des Erziehens nicht schon erreicht. Insofern sind Erzieherinnen Techniker und die päd. Praxis selbst „nur“ ein didaktisches Mittel, den Erziehungszweck zu erreichen. Der päd. Praxis darf nicht der Vermittlungscharakter gestrichen werden, sie sollte nicht mit dem Endziel vertauscht werden. Die Erziehung=die päd. Praxis ist nicht selbst die Lösung von Lebensproblemen.

Im gemeinen Didaktik-Diskurs favorisiert man (zu oft) >Subjektorientierung<,

worunter man eine Herangehensweise an Sach- und Sozialzusammenhänge versteht, bei der die Positionierung des individuellen Subjekts mit Aplomb akzentuiert wird. Mit der Konsequenz, dass es eine starke Konzentration auf die (Selbst-)Verortung aller an der Wissensproduktion Beteiligten gibt. Das individuelle Subjekt ist das („die Sonne“), um das („die“) die Objekte („Planeten“) kreisen. (Wenn man die Metapher gelten lässt, dann ist die Subjektorientierung die Didaktik nach der Kopernikanischen Wende.) **Erkenntnistheoretisch begründete Subjektorientierung** lehnt zusammen mit dem Radikalen Konstruktivismus (Maturana, Varela, von Foerster) und dem gemäßigten bzw. interaktionistischen Konstruktivismus (Arnold, Reich, Siefert, Schmidt) die korrespondenztheoretische Wahrheit kompromisslos ab (Mail 3). Diskreditiert wird jeder Bezug auf eine sog. objektive Realität zugunsten der Vorstellung einer (Ko-)Konstruktion der Welt. Das zeitigt für die Didaktik Folgen. Denn jemand, der sich dessen 100% gewiss ist, dass die Welt da draußen=außerhalb seines Bewusstseins als ein Klotz besteht, an dem wir uns gezwungenermaßen nur abarbeiten können müssen, dessen Lehre wird konsequent nur das zum Inhalt haben und wiedergeben, was (für ihn) unumstößliches Faktum ist. Es ist wie es ist. Punktum. Basta.⁶⁵ Sein Gegenfüßler aber, der meint, die Welt werde über die je eigenen Nerven-, Wahrnehmungs- und Gedächtnisleistungen der individuellen Konstrukteure in Abstimmung mit den anderen Konstrukteuren für jedermann erst (ko-)konstruiert, der nimmt sich für seine Lehre vor, nicht die Welt als Klotz vorzusetzen, sondern das (Ko-)Konstruieren zu adeln und privilegiert zu pflegen und zu exzellent fördern. Das mit der Ko-Konstruktion klingt jetzt mal gar nicht so übel, weil es scharf mit einer Lehre kontrastiert, die allen den Mund verbietet, keinen Widerspruch duldet, als Diktat, als Dogma herüberkommen will. Wo es Vorschriften hagelt, donnert, regnet und schneit, dort ist kein Platz für Eigenständigkeit eines Selbst- und Weltverständ-

mit Heidrun deren Welt erschließen. Die Welt Heidruns erschließt sich ihm nach und nach im Vergleich zur bisherigen als eine völlig andere. X verändert sich, er verbessert sich. Ein Bildungsweg, eine Selbsterziehung als Schule nach der Schule. X wird für Heidruns Welt erschlossen, spricht: er sucht sich in der Welt seine mit Heidrun kompatible Position und gedeihliche Rolle. – Dös als Muster für päd. Praxis.

⁶⁵ >1 + 1 = 2< Punktum. Basta. Ist das ein Dogma?! Nicht, solange mit Vernunftgründen um (hier im Beispiel die formal-synthetische) Wahrheit argumentiert werden kann bzw. wird. Argumentationszugänglichkeit gibt den Ausschlag. In Umberto Ecos „Der Name der Rose“ ist es Jorge von Burgos, der eingefleischte Feind des Erlaubtseins des Lachens. „Jesus hat nie gelacht.“ Punktum. Basta. Demnach ist Lachen immer und überall verboten. Lachen zersetzt, enthebt den Menschen von Sorge um seine Seele, „macht ihn dem Affen gleich“ (167f.). Dies gegen seinen Intimfeind Aristoteles, der on the contrary überzeugt ist, von allen Lebewesen lache allein der Mensch. – Was meinen Sie: >Lachen< ein Gegenstand* der Pädagogik?!

nisses. Deswegen verankern viele Didaktiker dieses (obige) Verständnis des Konstruktivismus tief in ihrem Kopf und Herzen.⁶⁶ Aber!

Es wird gewarnt! Denn es wird (auch von mir) eingewendet, dass solcher konstruktivistisch-subjektorientierten Didaktik in ihrer Überbetonung und Konstruktionsleidenschaft die je spezifische Sache, das konkrete Fach, der handfeste Lehr- und Lerngegenstand verloren gehen könnte. Die Welt, in der wir alle leben, ist uns als Rohstoff des Lehrstoffs nicht gegeben, sondern jeder ko-konstruiert die seine. Es könnte beim Vermitteln ein Übermaß, eine Hausse, an sog. konstruktiver Aktivität geben, die sich mit dem Konstruieren selbst befriedigt. Damit ist die Gefahr groß, dass das Erschließen der Welt durch den Lernenden, sprich das Zugänglichmachen und Entziffern der *Einen Welt*, in der wir alle gemeinsam leben und arbeiten (müssen), zugleich mit dem Erschlossen-Werden durch diese *Eine Welt* auf der Strecke bleiben. Vulgo: Flöten gehe mit dem Konstruktionsfimmel die Verbindlichkeit im Zusammenleben und –arbeiten, verloren gehe beim pausenlosen Konstruieren und Konstruieren auch das Vertrauen in Wissen und Erkenntnis, was dem Orientieren in der Welt übel bekommt.

Beispiel

Ich habe mich einst mit dem Radikalkonstruktivistischen Geschichtsdidaktiker Knigge auseinandergesetzt, der in Bezug auf Subjektorientierung beim Wissen-Schaffen und Erkenntnis-Gewinnen in der Schule eine extreme Stellung bezog. Er plädierte dafür, dass man Schüler im Geschichtsunterricht ermuntern müsse, zu geschichtlichen Daten, Fakten und Tatsachen unverfälschte, spontane, expressive Reaktionen zu zeigen, und zwar in Gestalt von assoziierten "Geschichtsgeschichten". Das reicht vom Lustig-machen über den Zwiebelkopf Perikles, über die Wiedererkennung von dessen Frau Aspasia in der Bundestagspräsidentin Annemarie Renger, hin zu Thukydides, dessen >Peloponnesischer Krieg< im Vergleich zu >Troja< mit dem Brad-Pitt-Achilles oder >300< von Synder und Murro voll langweilig sei. Dem Wohlfühlen der Schüler-Subjekte aufgrund solcher eigenen „Beiträge“ sei viel Raum und viel Zeit zu geben. Zudem das Verbot für Lehrende, Lernende zurechtzuweisen („Brad Pitt ist Hollywood!“), mit Abstrakta das sog. kreative Subjekt-Sein zu korrigieren, mit Bezug auf harte Daten, Fakten und Tatsachen den Schülerkopf zu reparieren („Thermopylen – Heldenlegende; ein strategischer Fehler“) und das Schülergemüt Daten, Fakten und Tatsachen zu irritieren. Vielmehr seien die abstrusen und entgleisten „Geschichtsgeschichten“ der Beginn einer wunderbaren Freundschaft mit Wissenschaft und Erkenntnis. - Was Knigge schuldig bleibt, ist, die von ihm apostrophierte Subjektivität, die nicht mehr ist als Beliebigkeit, zu transzendieren, sprich: wann und wo und wie mit wem und womit lernen die von ihm zu Blödmännern gemachten Schüler, was tatsächlich Sache ist? Es liegt m. E. eine höchst naive, gar irreführende Subjektorientierung vor.

Mein Tenor dagegen ist der **Primat der Wissenschaftsorientierung*** (nicht nur im Geschichtsunterricht), deren erster Satz lautet: Wissenschaft* ist eine Hochstilisierung dessen, was wir in der Praxis immer schon tun (Paul Lorenzen). Gemeint ist: Wir (Schüler und Lehrkraft) sind als menschliche Existenzen immer schon in Geschichte(n) verstrickt, wir kennen immer schon kleine und große, unsere und fremde, wir können (vor aller Wissenschaft) immer schon (trotzdem nicht immer) zwischen erfundenen und tatsächlichen Erzählungen brauchbar unterscheiden, und unser geografischer, historischer und gesellschaftlicher Kontext ist uns immer schon mal mehr oder mal weniger bewusst gegenwärtig. **Wissenschaftsorientierte Subjektorientierung** – wie ich sie meine – bezieht sich nicht Knigge-mäßig auf Einfälle, Assoziationen, Gags oder Witze von Einzelnen (an anderer Stelle kein böses Wort dagegen). Sondern die im Subjekt verkörperte Lebenswelt* soll als Potential zum Erwerb von Wissen* und Erkenntnis* ausgeschöpft werden. Es gilt, auf das zu setzen, was wir alle in der Praxis in Sachen Geschichte immer schon wissen und können. Dabei soll es nicht bleiben. Denn mit Hegel sei betont: „Der Jugend muß [...] das Sehen und Hören vergehen, sie muß vom konkreten Vorstellen abgezogen [...] werden [ins abstrakt Begriffliche und in Theorie hinein].“ Auch deswegen, weil es „ein völliger Irrtum“ sei, „beim konkreten Sinnlichen anzufangen und zum Gedanken fortgehenden Weg für den leichteren zu halten“ (ebd.).

Also, die Sache sachlich erfassen, dem Thukydides, der Maradona der Historie, fachlich gerecht zu werden, erfordert Wissenschaftsorientierung, wissenschaftsorientierte Subjektorientierung. Gemeint ist, sich als Didaktiker zu trauen, den Köpfen der Schüler beim Möblieren beiseite zu stehen, durchaus mit sperrigen Dingen und unhandlichen Angelegenheiten, an die man sich erst gewöhnen muss, bevor sie einem den Geist und die Seele erhellen und dem Gemüt gefallen (sage ich – und Sie?). Das Über-setzen der Lebenswelt auf theoretisches Gebiet, das Bekannte in Erkennen zu transponieren, Konkretes in Abstraktes zu verwandeln, und zwar unter der Führung der Lehrkraft, die ihre Didaktik hoffentlich von einem Meister gelernt hat, - da geschieht, was ich als Wissenschaftsorientierung, wissenschaftsorientierte Subjektorientierung, verstehe, mit dem

⁶⁶ Ich bin kein Parteigänger des >erkenntnistheoretischen Realismus< (Mail 3), auch sind mir manche der Positionen aus den zahlreichen Konstruktivismen (etwa Kersten Reich, Rolf Arnold und Horst Siebert) nicht eingängig. – Dagegen möchte ich gern dem >Methodischen Konstruktivismus< bzw. dem >Kulturalismus der Marburger Schule folgen (D. Hartmann, P. Janich: Die Kulturalistische Wende<, Ffm1998). Der Haupt-Unterschied zu den anderen Konstruktivismen liegt darin, dass sich die Marburger Bau-Metapher >Konstruieren< nicht auf das kognitive „Auf-Bauen“ der Welt, der Realität, der Wirklichkeit bezieht, wofür eine Menge von wissenschaftlichen Disziplinen (aus den Biowissenschaften, aus den Sozialwissenschaften) ihren unentbehrlichen Beitrag leisten. Sondern >Konstruieren< bezieht sich im >Methodischen Konstruktivismus< auf das systematische (Aus-)Bauen von Terminologien, Methodik, von Beweis-, Rechtfertigungs-, Begründungsverfahren, kurz, der methodische Konstruktivismus bzw. Marburger Kulturalismus legt sein Augenmerk auf die Möglichkeit der Begründung der Wissenschaft, des Wissens, der Erkenntnis und auf die Möglichkeit der Rechtfertigung normativer und eudämonistischer Ethik (Kamlah, Hartmann).

(für den Geschichtsunterricht erhofften) Ergebnis: Das Übersteigen der Lebenswelt führt zum Geschichtsbewusstsein = gelerntes Nachdenken über möglichen futurischen Nutzen der unterrichtsgesteuerten Infragestellung seitheriger Erfahrung mit Geschichte(n) und der eigenen Geschichtlichkeit.

Planen

Das Planen ist nicht zu Herrschaftszwecken erfunden worden. Der >Plan< ist Resultat des Planens. >Planen< ist zweckrationales sprachliches Handeln. Ein Plan ist nicht das Ergebnis von Versuch und Irrtum (Popper), sondern ein intentionales Produkt. Die Ausführung des Plans soll gerechtfertigte Zwecke mit klugen Mitteln realisieren, nicht der Plan selbst. Die Durchführung des Plans kann völlig schiefgehen, ein „Rumpelstilzchen-Plan“ (Dörner, D.: Die Logik des Mißlingens. Reinbek bei Hamburg 1989); der Plan auf dem Papier kann völlig daneben sein. Die Ausführung des Plans ist Praxis und unterliegt Bedingungen und Voraussetzungen vor Ort. Daher sind Alternativen, Variationen, Elastizität in den Plan "einzuplanen" und Kontrollierbarkeit muss gegeben sein. War das jetzt planmäßig oder eine per Urteilkraft oder gemäß päd. Takt induzierte Aktion?! Also Plan, Planung, Planausführung haben weder Unterdrückung, Determination noch Schöpfungswahn an sich. Brecht singt angemessen: *Ja, mach nur einen Plan! Sei nur ein großes Licht! Und mach dann noch'n zweiten Plan, gehn tun sie beide nicht.* Na und?! Dann entwirft die Erzieherin, ein Sisyphe, einen dritten. Jedenfalls Lehrkräfte werden bei uns auch für einen vierten ordentlich bezahlt. Shikata ga nai.

Es gibt eine Logik der Reihenfolge zwecks Planung des Erziehens resp. Zeigens. So könne die Ur-Frage „Tschto delat?“ – nach Paschen wie folgt – sachlich sinnvoll so aufgedrösel werden: „1. Existieren Defizite? 2. Sind die Defizite bedeutend? 3. Sind die Defizite inhärent im Status quo? [... im gegenwärtigen Zustand, in der gegenwärtigen Situation eingeschlossen, vorhanden] 4. Kann der Plan durchgeführt werden? 5. Wird der Plan das Defizitproblem lösen? 6. Wird die Lösung zu viel kosten? 7. Bezieht sich der Plan direkt auf die Defizitliste?“ (>Das Hänschen-Argument: Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens< Harm Paschen, 1988, 67). – Stimmtig?!

Zur Logik VII

Dazu: Kamlah/Lorenzen: Logische Propädeutik.

Im Folgenden will ich den Unterschied zwischen **Ontologie** (Lehre vom Sein, vom Seienden) und **Logik** (Lehre, Wissenschaft von der Struktur, den Formen und Gesetzen des Denkens; Lehre vom folgerichtigen Denken, vom Schließen aufgrund gegebener Aussagen; Denklehre) hervorheben. Deswegen, weil ich fordere, **Ihre Planung stütze sich auf Logik, aber nicht auf Ontologie!**

Wenn man bei Luhmann liest, dass die Systemtheorie den Zufall geradezu ansauge (1987, 150), könnte man geneigt sein, den Zufall und auch die Kontingenz (=Möglichkeit und zugleich Nichtnotwendigkeit) zu Eigenschaften der realen Welt (des Seins, des Seienden) zu zählen (irrtümlich). Aber „in“ der Natur ist kein Zufall zu finden. Es sind wir (Sie und ich) die ein Ereignis „zufällig“ nennen. Hölderlin singt in >Hyperions Schicksalslied< von menschlicher Grunderfahrung: „Doch uns ist gegeben, Auf keiner Stätte zu ruhn, Es schwinden, es fallen Die leidenden Menschen Blindlings von einer Stunde zur andern, Wie Wasser von Klippe Zu Klippe geworfen, Jahr lang ins Ungewisse hinab“. Ja, es „gibt“ Hinfälligkeit, Gebrechlichkeit, Unverfügbarkeit, Schicksal, Geschick. Alles dieses widerfährt uns. Damit sollte man aber nicht Unplanbarkeit=Sinnlosigkeit des Planens bzw. irrisnige Planung begründen wollen.

Selbst wenn die Tyche, die Göttin des Schicksals, der glücklichen oder bösen Fügung und des Zufalls, die Welt regierte, dann müsste eine Didaktik nicht deren unwägbare, imponderable, launenhafte, unkalkulierbare Eigenschaften haben. Die menschliche Grunderfahrung der Unverfügbarkeit über das Eintreten oder Verhindern gewünschter bzw. gefürchteter Ereignisse muss deswegen weder verdrängt noch geleugnet werden. Buddha tut das nicht, nicht Epikur, nicht Lukrez und nicht die Stoa (je auf die eigensinnige Art und Weise). Doch als Pädagoge Tartarenmeldungen zu verabsolutieren, zerzt uns möglicherweise in Resignation und macht uns verzagt. Vor allem wirken sie zum Übel der Adressaten auf jedes Planen destruktiv. Von Sartre wird ein verhaltener Optimismus empfohlen. Für Ludwig Marcuse ist sogar der Pessimismus „ein Stadium der Reife“ (nicht der Verzweiflung). Nicht um das schleierhafte Sein der Zukunft der Welt muss sich der Didaktiker kümmern, sondern um logisch korrekte Verknüpfung von Sätzen mit denen futurisches Wissen begründbar ist. Was aber trägt eine (Planungs-)Entscheidung, die nicht bloß ein Wunsch sein will, mit Aussicht auf Erfolg?

Modallogik

Was spricht gegen Planen päd. Praxen, sogar wenn ich heute nicht weiß, zwischen welchen Klippen ich morgen lande? Klar, eine Absicht legt noch nicht fest, ob und wie etwas abläuft: „Wir wissen, dass wir nicht wissen, was auf Grund welcher Intentionen mit welchen Methoden auf welche Weise zustande kommt“ (Prange 1991, 64). Gleichwohl, wir Pädagoginnen richten uns als berufliche Profis aus für die Zukunft.

Wer plant, der setzt auf Zukunft. Ob Zukunftsaussagen über Plandurchführungen überhaupt bestreitbare und prüfbare Behauptungen sind? Denn auf den ersten Blick kann man nur abwarten, ob das eintrifft, was behauptet wird, oder nicht. Doch es gibt die Modallogik, die einen Weg anbietet, um aus den Situationen, in denen zunächst alles Behaupten von Prognosen wissenschaftlich nicht ernst zu nehmen ist, herauszukommen (Lorenzen 1987, 110).

Die **Modallogik** ist derjenige Zweig der Logik, der sich u. a. mit den Modalbegriffen >möglich< und >notwendig< befasst. Mit den Begriffen „möglich“ und „notwendig“ bietet die Sprache neben „wahr“ und „falsch“ eine zusätzliche Möglichkeit, Aussagen zu charakterisieren, Folgerungen zu ziehen. Manche Aussagen sind möglich (=möglicherweise wahr), manche Aussagen sind notwendig (=notwendigerweise wahr). **Denn ist ein Wissen in einer Redegruppe (etwa von Pädagogen) anerkannt und ist diese Redegruppe hinreichend logisch gebildet, so ist es sinnvoll, Zukunftsaussagen daraufhin zu untersuchen, ob sie aus dem Wissen, über das diese Redegruppe verfügt, logisch folgen oder nicht. Das ist keine Spökenkikerei. Mit der Modallogik können Didaktiker über die Zukunft päd. Handelns sinnvoll sprechen, darüber, dass etwas möglicherweise wahr sein wird oder lieber zu vergessen ist. Dabei geht es um Relation zwischen Sätzen, aber nicht um magisches Wissen und Prophezeiungen von (weltlichen und irdischen) Ereignissen.**

Man kann von der Notwendigkeit einer Aussage >a< sprechen und meint, dass >a< relativ zu dem verfügbaren (wahren) Wissen notwendigerweise wahr sei. Konträr dazu ist die negative Notwendigkeit, dass also >nicht a< relativ zu dem verfügbaren (wahren) Wissen notwendigerweise wahr sei = >a< ist notwendigerweise falsch. Aber immer nur in Bezug auf gesichertes Wissen (etwa der Wissenschaften) folgern und schließen. Nicht aus dem hohlen Bauch heraus. Kontradiktorisch (zu notwendigerweise falsch) ist die Möglichkeit, dass also >a< möglicherweise wahr ist. Es gibt auch die negative Möglichkeit, die kontradiktorisch zur Notwendigkeit steht, dass also >nicht a< möglicherweise wahr ist, d.h., >a< ist möglicherweise falsch. Daraus lässt sich die Möglichkeit (der Wahrheit) der Aussage >a< definieren, und zwar >a< ist möglicherweise wahr, meint, dass >nicht a< nicht notwendigerweise wahr ist. Im Roman von R. Musil >Der Mann ohne Eigenschaften< ist von einem „Möglichkeitssinn“ die Rede. Nicht schlecht für Pädagoginnen von Möglichkeiten zu wissen, und sich darüber Gewissheit zu erwerben, dass man wenigstens weiß, dass die Negation dessen, was ich behaupte und wonach sich mein Planen ausrichtet, nicht notwendigerweise wahr ist.

Eine Aussage ist unmöglich wahr, wenn aus dem verfügbaren Wissen geschlossen werden kann, dass mit Notwendigkeit der von dieser Aussage dargestellte Sachverhalt nicht wahr werden wird. Es gibt noch >unmöglich wahr<, damit meinen wir >notwendig falsch< bzw. das ist >unmöglich<. Kontingent ist >a< dann, wenn die Wahrheit von >a< weder notwendig noch unmöglich ist.⁶⁷ Dieses Wissen ist nicht Magie, sondern man weiß immer nur in Abhängigkeit vom bereits verfügbaren Wissen, ob relativ dazu ein Satz möglich, notwendig oder unmöglich wahr ist. Man weiß nicht, ob sich diese Prognose tatsächlich bewahrheiten wird, man hofft es, erwartet es. Fürchtet es. Ohne Kristallkugel.

Ist bisher von *theoretischen* Modalitäten die Rede gewesen, jetzt ein Hinweis auf *praktische* Modalitäten. Wir verwenden >möglich<, >notwendig<, >können< und >müssen< oft im Hinblick auf Ausführungen des (nicht-sprachlichen) Handelns, zwischen denen wir zu wählen haben. >Unbedingt notwendig< hängt von unseren Bedürfnissen und Zielen ab, >möglich< hängt ab von den Mitteln, die uns zur Verfügung stehen, von den Fähigkeiten, die man hat oder eben nicht. >Vielleicht< hat die Bedeutung: Dies und das wäre möglich oder auch beides ist möglich.

Empfehle an dieser Stelle, G. Mietzel: Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen 2007 oder M. Wellenreuther: Lehren und Lernen – aber wie? Baltmannsweiler 2015 in die Hand zu nehmen und Ableitungen bzw. „Prophezeiungen“ zu üben. Was ist angesichts der dort angeführten Daten, Fakten und Tatsachen in Ihrer päd. Praxis möglich? Welche Sätze über Zukunft, über futurisches Geschehen, können sie modallogisch korrekt in Ihre Haus-Pädagogik integrieren? Schärfen Sie Ihren Möglichkeitssinn! Welche Folgerungen lassen Sie ruhiger schlafen?

gruß

Didaktische Technologie: Zum Herstellen von Lehr- und Lernsituationen mit Bertolt Brecht.

10. Sitzung

⁶⁷ Kontingent bedeutet auch (eine gleichwertige Definition wie oben): Ein Satz kann möglicherweise wahr und möglicherweise falsch sein, man weiß (noch) nicht, ob wahr oder falsch. Bei Aristoteles meint kontingent: >A ist möglicherweise wahr, aber nicht notwendig<. Oder auch: >Weder A noch nicht A sind notwendig wahr. Bei Kant heißt kontingent >zufällig<. . >Zufällig< ist nicht notwendig oder etwas, das ohne erkennbaren Grund oder unbeabsichtigt eintritt.

„Am See, tief zwischen Tann und Silberpappel Beschirmt von Mauer und Gesträuch ein Garten So weise angelegt mit monatlichen Blumen Daß er vom März bis zum Oktober blüht. Hier, in der Früh, nicht allzu häufig, sitz ich Und wünsche mir, auch ich mög allezeit In den verschiednen Wettern, guten, schlechten Dies oder jenes Angenehme zeigen.“ Der Blumengarten (aus den Buckower Elegien).

Worum es in dieser Mail geht?! Erstens: Ich möchte Ihnen etwas „Praktisches“ zeigen. Das Spielen einer Szene aus Brechts „Baal der assoziale“⁶⁸ als geeichtes didaktisches Mittel (did. Handlungsmuster), um die Bildung von Selbst- und Weltverständnis anzubahnen, zu entfalten, zu gestalten. Zweitens: Gibt es einen anderen Erkenntnistyp neben dem wissenschaftlichen, der auch für uns eine Rolle spielt? Darf man beim Gedicht „Der Blumengarten“ fragen, ob es Erkenntnis vermittelt, ob es wahr sei, ob echte Daten, Fakten und Tatsachen dargestellt werden? Oder zählt hier die Anmutung bzw. das Angemutetsein als „Effekt“ (Kaspar ist ein bisschen mehr gerührt als Elfriede; an Egon geht es glatt am Arsch vorbei)? Ist das empfindungs- und gefühlsmäßige Ankommen eines Gedichts eine Erkenntnis? Völlig klar und deutlich ist, falls ja, dann liegt hier eine etwas andere Art von Erkenntnis vor als in den Wissenschaften!

Allgemeiner gefragt: **Sind Poetik (Lyrik, Epos, Drama) und (Spiel-)Film Erkenntnisquellen?** Bislang sind wir davon ausgegangen, dass der Alltag sowie die Wissenschaft sehr verschiedene, aber taugliche Erkenntnisquellen sind (Mail 2). Ich möchte Ihnen eine weitere zeigen, aus der nicht das propositionale Wissen und die propositionale Erkenntnis sprudelt, sondern non-propositionales Wissen + nicht-propositionale Erkenntnis.⁶⁹

Es ist jedoch eine Streitfrage, ob unter >Erkenntnis< ausnahmslos >wahres begriffliches Wissen< aus den Wissenschaften verstanden werden kann (Mail 2). Oder ob nicht auch der Poetik und auch dem (Spiel-)Film ein Erkenntniswert zukommt? Dazu Gabriel, G.: Erkenntnis. Berlin/Boston 2012 und Koppe, F.: Grundbegriffe der Ästhetik. Mentis 2004. Ob also Epik, Lyrik, Drama, Spielfilm (= ästhetische Texte) über ihren Unterhaltungswert hinaus für den Gewinn von Wissen und Erkenntnis nützlich sind, das ist für die Erkenntnistheorie eine entscheidende Frage: **Gibt es neben der propositionalen Erkenntnis der Wissenschaft – verfasst in apophantischen Texten – eine nicht-propositionale Erkenntnis – verfasst in ästhetischen Texten?!**

Ich behaupte, ästhetische Texte liefern über das Vergnügen hinaus **nichtpropositionale Erkenntnisse**. Welche? Im Folgenden ein paar Spiegelstriche. (Günstig wäre, Sie rückten sich einen Film oder einen Roman vor Ihr geistiges Auge, vielleicht >Der Club der toten Dichter<, Regie Peter Weir, oder >Die Klasse<, Regie Laurent Cantet, nach dem gleichnamigen Roman von François Bégaudeau, oder >The Adventures of Huckleberry Finn< von Mark Twain; oder >Das Schicksal ist ein mieser Verräter< von John Green, oder Goethes Gedicht >Prometheus<.) Also, was könnte man als non-propositionales Wissen bzw. nicht-wissenschaftliche-Wahrheit-behauptende Erkenntnis (der Kunst) akzeptieren?

- Ästhetische Texte **vergegenwärtigen** einen nach Regeln der (jeweiligen) Kunst zusammengestellten fiktiven Sachverhalt. Sie leisten eine überbietende, einprägsame, anschaulich klare Vergegenwärtigung des Menschlichen und Allzu Menschlichen. Vielleicht wird bei manchem von uns bei solcher Vergegenwärtigung zum Intellekt hinzu auch Herz, Seele, Gemüt, Gefühl in anderer Weise gefesselt als ein **apophantischer (ein sachlicher, wissenschaftlicher) Text** es vermag.

Z. B.: Möchte man, was man sollte, auf das Scheitern (in) der Pädagogik zu sprechen kommen, das als Phänomen unterbelichtet ist, und es als Explanandum (=etwas, das erklärt und verstanden werden muss) ausweisen, dann könnte man vielleicht >Nemesis< von Philip Roth als ein Explanans (=eine Erklärung) gebrauchen: *Eine schreckliche Epidemie bedroht im brütend heißen Sommer von 1944 die Einwohner von Newark: Polio. Der Sportlehrer Bucky Cantor kümmert sich hingebungsvoll um seine Schüler. Nach Ausbruch der Krankheit versucht er, in einer von Angst, Panik und Leid gezeichneten Situation die Ruhe zu bewahren, doch vergeblich.* "Nemesis" ist die Geschichte eines jungen Mannes in Amerika mit besten Absichten, der einen aussichtslosen Kampf führt. Oder:: >Das wilde Kind< von T.C. Boyle: Südfrankreich im Jahre 1797. *Erzählt wird die Gefangenschaft einer im Wald entdeckten, verwahrlosten Kreatur, die sich als ein Junge entpuppt. Ein junger Arzt versucht ihn zu disziplinieren, kultivieren, zivilisieren, moralisieren. Vergebens. Anschaulich und klar vergegenwärtigt wird die Mühe der Pädagogik als Einheit von Misserfolg und Erfolg, das Scheitern des Menschen an seiner eigenen Natur.* Oder >Systemsprenger< von Nora Fingscheidt. *Der Film stellt ein 9-jähriges Mädchen in den Mittelpunkt, das einen Leidensweg zwischen wechselnden Pflegefamilien, Aufenthalt in der Psychiatrie und Heimen und erfolglosen Teilnahmen an Anti-Aggressions-Trainings durchläuft.* - Das Lesen beider Bücher + das aufmerksame Wahrnehmen des Films als Kunstform laufender Bilder mag als das Nachspüren des Erkenntnispfades verstanden werden, den die Autoren + Filme-

⁶⁸ Berühmter Rechtschreibfehler(?) Brechts.

⁶⁹ Wissenschaftliches (=diskursives oder begriffliches) Wissen und wissenschaftliche (dito) Erkenntnis sind nie anders materialisiert als in apophantischen(=wissenschaftliche Wahrheit beanspruchenden) Texten. >Propositional< bezieht sich also auf den eine Wahrheit behauptenden Sprechakt. >Non-propositional< bezieht sich auf (nicht-diskursives oder nicht-begriffliches) Wissen und (dito) Erkenntnis, die z. B. in ästhetischen Texten der Poetik (Lyrik, Epos, Drama) materialisiert sind.

macher eingeschlagen haben, um auf ihre Weise mit ihrer Schreib- und Filmkunst das >Scheitern< zu vergegenwärtigen. Lesen und Anschauen entsprechen **ästhetischer Erfahrung**.

- Es werden fremde **Praxisentwürfe** vorgestellt, in die sich die Rezipienten einfühlen und eindenken können, und die man sich merken kann, die man aufnehmen, annehmen, ausbauen oder auch verwerfen mag.
- Kinogeher, Leser, Zuschauer sammeln fremdes **exemplarisches Wissen**, Beispiele dafür, was in einem Einzelfall geschehen kann. In jeder so gezeigten Besonderheit eines ästhetischen Textes steckt (das wusste Aristoteles) etwas Allgemeines. Dieses Allgemeine kann man per Urteilskraft* aus der jeweiligen Besonderheit quasi herausschälen, destillieren. Dazu ist nützlich, dass der Moviegoer und der Bücherfreund nach dem Erlebnis des Lesens und des Zuschauens das vorliegende Besondere ent-individualisiert. Sprich: Eigennamen von Personen und Orten werden gestrichen und das spezifische Geschehen wird generalisiert. So lässt sich >Huckleberry Finn< nicht nur als Mark Twains „geheime Autobiographie“, lesen, sondern als anschauliche und klare Vergegenwärtigung eines unabhängig sein wollenden Menschen.
- Vergessen sei nicht die Möglichkeit der **Identifikation**, des **Durchspielens von Mustern**, etwa Rousseaus >Emilé<.
- Es könnte auch sein, dass ein Roman, Gedicht, Drama, Film, die Überwindung eines **Artikulationsdefizits** ermöglicht, das sich bei mir und vielleicht auch bei Ihnen bemerkbar macht, wenn uns die Worte fehlen, also nicht bloß nicht einfallen, sondern begriffliche Hilflosigkeit. Vielleicht wenn Kontingenz, Sinn und Blödsinn des Lebens oder auch des Berufs, allgemein die *conditio humana*, von uns unbefriedigend kommuniziert werden. Vielleicht lässt sich mit Hilfe des Films >Systemsprenger< (meinetwegen auch >Die Feuerzangenbowle<) auf Dinge und Sachen zeigen, die wir ohne überhaupt nicht ausdrücken könnten.
- Vielleicht werden zudem nichtbewusste, verborgene, vergessene und „gefährliche“ Bedürfnisse artikuliert und diffuse gewinnen Kontur. Warum sonst stehen zu viel Literatur und Film auf dem Index?! Es werden **Erinnerung, Phantasie und Einbildungskraft zur „Erweiterung und Transformation des Daseins“** losgetreten, vielleicht nicht zu jedermanns Begeisterung (Dewey 1995, 90)?! Vielleicht werden alternative Lebenshorizonte eröffnet?!
- Ebenso vermag Literatur/Dichtung und Film unser **Wissen-um** extensional (=die inhaltliche Spannweite betreffend) auszuweiten. Das Wissen-um, das nicht so ein propositionales Wissen ist, das man abfragen kann, sondern vielmehr Einsicht, Lebensklugheit, Lebensweisheit, Erfahrung mit Lebensglück und Pech. Vielleicht wird man mit Einsichten konfrontiert, die zum Weiterdenken zwingen. In Stephen Kings >Desperation< werden *Einsichten der Figuren vorgeführt, die vielleicht mit den Einsichten des Lesers in Streit geraten könnten: Angesichts seines todgeweihten Freundes Brian stellt sich der zwölfjährige David die Beerdigung vor: „Dieser Gedanke rief in seinem Verstand und seinem Herzen nicht Schrecken hervor, sondern Verzweiflung, als würde das Bild von Brains verschränkten Fingern in seinem Sarg den Beweis dafür antreten, dass nichts irgendwas wert war, dass es niemals ums Leben, sondern immer nur um den Tod ging, dass nicht einmal Kinder von der Horrorschau ausgenommen waren, die unablässig hinter der Pfefferminzfassade von Fernsehkomödien anlief, an die deine Eltern glaubten und die sie dich selbst glauben machen wollten.“*
- **Einsicht**, verwandt mit >Wissen-um<; aber kein wissenschaftliches Wissen, keine propositionale Erkenntnis; vielleicht auch ein Bruder des MPK, des Moments perfekter Klarheit, der einem auf einmal als Gutes widerfährt. Umgangssprachlich das *subjektiv* hinreichend genau Durchschaute, Erkannte, das geistige und sachliche richtige Begreifen-haben von Eigenschaften, Zusammenhängen und Beziehungen eines Objektbereiches. In der Philosophie: „*Einsicht ist mehr als die Erkenntnis dieser oder jener Sachlage. Sie enthält stets ein Zurückkommen von etwas, worin man verblendeter Weise befangen war. Insofern enthält Einsicht immer ein Moment der Selbsterkenntnis und stellt eine notwendige Seite dessen dar, was wir Erfahrung nennen. Einsicht ist etwas, wozu man kommt. Auch das ist am Ende eine Bestimmung des menschlichen Seins selbst, einsichtig und einsichtsvoll zu sein*“ (Hans-Georg Gadamer: *Wahrheit und Methode, Hermeneutik I*, Tübingen 1990, S. 362). Etwa Stephen King, a.a.O.: „*Lief nicht das meiste Übel in der Welt darauf hinaus, dass man blieb, obwohl man verdammt gut wusste, dass man gehen sollte, dass man weitermachte, obwohl man wusste, dass man aufhören und abhauen sollte?*“
- R. Rortys liberale Ironikerin (= die fiktive Person, die Rorty in seinem Buch a.a.O. (Mail 5) argumentieren lässt) meint, **dass allein die Literatur/Dichtung dazu verhelfen kann, weniger grausam zu anderen zu sein, dafür Solidarität zu üben, die Anderen wie auch die eigene Person als bedürftige(s) Subjekt(e) wahrzunehmen und sich ohne Anmaßung beim Bewältigen des je eigenen Lebens gegenseitig zu helfen**. Sie meint, mit ästhetischen Texten wird möglicher(m) Anästhesie, Empfindungslosigkeit, Indolenz, Indifferenz, Desinteresse, Gleichgültigkeit Kontra gegeben.

Summa summarum

Poetik und Film sind mit Anschaulichkeit und dem Vermögen über Sinne anzuregen, brauchbare Erkenntnisquellen. Die Erkenntnisleistung fiktionaler Literatur/Dichtung + Film ist dem Anspruch der Phänomenologie* verwandt, frei von den Verpflichtungen der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung (kein böses Wort dagegen), Phänomene in ihrer Spezifität und Besonderheit zu erklären und zu verstehen.

OBACHT!!!!

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

Außerdem **wäre es grober Unfug**, zwischen wissenschaftlichem Text und ästhetischem Text derart zu unterscheiden, **dass dieser allein für Herz und Gemüt und das Vergnügen verfasst sei, jener verkopft und kalt nur den Geist beziehe**. Nein, und zwar nicht bloß der Tatsache wegen, dass jede kognitive Leistung durch Empfindung und (körpernahes oder körperfernes) Gefühl moduliert, gefärbt, getönt, gestimmt wird. Die **Ratio(nalität)** ist **nicht** das Gegenteil von **Emotio(nen)**, sondern das kontradiktorische Gegenteil ist **Obskurantismus***.

Brecht, Bertolt(!)

Im Anhang finden Sie auf den Blättern S.38-42 nummerierte Abschnitte und Absätze, die einem Text entnommen sind, den ich zu Brechts Lehrstücken verfasst habe. Ich bitte Sie, die jeweiligen Angaben als Erläuterungen Brechts zu lesen, die je einem Titel zugehören.

Wie wir zu Wissen und Erkenntnis gelangen können

Siehe S. 38, 1.

Brecht macht auf das Theater, eine Denkstätte mit Boxing-Charakter, als Erkenntnisquelle aufmerksam. Es gilt die Komplementarität. – Weil Brecht hier von **Modellen** spricht, folgende Bemerkung. Bitte unterscheiden Sie zwischen den Ausdrücken „Modell von ...“ und „Modell für ...“. Z. B. ist ein maßstabsgerecht aus Streichhölzern gebastelter Bamberger Dom ein Modell **vom** Dom. Die Wissenschaft (Atom-Modell, Unterrichtsmodell, Kommunikationsmodell, ...) und die Theaterkunst (Lehrstücke) bauen – wie Brecht sagt – Modelle **für** uns. Es wird bei „**Modellen für uns**“ kein Anspruch erhoben, dass es die Wirklichkeit sei, was das Modell darstellt, auch nicht, dass die Modelle wahr seien, also die Realität so wiedergeben täten, wie sie ist, auch nicht, dass die Welt so sein müsse, wie das Modell vorgibt. „**Modelle für uns**“ sind brauchbar und taugen dazu, sich einen Sachverhalt vor Augen zu führen bzw. zu erklären und zu verstehen oder eben nicht; dann sind sie unbrauchbar, untauglich, aber nicht falsch; fabrizieren wir ein anderes.

Lehrstücke

Brecht entwickelte um 1930 in Zusammenarbeit mit den Musikern Kurt Weill, Paul Hindemith und Hanns(!) Eisler das avantgardistische Konzept der Lehrstücke, um aus dem klassischen Theater und seinen Institutionen auszubrechen. Einfach gehalten, wendeten sich die Lehrstücke (wie ehemals Platons Dialoge) vor allem an Laien, die sich durch eigenes Spiel oder Beteiligung an Aufführungen aktiv mit Problemen der Zeit auseinandersetzen sollten. Brecht und Weill entwickelten in Theorie und Praxis Ideen, den Lehrstücken Wege in das damals neue Massenmedium Rundfunk zu eröffnen. Sie versuchten, das Massenmedium umzufunktionieren, indem die Zuhörer aktiviert wurden, etwa indem sie einen Part des gesendeten Stückes zu Hause singen oder zumindest mitsingen sollten. Mit *Lehrstücken* im engeren Sinne sind Stücke gemeint, die eher der Schulung der Spieler als der Belehrung eines Publikums dienen. „Diese Bezeichnung gilt nur für Stücke, die für die Darstellenden lehrhaft sind. Sie benötigen also kein Publikum,“ sagt Brecht und expliziert hiermit seine Vorstellung des Ideal-Musters einer Lehr- Lernsituation. Nicht die Zuschauer, sondern die Ausführenden seien Ziel solcher didaktischen Mühen. „Formal besteht die Kühnheit dieses Konzepts im Paradox eines ‚Theaters ohne Zuschauer‘. Durch das Einnehmen bestimmter Haltungen und Gesten wird körperlich-szenisch ein Konflikt durchgespielt und diskutiert zum Zwecke der Selbstbelehrung.“ Die experimentelle Form des „Lehrstücks“ sollte die Trennung von Musikern, Sängern und Zuschauern aufheben. Laien sollten die Stücke spielen, die Zuschauer im Stil des epischen Theaters mitdenken und urteilen, die Partien des Chors oder einzelne Rollen mitsingen. Es wird nirgendwo eine Lehre zum Auswendiglernen mitgegeben. Lehrstücke sind argumentationszugängliche und provokante Diskussionsanstöße.

Siehe S. 38, 0.

38, 2

38, 4

38, 5

39, 7

39, 8

39, 9

Zum Selbst- und Weltverständnis

Siehe S. 38, 3

39, 6

Zur Erkenntnis

Siehe S. 41, 16

Der V-Effekt ist als Stilmittel ein Stör. Kein Zuschauer soll sich einlullen lassen und in Passivität versinken. So werden Handlung durch (Off-)Kommentare oder Aus-der-Rolle-treten (Hilfs-Ich) oder Lieder oder Publikumsbeschimpfung oder Kulissenschieberei unterbrochen, mit der Absicht, dass eine Distanz zum Dargestellten eingenommen werden kann (wird). Der Verfremdungseffekt (ein didaktisches Mittel verwandt mit der Provokation, Irritation, Perturbation) möchte Vertrautes und seitherige Erfahrung in einem neuen Licht erscheinen lassen. Der V-Effekt soll wider das Anglotzen diffiziles Wahrnehmen evozieren. Wahrnehmungserlebnisse schaffen, und möchte für Hintergründiges oder auch Widersprüche (in) der Realität Aufmerksamkeit beanspruchen.

42, 17

42, 18

An dieser Stelle kann aus Horaz' Briefgedicht ARS POETICA (Die Dichtkunst) zitiert werden, den Brecht schätzte: „Entweder nützen oder erfreuen wollen die Dichter oder zugleich, was erfreut und was nützlich fürs Leben ist, sagen.“ >Zugleich< bedeutet, dass Nützlich mit Freudevollem Hand in Hand geht. Dichtung sollte harmonisch, einfach, formvollendet sowie dem Stoff und dem Publikum verständlich, zumutbar und anschlussfähig sein. Ziel ist es, die Menschen zu belehren und zu unterhalten. „Wer das Nützliche so mit dem Angenehmen zu verbinden weiß, dass er den Leser im Ergötzen bessert, vereinigt alle Stimmen.“ – Die Familienähnlichkeit der Horaz- und Brecht-Diktion springt ins Auge. Aus den Buckower Elegien noch diese Zeilen:

BEIM LESEN DES HORAZ

Selbst die Sintflut Dauerte nicht ewig. Einmal verrannen Die schwarzen Gewässer. Freilich, wie wenige Dauerten länger!

Zum Lernen

Siehe S. 41, 9

41, 10

41, 15

Das Ziel

Siehe S. 43, 19

Didaktische Technologie

im Medium schauspielerisch tätiger Personen

Wenn also die Frage ansteht, wie auf welche praktikable Weisen bekommt man etwa in der universitären Pädagogischen Ausbildung nicht-propositionale Erkenntniszustände, die zu einer Haltung einer Person mit Ethos gerinnen kann, dann ist die Idee: mit ohne Wissenschaft, aber mit einem Lehrstückszenenspielseminar. Ich habe Studierenden ehemals im Blockseminar unter ebendiesem Titel das theatrale Verlebendigen von Szenen aus Brechts Lehrstücken angeboten mit dem Ober-Lehrziel, nach und nach per Selbsterziehung zu situationsgebundener Selbsterkenntnis und einem Stück aufgeklärtem Weltverständnis zu gelangen. Möglich deswegen, weil im Spiel vielleicht diejenige eigene Haltung zu lebenspraktischen Schwierigkeiten, Problemen und Konflikten, die im Vollzug des Alltags von uns allen inkorporiert worden ist, zum Gegenstand von Reflexion und Kritik werden können, sprich, dass die Einstellungen und Überzeugungen, die in unserem Person-sein Präsenz erlangen, in Erscheinung/zu Tage treten, im Medium schauspielerisch tätiger Personen bearbeitet werden (können). Kommt hinzu, dass Sozialzusammenhänge und Sachverhalte durch Lehrstückszene **vergegenwärtigt** werden, die manchem möglicherweise „neu“ sind, dass **Praxisentwürfe** horizontweiternd vorgestellt und durchgespielt werden können, dass **exemplarisches Wissen** verfügbar wird, dass die Chance zur **Identifikation** mit Pro- und Contra-Figuren gegeben ist, dass am eigenen (eventuell vorhandenen) **Artikulationsdefizit** gearbeitet werden kann, möglich auch, dass durch Mobilisierung von **Erinnerung, Phantasie und Einbildungskraft** das immer schon parate **Wissen-um** Bestätigung, Modifikation, Korrektur erfährt. **Einsicht** als das Verstehen eines vorher unklaren, nicht durchschauten Sachverhaltes.

Aber auch hier (Mail 9): Das didaktische Mittel (das Handlungsmuster >Lehrstückszenenspiel<) nicht mit dem Ziel und Zweck vertauschen. Das aktuelle Seminar ist nicht selbst „der seelische, geistige Zustand“, der mit Absicht herbeigeführt werden soll, ist nicht schon das, wozu erzogen werden soll, was erlernt werden soll.

Baal und der Knabe

Ausgewählt sei die Szene >Baal und der Knabe< aus Bertolt Brechts Stück >Der böse Baal, der assoziale<. Es geht um Hilflosigkeit und Mitleid. Gibt es selbstverordnete Hilflosigkeit? Unter welchen Umständen ist Mitleid fehl am Platze? (Wir haben auch die Baal-Szene mit dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter konfrontiert, verglichen.) – Einteilung in Gruppen. Gespielt werden A-Versionen = texttreu und strukturtreu (die Szene, ganz, so wie sie ist). Alles wird videografiert. Darüber Palaver. – B-Versionen = textfrei, aber strukturtreu (Figuren dürfen verwandelt werden; aus dem Knaben wird ein erwachsener Flüchtling; es wird eine Familie fingiert, eine Situation am Arbeitsplatz; die Relationen, Beziehungen, Abhängigkeiten zwischen den Rollenträgern bleiben bestehen). Palaver anhand der Videoaufnahmen: Es kommen Erinnerung und Fantasie zum Tragen = Lebenswelt und Persönliches werden eingebracht. – C-Versionen = zugrunde liegt eine ausgewählte B-Version (etwa der Gruppe G), die per Modifikation und Variation von allen Gruppen nach eigenem Gusto spielerisch weiter bearbeitet, vertieft wird; es können Vorher- und Nachher-Situationen angefügt werden. Der Handlungsstrang kann in die Vergangenheit und/oder Zukunft verlängert werden. Video. Palaver.

Baal und der Knabe

Straße in der Vorstadt

Vor den Reklameplakaten eines obskuren Kinos trifft Baal, begleitet von Lupu, einen kleinen Knaben, der schluchzt.

Baal: Warum heulst du?

Der Knabe: Ich hatte 2 Groschen für das Kino beisammen, da kam ein Junge und riß mir einen aus der Hand, der da drüben! Er zeigt

Baal zu Lupu: Das ist Raub. Da der Raub nicht stattfand aus Freßgier, ist es nicht Mundraub. Da er anscheinend stattfand für ein Kinobillet, ist es Augenraub. Nichts desto weniger Raub.

Baal: Hast du denn nicht um Hilfe gerufen?

Der Knabe: Doch.

Baal zu Lupu: Der Schrei nach Hilfe, Ausdruck menschlichen Solidaritätsgefühls, am bekanntesten als sogenannter Todeschrei.

Baal streichelt ihn: Hat dich niemand gehört?

Der Knabe: Nein.

Baal: Kannst du denn nicht lauter schreien?

Der Knabe: Nein.

Baal zu Lupu: Dann nimm ihm auch den anderen Groschen! Lupu nimmt ihm auch den anderen Groschen und beiden gehen unbekümmert weiter.

Baal zu Lupu: Der gewöhnliche Ausgang aller Appelle der Schwachen.

Bert Brecht: Der böse Baal der Asoziale. Texte, Varianten und Materialien. Hrsg. von Dieter Schmitt. Frankfurt/M. 1968.

TEXTE VON BERTOLT BRECHT

Siglenklärung

- BBW Bertolt Brecht. Werke. Herausgegeben von Werner Hecht u.a. Berlin und Weimar, Frankfurt am Main 1988ff.
- BGW Bertolt Brecht. Gesammelte Werke in acht Bänden. Herausgegeben vom Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main 1967.

Literatur

- *** Koch, G., Steinweg R., Vaßen, F. (Hrsg.): Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis. Köln 1984.
- * Koch, G.: Lernen mit Bert Brecht. Ffm 1988.
- * Krabiel, K.-D.: Brechts Lehrstücke. Stuttgart und Weimar 1993.
- *** Scheller, I.: Arbeit an Haltungen, oder: Über Versuche, den Kopf wieder auf die Füße zu stellen. In: Scholz, R., Schubert, P. (Hg.): Körpererfahrung. Reinbek bei Hamburg 1982, S.230-253.
- *** Scheller, I.: Erfahrungsbezogener Unterricht. Frankfurt am Main 1987.
- ***** Scheller, I./Wickert, H.-M.: Jugend und Gewalt. Szenische Interpretation von Dramenszenen. Begründungen, Verlaufsbeschreibungen, Erfahrungsberichte, Oldenburg 1994, Heft 208/1993.
- ***** Scheller, I.: Szenisches Spiel. Berlin 1998.
- * Steinweg, R.: Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung. Stuttgart 1976a.
- ** Steinweg, R. (Hrsg.): Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen. Ffm 1976b.
- ** Steinweg, R. (Hrsg.): Auf Anregung Bertolt Brechts: Lehrstücke mit Schülern, Arbeitern, Theaterleuten. Ffm 1978.
- *** Steinweg, R., Heidefuß, W., Petsch, P.: Weil wir ohne Waffen sind. Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt. Ffm 1986.
- und: **** Szenische Interpretation. PRAXIS DEUTSCH, Heft 136/1996. Friedrich Verlag, Postfach 1001150, 30917 Seelze.
- (***** = enthält ausgearbeitete Vorschläge für die Praxis)

Zum Lernen

9. "Der Lernende ist wichtiger als die Lehre" (BBW/21, 531).

10. Brecht: "Sie [meine Freunde] fassen wie wir das Lernen als Prozeß auf, und zwar als ständigen lebenslänglichen Prozeß [...]. Sie sind also nicht fertig, bevor sie gestorben sind, sie sind nicht beleidigt, wenn sie belehrt werden. Sie verstehen es nicht nur, sich von den Verhältnissen belehren zu lassen, sondern auch von Menschen, und sie wissen sogar, daß auch die Verhältnisse zum großen Teil von Menschen produziert werden, und zwar ebenfalls von belehrbaren" (BGW/VII, 1026f.).

11. "Er [Ni-en] sagte: Man lernt gut, wenn man seine eigene Sache zerstört" (BGW/V, 457f.).

12. "Unter der Benützung ganz bestimmter Begriffe, die in den Schulen, während der militärischen Ausbildung, in der bürgerlichen Presse in die Köpfe der Menschen eingehämmert worden waren und noch weiter eingehämmert wurden, war der imperialistische Krieg geführt worden, der zehn Millionen Menschen das Leben gekostet und nur den Interessen winziger Gruppen von Exploiteuren gedient hatte. Diese Begriffe mußten nun zertrümmert werden. Und zur Zertrümmerung dieser Begriffe bildete die revolutionäre Dramatik zusammen mit dem revolutionären Theater bestimmte Methoden aus, die nicht viel weniger durchdacht sein mußten als die Methoden zur Zertrümmerung der Atome in der Physik" (BGW/VII, 234).

13. "[...] es bedarf [...] nur der Häufung des Fehlers, daß eine echte Wirkung entsteht [...]" (BBW/21, 95).

14. "Sollen nun [...] Anschauungen kritisch untersucht (in die Krise gebracht) werden [...], so müssen auch diese wieder nicht auf eine Art gesichtet werden, als wolle man sie sich unter Umständen einverleiben" (BGW/VIII, 709).

15. "Zu lernen ist: Wann greift ein Satz ein?" (BBW/21, 524).

16. "Zweifellos verwandelt der V-Effekt [Verfremdungseffekt] die zustimmende, einführende Haltung des Zuschauers in eine kritische Haltung. In einer kritischen Haltung sieht man, alter Gewohnheit folgend, eine vorwiegend negative Haltung. Für viele macht die kritische Haltung gerade den Unterschied der wissenschaftlichen zur künstlerischen Haltung aus. Man kann sich das Widersprechen und

das Distanzieren nicht in den Kunstgenuß hineindenken. Natürlich hat man auch im üblichen Kunstgenuß eine höhere Stufe, die kritisch genießt, aber die Kritik betrifft hier nur das Artistische; demgegenüber ist es etwas ganz anderes, wenn nicht die künstlerische Darstellung der Welt, sondern die Welt selber kritisch, widersprechend, distanzierend betrachtet werden soll. Um diese kritische Haltung in die Kunst einzuführen, muß man das zweifellos vorhandene negative Moment in seiner Positivität zeigen: Diese Kritik an der Welt ist eine aktive, handelnde, positive Kritik. Den Lauf eines Flusses kritisieren, heißt da, ihn verbessern, ihn korrigieren. Die Kritik der Gesellschaft ist die Revolution. Das ist zu Ende gebrachte, exekutive Kritik. Eine kritische Haltung dieser Art ist ein Moment der Produktivität, als solches tief genußvoll [...] (BGW/VII, 378).

17. "Was ist Verfremdung? Einen Vorgang oder einen Charakter verfremden heißt zunächst einfach, dem Vorgang oder dem Charakter das Selbstverständliche, Bekannte, Einleuchtende zu nehmen und über ihn Staunen und Neugierde zu erzeugen. [...] Verfremden heißt also Historisieren, heißt Vorgänge und Personen als historisch, also als vergänglich darstellen. [...] Was ist damit gewonnen? Damit ist gewonnen, daß der Zuschauer die Menschen auf der Bühne nicht mehr als ganz unänderbare, unbeeinflussbare, ihrem Schicksal hilflos ausgeliefert dargestellt sieht. Er sieht: dieser Mensch ist so und so, weil die Verhältnisse so und so sind. Er ist aber nicht nur vorstellbar, wie er ist, sondern auch anders, so wie er sein könnte, und auch die Verhältnisse sind anders vorstellbar, als sie sind. Damit ist gewonnen, daß der Zuschauer im Theater eine neue Haltung bekommt. [...] Das Theater versucht nicht mehr, ihn besoffen zu machen, ihn mit Illusionen auszustatten, ihn die Welt vergessen zu machen, ihn mit seinem Schicksal auszusöhnen" (BGW/VII, 301f.).

18. "Und hier, noch einmal, soll erinnert werden, daß es ihre Aufgabe [die Aufgabe der "Schauspielkunst und ihrer Schwesterkünste"] ist, die Kinder des wissenschaftlichen Zeitalters zu unterhalten, und zwar in sinnlicher Weise und heiter. Dies können wir Deutschen uns nicht oft genug wiederholen, denn bei uns rutscht sehr leicht alles in das Unkörperliche und Unanschauliche, worauf wir anfangen, von einer Weltanschauung zu sprechen, nachdem die Welt selber sich aufgelöst hat. Selbst der Materialismus ist bei uns wenig mehr als eine Idee. Aus dem Geschlechtsgenuß werden bei uns eheliche Pflichten, der Kunstgenuß dient der Bildung, und unter dem Lernen verstehen wir nicht ein fröhliches Kennenlernen, sondern daß uns die Nase auf etwas gestoßen wird. Unser Tun hat nichts von einem fröhlichen Sich-Umtun, und um uns auszuweisen, verweisen wir nicht darauf, wieviel Spaß wir mit etwas gehabt haben, sondern wieviel Schweiß es uns gekostet hat" (BGW/VII, 699).

Zum Ziel

19. "Der Erfolg macht schön, großzügig und sicher, zumindest macht er ein Gesicht. Die Gesellschaftsform ist die beste, die den meisten Menschen den größten Erfolg gewährleistet" (BGW/V, 555).

Roland Bätz
Bleichanger 12
96050 Bamberg

Zum Lehrstück

0. "Eindeutig als Lehrstücke ausgewiesen sind: DER FLUG DER LINDBERGH'S/OZEANFLUG, DAS BADENER LEHRSTÜCK VOM EINVERSTÄNDNIS, DER JASAGER/DER NEINSAGER, DIE MAßNAHME, DIE AUSNAHME UND DIE REGEL sowie DIE HORATIER UND DIE KURATIER. [...] Daneben gibt es einige Fragmente und Projekte, deren Ausführung in Lehrstückform Brecht zeitweilig erwogen zu haben scheint: die FATZER-FRAGMENTE, DER BÖSE BAAL DER ASOZIALE, AUS NICHTS WIRD NICHTS, LEBEN DES KONFUTSE, DIE NEUE SONNE, BÜSCHING und LEBEN DES EINSTEIN" (Krabiell a.a.O., S.321).

1. "Die Wissenschaft sucht auf allen Gebieten nach Möglichkeiten zu Experimenten oder plastischen Darstellungen der Probleme. Man macht Modelle, welche die Bewegungen der Gestirne zeigen, mit listigen Apparaturen zeigt man das Verhalten der Gase. Man experimentiert auch an Menschen, jedoch sind hier die Möglichkeiten der Demonstration sehr beschränkt. Mein Gedanke [sagt der Philosoph dem Theater] war es nun, eure Kunst der Nachahmung von Menschen für solche Demonstrationen zu verwenden. Man könnte Vorfälle aus dem gesellschaftlichen Zusammenleben der Menschen, welche der Erklärung bedürftig sind, nachahmen, so daß man diesen plastischen Vorführungen gegenüber zu gewissen praktisch verwertbaren Kenntnissen kommen könnte" (BGW/VII, 529f.).

2. "Die bürgerlichen Philosophen machen einen großen Unterschied zwischen den Tätigen und den Betrachtenden. Diesen Unterschied macht der Denkende nicht. [...] Auf die Erkenntnis folgt der Vorschlag des Denkenden, die jungen Leute durch Theaterspielen zu erziehen, das heißt, sie zugleich zu Tätigen und Betrachtenden zu machen" (BBW/21, 398).

3. "Der Zweck des Lehrstücks [gemeint ist DIE MAßNAHME] ist also, politisch unrichtiges Verhalten zu zeigen und dadurch richtiges Verhalten zu lehren" (BBW/24, 96).

4. "Diese Bezeichnung ["Lehrstück"] gilt nur für Stücke, die für die Darstellenden lehrhaft sind. Sie benötigen so kein Publikum" (BGW/VII, 1035).

5. "Während einer Reihe von Jahren versuchte Brecht mit einem kleinen Stab von Mitarbeitern [...] einen Typus theatralischer Veranstaltungen auszuarbeiten, der das Denken der daran Beteiligten beeinflussen könnte. [...] Es handelte sich um theatralische Veranstaltungen, die weniger für die Zuschauer als für die Mitwirkenden stattfanden. Es handelte sich bei diesen Arbeiten um Kunst für den Produ-

zenten, weniger um Kunst für den Konsumenten" (BGW/VII, 239).

6. "Es liegt dem Lehrstück die Erwartung zugrunde, daß der Spielende durch die Durchführung bestimmter Handlungsweisen, Einnahme bestimmter Haltungen, Wiedergabe bestimmter Reden und so weiter gesellschaftlich beeinflusst werden kann" (BGW/VII, 1024f.).

7. "Das Lehrstück lehrt dadurch, daß es gespielt wird, nicht dadurch, daß es gesehen wird" (BGW/VII, 1024f.).

8. "Die Differenzierung der Lehrstückexperimente von der Theaterarbeit, ihre Kennzeichnung als pädagogische Versuche, als Typus theatralischer Veranstaltungen, der auf die Beeinflussung des Denkens der Beteiligten abzielte, die Definition als Kunst für den Produzenten (d.h. für die an der Ausführung aktiv [...] Beteiligten), weniger für den Konsumenten (nur Zuschauenden/Zuhörenden): an diesen Bestimmungen [des Lehrstücks hält Brecht fest]" (Krabiell a.a.O., S.287). Lehrstücke entstammen der Gebrauchskunstbewegung ("eine spezifisch deutsche Angelegenheit") der Weimarer Zeit (ebd., S.285). "Daß ästhetische Produkte einen Gebrauchswert [der einen Lehrwert umschließt] haben müßten, war für [Brecht] seit der Mitte der 20er Jahre eine ganz selbstverständliche Forderung" (ebd., S.16).

9. "Die Bezeichnung >>Lehrstück<< steht bei Brecht von nun an (seit dem BADENER LEHRSTÜCK VOM EINVERSTÄNDNIS) für einen bestimmten Stücktypus, der >>sich auf der Bühne einer >epischen< (erzählenden) Darstellungsweise bedient<<. Gerichtet auf die >>Nachahmung hochqualifizierter Muster<< (also nicht realer Vorgänge), setzt er >>ästhetische Maßstäbe für die Gestaltung von Personen, die für Schaustücke gelten, außer Funktion [...] Besonders einzügige, einmalige Charaktere fallen aus<<. Das Lehrstück hebt sich durch >>Abstrahierung<< >>von einer ganz konkreten, im rein Anschaulichen bleibenden<< Darstellungsweise ab, geht nicht den >>Weg der [...] sensuellen Erfahrung<<, den >>Weg des Erlebnisses<<; es stellt den Rezipienten einem Modell >>gegenüber<< statt ihn in einen theatralischen Vorgang >>hineinzuziehen<<. Die Lehrstücke sind für Brecht eine >>Kette von Versuchen, die sich zwar theatralischer Mittel bedienen, aber die eigentlichen Theater nicht benötigten<<, >>die weniger für die Zuschauer als für die Mitwirkenden stattfanden<<, um sie >>durch Theaterspielen zu erziehen, das heißt, sie zugleich zu Tätigen wie Betrachtenden zu machen<<. Es handelt sich also in erster Linie um >>Kunst für den Produzenten<< (auch wenn der >>Zuschauer [...] natürlich verwertet werden<< kann), wobei die am Spiel Beteiligten durch die Einübung des Modells, >>ebenso durch die Kritik an solchen Mustern<< (keineswegs durch

bloße Belehrung), >>gesellschaftlich beeinflußt werden<<
können. Dabei gilt: >>Im Lehrstück ist eine ungeheure
Mannigfaltigkeit möglich.<<" (Aus dem Kommentar BEW/3,
S.410f.)

Materialismus - "Aus und vorbei. Sorry, Pardon. Und Ahoi" (Josef Degenhardt)?!

11. Sitzung

Aufgabe 10: Materialistische Pädagogik gibt sich engagiert. Inwiefern können Sie materialistische Überlegungen (nicht) teilen? Was hält Sie denn ab, was spricht denn dafür, in der Universität herum zu posaunen, Sie seien ein männlicher, weiblicher, diverser Materialist? *Oft stört und hindert das ökonomische und soziologische Vokabular, jedenfalls denjenigen, der gewohnt ist, die Pädagogik als Heilsversprechen misszuverstehen.*

Ein Materialist ist derjenige, der (wie Feuerbach, Marx und Engels) nirgendwo auch nur einen Spalt im Denken offen lassen will, durch den ein Weltgeist, eine sogenannte Wahrheit der Geschichte, ein Gott, die Vorsehung, eine ewige Idee oder ein eingebildetes Gesetz des Lebens (vitalistischer Abstammung) dringen könnte, um die Führung beim Erklären der Welt zu übernehmen (beim Idealisten Hegel dagegen: Macht hoch die Tür, die Tor macht weit). So wird auch das Erziehen materialistisch, ideologiekritisch, was etwa für J. Gamm meint, ohne Flausen im Kopf, mutigen Herzens und mit einem historisch-materialistischen Händchen für Sand, diesen ins Getriebe des Kapitalismus zu streuen. Auf jeden Fall für Emanzipation und in der Arbeit und im Unter- und Überbau dialektisch wider die Entfremdung des Menschen (Gamm, H.-J.: Zehn Thesen zum Materialismus in pädagogischer Absicht. In: ders./Koneffke, G.: Mündigkeit. Jahrbuch der Pädagogik Ffm 1997). Gebrainwasht wird niemand.⁷⁰

Peter und Petersilie⁷¹ haben es nicht leicht, sich in ihrer Kritik des Materialismus auf den Kammerton a' einzustimmen. >Materie< oder >Geist<, was ist das Primäre? Materialismus = die Weltanschauung, nach der es keine andere Wirklichkeit gibt denn Materie, so dass auch Seele, Geist und Denken als Kräfte der Materie oder deren Bewegungen aufgefasst werden. Manche möchten gern zustimmen. Aber so klar und deutlich ist das nicht. Was heißt hier „Kräfte“, was „Bewegungen“, was „Materie“, wie geht „auffassen“? Ist das eine Methode? Wer bestimmt den Begriff der Materie? Physiker (Mainzer)? Gemeinsam sind Petersilie und Peter gegen den Praktischen Materialismus, also gegen die Überschätzung materieller Werte wie Geld, Besitz und Sinnesgenuss zuungunsten der geistigen. Da herrscht Harmonie. Ebenso wenig vertreten beide die These, dass geistige und seelische Phänomene nichts anderes als Epiphänomene (Begleiterscheinungen oder „Ausfluss“) der Materie seien, wenn unter >Materie< etwas Stoffliches (eine stoffliche Substanz) verstanden werden soll, das Grundlage von dinglich Vorhandenem sei. Identismus bzw. Monismus (Mail 2), der mentale Zustände als Erscheinungen der Materie ansieht, zählt für beide auch nicht recht, dass also gemäß neuro- oder kognitionswissenschaftlicher Analyse des Menschen alle Bewusstseinsprozesse mit beobachtbaren und messbaren und Labor-induzierten Gehirnprozessen identisch seien. Peter liebäugelt damit, denn Biowissenschaft ist beeindruckend. Petersilie steht eher auf der Seite des >Dualismus< und findet auch die Sache mit den zwei Aspekten gut (Mail 2). Den >Dialektischen Materialismus< von Engels stellt Petersilie gegen Peters lautem Protest (vorläufig) beiseite.⁷² Übrig bleibt die definitorische Festsetzung: Materialismus, ein Gegenbegriff zu Idealismus. Idealismus meint: unsere Welt sei eine Scheinwelt, hinter der eine unerkennbare, geistige Welt steht. Dagegen der Materialismus = eine philosophische (atheistische) Position, die dazu dient die Welt aus sich selbst zu erklären. – Was man als Pädagoge daraus machen kann? Eine materialistische Pädagogik! In Absetzung zur „bürgerlichen Pädagogik“?⁷³ Kloßbrühe?! Jedenfalls halten die beiden es für lohnenswert, manche materialistischen Sachverhalte, ohne dogmatische Materialisten zu sein, nicht aus den Augen und nicht aus dem Sinn zu verlieren. – Und zwar die folgenden (a), (b), (c) und (d), eine Auswahl.

Karl Marx

a) ging es darum, die gesellschaftlichen Verhältnisse und die in ihnen herrschenden Verstandnisse dieser Verhältnisse im Ausgang von der „Wirklichkeit des Menschen“ dialektisch zu begreifen. **Im Fokus stehen die Handlungen wirklicher Menschen, die zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse arbeiten und durch ihre Arbeit und deren gesellschaftlicher Organisa-**

⁷⁰ Nicht zur Debatte stehen der Materialismus-Begriff des Marxismus-Leninismus (sensu Stalin und SED); ebenso wenig Sentenzen aus dem Maoismus bzw. aus den Köpfen der K-Gruppen und der mutierten Grünen.

⁷¹ Gerhard Polt?

⁷² Dialektischer Materialismus: Grundlehre und Begründungsinstrument des Marxismus für Naturobjekte/-geschichte u. Kulturphänomene/-geschichte: Zugehörige Begriffe und Ausdrücke: „Widerspiegelung“, „Totalität“, „Bewegung und Übergang von Quantität in Qualität“, „Kampf der Gegensätze“, „Negation der Negation“ (Schwemmer, O.: Mat. (dia.). In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie Bd.5. Stuttgart 2013, S.246). Steht wider die „Zurichtung und Entmündigung im Interesse des Kapitals“.

⁷³ Mit „bürgerlich“ soll ein (wissenschaftliches, pädagogisches, alltagspraktisches) Denken erfasst werden, das u. a. den Begriff des Klassenkampfes ignoriert, damit also auch die den Fortschritt der Geschichte lenkenden ökonomischen, politischen und ideologischen Kämpfe zwischen gesellschaftlichen Klassen. >Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. Studien über den politischen Erkenntnisstand einer Sozialwissenschaft<. Gamm 1972.

tion ihre eigenen Lebensbedingungen, insbesondere, sozialen Verhältnisse, hervorbringen. Leider werde die wechselseitige Bedingtheit von Basis und Überbau⁷⁴ zu oft nicht durchschaut: „Nicht das Bewußtsein bestimmt das Leben, sondern das Leben bestimmt das Bewußtsein“ (Deutsche Ideologie, MEW III, 27). „Das Bewusstsein kann nie etwas anderes sein als das bewußte Sein, und das Sein des Menschen ist ihr wirklicher Lebensprozeß“ (a.a.O., 26).

b) Als Prinzip der materialistischen Auffassung der Geschichte (**Historischer Materialismus**) formuliert Marx den „kategorischen Imperativ, alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist“ (MEW I, 385). Die Gesellschafts- und Geschichtstheorie von Marx soll zu diesem Zweck die Menschen über die nicht durchschauten Zwänge aufklären, die sich aus den von ihnen selbst geschaffenen gesellschaftlichen Verhältnissen ergeben. Hilfreich ist dazu die Analyse der Produktionsverhältnisse einer Gesellschaft in ihren Wirkungen auf die allgemeinen gesellschaftlichen Verhältnisse, denn in der gesellschaftlichen und materiellen Produktion ihres Lebens gehen die Menschen bestimmte, notwendige, von ihrem Willen unabhängige Verbindungen und Beziehungen ein. Das sind Produktionsverhältnisse, die einer bestimmten Entwicklungsstufe ihrer materiellen Produktivkräfte entsprechen.⁷⁵ „Es ist nicht das Bewusstsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewusstsein bestimmt“ (Marx, Zur Kritik der politischen Ökonomie, 1859).

Kein Zweifel, so wie sie dasteht, ist diese Behauptung empirisch nicht zu überprüfen. Was bedeutet hier „Bewusstsein“, „Sein“, „bestimmen“, „umgekehrt“? Zur „Vermittlung „objektiver“ Lebensbedingungen und „subjektiver“ Lebensweisen und Bildung müssen Studien mit operationalisierten Größen herangezogen werden, etwa Beck >Jenseits von Klasse und Schicht< in: Risikogesellschaft (1986), oder Hradill, >Zwischen Bewusstsein und Sein< (1992), oder auch Schulze >Erlebnisgesellschaft< (1992)⁷⁶. Aber vielleicht eine Faustregel?! Ich will, wenn ich ein Explanans (=Erklärung) für ein Explanandum (das, was erklärt und verstanden werden soll) in betreff des Arbeits- und Sozialverhaltens von Fritz, Kaspar und Hiltrud suche, weniger „in ihr Inneres hineinschauen“, sie weniger als Inkarnation eines abstrakten Menschenbildes ansehen, aber ich versuche sie als Personen zu begreifen, an denen auch Mit- und Umwelt herumgeschnitzt haben, sprich: Fritz, Kaspar und Hiltrud sind je ein „gesellschaftliche Ensemble“. Dadurch weiß ich zwar noch nichts Genaueres, aber die Richtung könnte stimmen. Es schimmert vielleicht auch eine Bewältigungsstrategie durch, denn „Menschen sind abhängig vom jeweiligen sozialen System, aber Menschen können soziale Systeme auch verändern“ (König/Vollmer: Einführung in das systemische Denken und Handeln, 2020).

Längst wurde in der materialistischen Pädagogik Abstand genommen von mechanischen Reproduktionsmodellen und es wird mit dem Begriff des Widerstandes ein realistisches (kein verklemmtes) Verständnis des Reproduktionszusammenhanges aus der Sicht des individuellen Subjekts skizziert. So ist ein dialektischen Reproduktionsbegriff der Favorit, bei welchem es darum geht, (individuelle) eigenständige Subjektleistungen hervorzuheben und nicht zugunsten einer grob einseitigen Systemperspektive zu reduzieren oder gar zu negieren. Das gebe dem pädagogischen Betrieb seine außerordentliche Rechtfertigung und Dynamik, meinen H.-J. Gamm/G. Koneffke: Mündigkeit. Zur Neufassung materialistisches Pädagogik. 1997.

c) Marx kommt bei Tenorth (>Die Rede von Bildung< 2020) ganz gut weg, insbesondere deswegen, meine ich, weil er (Marx) mit seinen **Feuerbachthesen** (insbesondere die 3. und 6.) gegen fruchtloses Sinnieren zielt, was denn der Mensch eigentlich im allgemein so sei, welche Bestimmung, welche Destination ihn (woher auch immer) zukomme, was denn die Bildung als solche für ein unverfälschtes Wesen habe. Schnickschnack, denn „das gesellschaftliche Leben ist wesentlich *praktisch*. Alle Mysterien, welche die Theorie zum Mystizismus verleiten, finden ihre rationelle Lösung in der menschlichen Praxis und im Begreifen dieser Praxis“, sagt Marx. Die 3te These ist eine Kritik naiver Materialisten und lautet: „Die materialistische Lehre, daß die Menschen Produkte der Umstände und der Erziehung, veränderte Menschen also Produkte anderer Umstän-

⁷⁴ Das Begriffspaar Basis und Überbau unterscheidet die wirtschaftliche Existenzgrundlage vom darauf aufbauenden und zurückwirkenden Staat einerseits und den herrschenden Vorstellungen vom Gesamtbetrieb einer Gesellschaft andererseits.

⁷⁵ **Produktionsverhältnisse** sind alle die gesellschaftlichen Beziehungen, welche Menschen bei der Produktion, beim Austausch, bei der Verteilung und beim Verbrauch von Produkten zum Zweck der Bedürfnisbefriedigung miteinander eingehen. Produktionsverhältnisse bilden die ökonomische Struktur der Gesellschaft, die reale Basis, worauf sich ein juristischer und politischer Oberbau erhebt und der mannigfaches gesellschaftliches Bewusstsein entspricht. **Als Produktivkräfte** werden alle natürlichen, technischen, organisatorischen und geistig-wissenschaftlichen Ressourcen bezeichnet, die der Gesellschaft zur Produktion von Gütern und Dienstleistungen und Waren zur Verfügung stehen. **Produktionsweise** meint die Art und Weise der Erzeugung materieller Güter in Abhängigkeit von der jeweiligen gesellschaftlichen Entwicklung. Die Produktionsweise bedingt den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozess überhaupt.

⁷⁶ Es werden sozialstrukturelle Prozesse aufgeklärt, die heute zwischen Bewusstsein und Sein vermitteln, in räumlichen und in politischen Milieus, in der Familie, im Wohnbereich und in der Arbeit (Hradill) - Subjektzentriertheit und Innenorientierung präformieren den Aufbau und die Struktur der Sozialwelt und vice versa. Ein Spezialfall der Großgruppengliederung in sogenannte soziale Milieus=Personengruppen, die sich durch spezifische Existenzformen und Binnenkommunikation voneinander abgrenzen (Schulze). – Unter anderem wird die Entkopplung der Mentalitäten, Einstellungen und Verhaltensweisen der Menschen von ihrer Position in der Klassen- und Sozialstruktur behauptet (Ulrich Becks Individualisierungsthese).

de und geänderter Erziehung sind „[ist zwar cum grano salis richtig, meint Marx, aber], vergißt, daß die Umstände eben von den Menschen verändert werden und daß der Erzieher selbst erzogen werden muß. [...] Das Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen Tätigkeit kann nur als *umwälzende Praxis* gefaßt und rationell verstanden werden.“ Das spricht für intensive Ausbildung von Pädagoginnen, für die Erziehung der Erzieher, wo immer geht, und für politische Aktion, innerhalb und außerhalb der Pädagogik. 6te These: „Feuerbach löst das religiöse Wesen in das *menschliche* Wesen auf. Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse.“ Haben wir schon gehört (Mail 5). Verhindert mögliches Bildungs-Gefasel, Schluss damit.

d) Ballauff/Schaller preisen die **Geschichte der Pädagogik** keineswegs: In der Einleitung zum ersten Band "*Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*" steht: "So ergibt sich auf weite Strecken der Geschichte hin ein recht unerfreulicher Anblick: Die **Erziehung** dient als Mittel brutaler Bewirkung des doktrinär Vorgezeichneten. Sie gewährleistet die Anpassung der jüngeren Generation in die von der älteren vertretene und verfügte Gesellschaftsordnung; sie bringt bei und richtet aus; sie pflanzt Gesinnungen ein und schult Kenntnisse und Fertigkeiten. Die **Theorie der Erziehung** erscheint demgegenüber weithin wie die Verneinung der faktischen Erziehung: sie scheint aus Resignation und Ressentiment erwachsen: in der Abwertung all des zunächst und zumeist in der Erziehung Maßgeblichen und Zielweisenden **und in der Selbsterhöhung des eigenen Tuns - eben der Theorie - zum letzten Maß und Ziel**" (Freiburg/München 1969, 35; fett von mir). Dazu passt meine Erweiterung der 11. Feuerbachthese: „Die Philosophen [und mit ihnen die Pädagogen] haben die Welt [zu oft mit abseitiger, irrelevanter und Praxis verschmähender Theorie selbstgefällig und] nur verschieden *interpretiert*; es kommt aber darauf an, sie [zusammen mit Politik und päd. Praxis] zu *verändern*“, sprich: zu verbessern. Dies zu erledigen, putzt sich die Theorie respektive die Erziehungswissenschaft als eine *Kritische Erziehungswissenschaft (=Eigenname)* heraus (historisches Präsens).

Kritische Erziehungswissenschaft oder Emanzipatorische Pädagogik

=Wissenschaft raus aus dem Elfenbeinturm, sie ist als **institutionalisierte, gesellschaftliche Tätigkeit zu begreifen, die gut bezahlt wird**. Gegenstand der jetzt (Mitte der 60er) Kritischen Theorie (ein Eigenname), vertreten durch Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm u.a., respektive der Emanzipatorischen Pädagogik (=Eigenname), vertreten durch Klaus Mollenhauer, Wolfgang Klafki u.a., ist die ideologiekritische Analyse der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft, das heißt: die Aufdeckung ihrer Herrschafts- und Unterdrückungsmechanismen und die „Hinterfragung“ ihrer Ideologie, mit dem Ziel einer vernünftigen Gesellschaft mündiger Menschen. Ihr Anspruch ist, die Totalität (=universeller Zusammenhang aller Dinge und Erscheinungen in Natur und Gesellschaft) der Verhältnisse und die Gebotenheit ihrer Veränderung theoretisch darzulegen. Mit ihren Begriffen will sie beschreiben, was ist, und antizipieren, was sein soll oder sein könnte. Wenn Theorie in diesem Verständnis als eine Form der Praxis begriffen wird, heißt das, es werden die gesellschaftlichen Verhältnisse entschleiert, und mit dem neuen Blick beginnt die verändernde/verbessernde Praxis im Bewusstsein der aufgeklärten Menschen.

Ideologie

(wörtlich: Lehre von den Ideen), Terminus, der im Kontext der Diskussion um die Bestimmung des Verhältnisses von Realität und Realitätserfassung für ein Denken, das standortabhängig bedingt, als **unvermeidliches falsches Bewusstsein oder als faktisches und verstelltes Bewusstsein** auftritt. Wird verwendet, um Theorien, die den Kriterien des Wahrheits- oder des Realitätsbegriffs des eigenen Standpunktes nicht genügen, als bewusste oder unbewusste Täuschungen zu kritisieren, als Camouflage von kritikwürdigen Sachverhalten (Ganslandt 2008). Demnach heißt es:

„Neoliberalismus ist nicht nur eine Ideologie, eine Art Wirtschaftspolitik. Es ist ein normatives System, das seinen Einfluss auf die ganze Welt ausgedehnt und die Logik des Kapitals auf alle sozialen Beziehungen und auf alle Lebensbereiche ausgedehnt hat.[...] Seit den 1980er Jahren hat sich die Wettbewerbslogik der Finanzmärkte in Form von staatlichen Sparplänen verstärkt und erweitert und den Neoliberalismus zur normativen Logik der Gegenwart gemacht. [...] Die Dimensionen dieser ‚neuen Ratio der Welt‘ gelten im Sinne des Seins für die ganze Welt, weit davon entfernt, sich auf die wirtschaftliche Sphäre allein zu beziehen: Vom Aufbau des Marktes zum Wettbewerb als Norm dieses Aufbaus, vom Wettbewerb als Norm der Tätigkeit der großen Wirtschaftsakteure bis zum Wettbewerb als Regel für den Aufbau des Staates und seiner Tätigkeit und schließlich der Unternehmen, dies sind die Etappen, durch die die Ausdehnung der merkantilistischen Rationalität auf allen Stufen der menschlichen Existenz stattfindet und die neoliberale Vernunft zu einer wahren Weltentscheidung machen [...]. Die Ethik unserer Zeit ist es, kompetent und wettbewerbsfähig zu sein, mit dem Ziel, sich ständig zu verändern, zu verbessern, effektiv und performativ zu werden. Diese Anforderungen durchdringen sowohl den Arbeitsmarkt als auch die Wirtschaft und umfassen auch das Bildungssystem, dass life-long training und Beschäftigungsfähigkeit einfordert“ (Duci,

J.R./Luiz, A.C.N.L./de Carvalho, J. M.G.V.: Eine Phantasie der Allmacht. Vom Versprechen des an die Technologie angepassten Lernens. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 61. Frühjahr 2020, 66).⁷⁷

Von Pädagogik ist nicht die Rede, sie ist anscheinend (nicht von den Autoren, aber im Neoliberalismus als eigenständiges Denken und Handeln) ausgebootet. Vielleicht auch deswegen (den französischen Soziologen P. Bourdieu im Hinterkopf), weil sich für die benamste neoliberale Ideologie – wenn man den Autoren folgen will - viel Pädagogisches als totes kulturelles Kapital erweist, als gegenwärtig undienlich, weil es in ökonomisches und soziales Kapital nicht zu transferieren ist?! Was soll zum Beispiel der theoretische Aufwand in Mail 6 + 7 zum Thema >Person< und >Ethos<?! Wer sollte denn heutzutage warum wie zu Zeiten der Auseinandersetzung des Bürgertums mit dem Feudalismus – verbunden mit Namen wie Fichte, Goethe, Hegel, Herder, Humboldt W. von, Humboldt A. von, Jean Paul, Kant, Klopstock, Lessing, Schelling, Schiller, Wieland - eine mit Humanismus durchtränkte Person mit päd. Ethos sein wollen?! Was bekommt man dafür (auf dem Arbeitsmarkt)? Wer zahlt etwas dafür? Ist nicht vielmehr dringlich und zeitnah der Neu- bzw. Umbau von Menschen und Bürgern (m, w, d) zum „neoliberalen bzw. unternehmerischen Subjekt“ geboten?! Und die Umwidmung der Institutionen wie Universität, Schule und päd. Praxis in marktintelligente Unternehmen mit Effektivität und Effizienz gleich mit?!⁷⁸

Klafki bringt an Mündigkeit orientierte >Ideologiekritik<

ins Spiel, als diejenige kognitive und mutige Leistung, die unterdrückende Abhängigkeit (vulgo: Herrschaft und Knechtschaft) zu identifizieren vermag. **Es bedarf "der ideologiekritischen, d.h. auf bestimmte Ausprägungen des gesellschaftlichen Bewußtseins [...] gerichteten Fragestellung.** >Ideologie< wird hier im engeren und strengeren Sinne des Wortes verwendet, nämlich als Bezeichnung für erweisbar falsches gesellschaftliches Bewußtsein, dessen Falschheit aus der vom Träger solchen Bewußtseins nicht durchschauten Prägung durch bestimmte gesellschaftliche Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse resultiert. Ideologien sichern und rechtfertigen *scheinbar* solche Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse" (Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim Basel 1996, 111).⁷⁹ Sind Sie (gerne) eine ideologiekritische Pädagogin?!

R. Bourdieu in >Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion< (1973) zu Camouflage: „...., dass es unter all den Lösungen, die im Laufe der Geschichte für das Problem der Übermittlung der Macht und der Privilegien gefunden wurden, zweifellos keine einzige gebe, die besser verschleiert ist und daher in solchen Gesellschaften, die dazu neigen, die offenkundigsten Formen der traditionellen Übermittlung der Macht und Privilegien zu verweigern, gerechter wird, als diejenige, die das Unterrechtssystem garantiert, **indem es dazu beiträgt, die Struktur der Klassenverhältnisse zu reproduzieren, und indem es hinter dem Mantel der Neutralität verbirgt, dass es diese Funktionen erfüllt.**“ – Machtlose Pädagogik?!

Parenthese

Worauf zeigt Goethes Ballade „Der Zauberlehrling“ ideologiekritisch? Als Sinnbild, allegorisch, gelesen. Ohne die Rettung durch einen Hexenmeister nur noch Wuchern und Wachstum „unserer erregten kapitalistischen Gesellschaft“ (Ch. Türcke), ein „Steigerungslauf“ (G. Schulze), unaufhaltsam die „expansive Kultur“ (H. Wenzel). Bis zu welchem Ende?! Wer oder was stoppt – quasi Zauberkunst?! Putin? Handke? Green New Deal?! Ökologischer Kapitalismus? Radfahrer? Sie (Sie meine ich) werden in ihrem Leben und Beruf da durch müssen (ich genieße meine ewige Ruhe). Was braucht denn der Lehrling den Meister?! Learning to muddle through. Vielleicht ist das Bildungsverständnis des PISA-Konsortiums (R. Münch) exakt das Richtige?!⁸⁰

⁷⁷ Zur illusionslosen Illustration: Comic >Der nutzlose Mann< von Tsuge, Yoshiharu. Oder: >Sabine< aus der Krimireihe Polizeiruf 110, am 14. März 2021 im Ersten.

⁷⁸ Evolutionstheoretisch gesehen könnte man zudem auf Sparsamkeit bei den Lehrangeboten setzen, denn die Millionen Jahre alten Krokodile hatten als ausreichende Fertigkeiten zum Überleben lediglich drei: Lauern, Zupacken, Festhalten (wir sagen dafür: Heiraten).

⁷⁹ Es sei daran erinnert, dass die päd. Praxis als ein Aufforderungsverhältnis (Mal 8) nicht gleich ein Herrschaftsverhältnis darstellt. Erst dann wird jenes dieses, wenn die verteilten Aufgaben, Rollen und Position keine relative Situations-Gerechtigkeit nicht mehr beanspruchen können. - Unterschied zwischen „scheinbar“ und „anscheinend“?!

⁸⁰ >Das PISA-Regime. Zur Transnationalisierung des Bildungsfeldes<. R. Münch. Und: >Der bildungsindustrielle Komplex: Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat<. Richard Münch, 2018. Auch Gruschka: 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. - Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Hat der alte Hexenmeister
sich doch einmal wegbegeben!
Und nun sollen seine Geister
auch nach meinem Willen leben.
Seine Wort und Werke
merkt ich und den Brauch,
und mit Geistesstärke
tu ich Wunder auch.

Walle! walle
Manche Strecke,
daß, zum Zwecke,
Wasser fließe
und mit reichem, vollem Schwall
zu dem Bade sich ergieße.

Und nun komm, du alter Besen!
Nimm die schlechten Lumpenhüllen;
bist schon lange Knecht gewesen:
nun erfülle meinen Willen!
Auf zwei Beinen stehe,
oben sei ein Kopf,
eile nun und gehe
mit dem Wassertopf!

Walle! walle
manche Strecke,
daß, zum Zwecke,
Wasser fließe
und mit reichem, vollem Schwall
zu dem Bade sich ergieße.

Seht, er läuft zum Ufer nieder,
Wahrlich! ist schon an dem Flusse,
und mit Blitzesschnelle wieder
ist er hier mit raschem Gusse.
Schon zum zweiten Male!
Wie das Becken schwillt!
Wie sich jede Schale
voll mit Wasser füllt!

Stehe! stehe!
denn wir haben
deiner Gaben
vollgemessen! –
Ach, ich merk es! Wehe! wehe!
Hab ich doch das Wort vergessen!

Ach, das Wort, worauf am Ende
er das wird, was er gewesen.
Ach, er läuft und bringt behende!
Wärest du doch der alte Besen!
Immer neue Güsse
bringt er schnell herein,
Ach! und hundert Flüsse
stürzen auf mich ein.

Nein, nicht länger
kann ichs lassen;
will ihn fassen.
Das ist Tücke!
Ach! nun wird mir immer bänger!
Welche Miene! welche Blicke!

O du Ausgeburt der Hölle!
Soll das ganze Haus ersaufen?
Seh ich über jede Schwelle
doch schon Wasserströme laufen.
Ein verruchter Besen,
der nicht hören will!
Stock, der du gewesen,
steh doch wieder still!

Willst am Ende
gar nicht lassen?
Will dich fassen,
will dich halten

und das alte Holz behende
mit dem scharfen Beile spalten.

Seht da kommt er schleppend wieder!
Wie ich mich nur auf dich werfe,
gleich, o Kobold, liegst du nieder;
krachend trifft die glatte Schärfe.
Wahrlich, brav getroffen!
Seht, er ist entzwei!
Und nun kann ich hoffen,
und ich atme frei!

Wehe! wehe!
Beide Teile
stehn in Eile
schon als Knechte
völlig fertig in die Höhe!
Helft mir, ach! ihr hohen Mächte!

Und sie laufen! Naß und nasser
wirds im Saal und auf den Stufen.
Welch entsetzliches Gewässer!
Herr und Meister! hör mich rufen! –
Ach, da kommt der Meister!
Herr, die Not ist groß!
Die ich rief, die Geister
werd ich nun nicht los.

»In die Ecke,
Besen, Besen!
Seids gewesen.
Denn als Geister
ruft euch nur zu seinem Zwecke,
erst hervor der alte Meister.«

Arbeit

Ist jetzt als Ziel von Bedeutung, verstanden als Arbeits- und Sozialverhalten der Pädagoginnen und Abnehmer in päd. Praxen. Und vergessen wir Marx nicht: **Arbeit ist das Wesen des Menschen; was der Mensch ist, wird er durch Arbeit.** „Die Arbeit ist zunächst ein Prozess zwischen Menschen und Natur, ein Prozess, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigene Tat vermittelt, regelt und kontrolliert.“ Bei Kant wird der Mensch erst durch Erziehung zum Menschen, Marx meint, durch produktive Tätigkeit als Auseinandersetzung mit Natur und Umwelt. Was halten Sie davon? Jedenfalls ist Arbeit ein Herstellungshandeln. Da gibt es einen wesentlichen Unterschied: Denn abzuheben ist dasjenige Handeln des Menschen, das bloß als Mittel zur Herstellung einer Situation eingegangen wird, von einer Tätigkeit, in der der Handelnde sich selbst verwirklicht, sich selbst ein Selbstzweck sein kann. Wird Arbeit lediglich auf das Ergebnis bezogen und nicht selbst als Teil des guten Lebens organisiert und begriffen, so ist der Arbeitende während der Arbeit sich selbst entfremdet und führt das Leben, auf das es ankommt allenfalls außerhalb der Arbeit. Es gehört zum Humanistischen Konzept, das menschliche Herstellungshandeln auch dort, wo es zweckrational orientiert ist, für das gute Leben zurückzugewinnen. Eine Form der Arbeit, in der die Menschen sich selbst Zweck sein können, lässt personal sinnvolle Tätigkeit (Praxis) und die Herstellung eines Werkes (Produktion) real zusammenfallen=Utopie?!. Für so begründete Arbeit werden insbesondere ökonomische Rationalitäts-Kriterien, die auf reinen Arbeitsaufwand nach Effektivität und Effizienz abstellen, unanwendbar (Blasche 2005). Sprich, Kommodifizierung (in) der Pädagogik (=Kommerzialisierung; das Zur-Ware-werden von Bildungsgut) scheidet als Wesensfremd eigentlich aus. – Ein mögliches Thema, das in Ihrer Praxis gewiss kontrovers besprochen werden kann.

Entfremdung

Derjenige Mensch, der sein Leben nicht als Selbstzweck leben darf und kann, dessen Lebenshandlungen allesamt nichts weiter sind als Mittel (nicht selbstbestimmte) Zwecke und (selbstgewählte) Ziele zu erreichen, ausschließlich anderen als den eigenen Interessen unterstellt, sprich, derjenige Mensch, dem das Person-sein abgeht, lebt **entfremdet, in Entfremdung**. Daraus folgt, dass die Primärziele (Mail 9) pädagogischer Praxen vor Ort stets als Ermöglichung von Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung ausgelegt werden können müssen. Person-sein als Überwindung des Selbstverlusts bzw. als Bewahren davor.- Welch ein Anspruch! Was für ein Verlangen, Wunsch, Bedürfnis, Traum, Ehrgeiz?!

Emanzipation ...

„Alle Emanzipation ist Zurückführung der menschlichen Welt, der Verhältnisse, auf den Menschen selbst“ (Marx, MEW I,370). Die Selbst-Befreiungs-Leistung aus einem Zustand der Abhängigkeit wird als >Emanzipation< festgesetzt. Wer sind

deren Träger? Pädagoginnen?! Aufruft die **Emanzipatorische Pädagogik** (Mollenhauer, Blankertz, u.a.) zur "Emanzipation des Menschen aus versklavenden Verhältnissen" (historisches Präsens). Aber ! Mit >Emanzipation< ist noch lange nicht alles das gesagt, was der Pädagogik und ihrer Praxis an Vernünftigen zukommen soll. Befreiung – o.k., wovon und dann?! Selbstständigkeit und Gleichstellung – solche Sachen?! Dies kommt hinzu. Denn die entscheidende materialistische Frage ist, welche Hindernisse hat eine erfolgreiche politische Emanzipation **bei welchen Zielen gemäß welcher Interessen** zu überwinden?

Habermas muss auch sein (2020, 624-667): Karl Marx mache die geschichtlich situierte Freiheit produktiv tätig und politisch handelnder Subjekte zum Hauptthema: „**Wie verhalten sich Freiheit und Abhängigkeit kommunikativ vergesellschafteter Subjekte im geschichtlichen Kontext zueinander?**“ Das Problem einer in der Geschichte situierten vernünftigen Freiheit besteht also – so sieht es Marx, sagt Habermas - darin, das Verhältnis der frei und intelligent handelnden Subjekte zur eigensinnigen Bewegung und Dynamik des gesellschaftlichen Prozesses zu bestimmen. Es ist davon auszugehen, sagt Habermas, dass die vergesellschafteten Subjekte die überlieferten und die gegebene Umstände ebenso machen und umgestalten je nach Ermöglichungsbedingungen und Einschränkungen wie diese ihrerseits die Subjekte prägen. Materialistische Päd. fragt dann genauer, wie verhält sich die Objektivität der Gesellschaft zur Spontaneität der vergesellschafteten Subjekte in einem Kreisprozess, worin diese von der Gesellschaft, die sie produzieren, abhängen? Was tun, wie sich verhalten, wenn sich die produktive Tätigkeit der Individuen (=gesellschaftliche Arbeit, durch die die Menschen ihr Leben reproduzieren) in Form einer Gesellschaft entfaltet, die diesen wiederum als eine objektive und naturwüchsig begriffene Macht (zu oft auch mit nackter Gewalt) gegenübertritt? Dies beantwortet Marx anders als Habermas. Die Antwort öffnet der Pädagogik Aktionsraum oder eben nicht. Er erscheint bei Marx kleiner als bei Habermas. Fragen wir also (nochmal), wer oder was ist Träger möglichen emanzipatorischen Handelns, wer oder was ist auf welche Weise Akteur der Emanzipation, welche Tätigkeit ist möglicherweise mit Emanzipation imprägniert?

Ist es der Komplex und Sektor technischen, instrumentellen Handelns, das privilegiert ökonomischer Rationalität folgt, sind die Produktivkräfte (allein) der progressive Umwälzungsfaktor? Im **Kommunistischen Manifest** (Marx/Engels) von 1848 lautet die Antwort, ja: „Die Bourgeoisie kann nicht existieren ohne die Produktionsinstrumente, also die Produktionsverhältnisse, also sämtliche gesellschaftlichen Verhältnisse fortwährend zu revolutionieren. Unveränderte Beibehaltung der alten Produktionsweise war dagegen die erste Existenzbedingung aller früheren industriellen Klassen. Die fortwährende Umwälzung der Produktion, die ununterbrochene Erschütterung aller gesellschaftlichen Zustände, die ewige Unsicherheit und Bewegung zeichnet die Bourgeois-Epoche vor allen früheren aus. Alle festen, eingerosteten Verhältnisse mit ihrem Gefolge von altehrwürdigen Vorstellungen und Anschauungen werden aufgelöst, alle neugebildeten veralten, ehe sie verknöchern können. Alles Ständische und Stehende verdampft, alles Heilige wird entweiht, und die Menschen sind endlich gezwungen, ihre Lebensstellung, ihre gegenseitigen Beziehungen mit nüchternen Augen anzusehen.“

Die Bourgeoisie hat durch ihre Exploitation des Weltmarkts die Produktion und Konsumtion aller Länder kosmopolitisch gestaltet. Sie hat zum großen Bedauern der Reaktionäre den nationalen Boden der Industrie unter den Füßen weggezogen. Die uralten nationalen Industrien sind vernichtet worden und werden noch täglich vernichtet. Sie werden verdrängt durch neue Industrien, deren Einführung eine Lebensfrage für alle civilisierte Nationen wird, durch Industrien, die nicht mehr einheimische Rohstoffe, sondern den entlegensten Zonen angehörige Rohstoffe verarbeiten, und deren Fabrikate nicht nur im Lande selbst, sondern in allen Welttheilen zugleich verbraucht werden. An die Stelle der alten, durch Landeserzeugnisse befriedigten Bedürfnisse treten neue, welche die Produkte der entferntesten Länder und Klimate zu ihrer Befriedigung erheischen. An die Stelle der alten lokalen und nationalen Selbstgenügsamkeit und Abgeschlossenheit tritt ein allseitiger Verkehr, eine allseitige Abhängigkeit [6] der Nationen von einander. Und wie in der materiellen, so auch in der geistigen Produktion. Die geistigen Erzeugnisse der einzelnen Nationen werden Gemeingut. Die nationale Einseitigkeit und Beschränktheit wird mehr und mehr unmöglich, und aus den vielen nationalen und lokalen Literaturen bildet sich eine Weltliteratur.

Die Bourgeoisie reißt durch die rasche Verbesserung aller Produktions-Instrumente, durch die unendlich erleichterte Kommunikation alle, auch die barbarischsten Nationen in die Civilisation. Die wohlfeilen Preise ihrer Waaren sind die schwere Artillerie, mit der sie alle chinesischen Mauern in den Grund schießt, mit der sie den hartnäckigsten Fremdenhaß der Barbaren zur Kapitulation zwingt. Sie zwingt alle Nationen die Produktionsweise der Bourgeoisie sich anzueignen, wenn sie nicht zu Grunde gehen wollen; sie zwingt sie die sogenannte Civilisation bei sich selbst einzuführen, d. h. Bourgeois zu werden. Mit einem Wort, sie schafft sich eine Welt nach ihrem eigenen Bilde.“

Jetzt zur Habermas-Antwort. Wer oder was ist Träger möglichen emanzipatorischen Handelns, wer oder was ist auf welche Weise Akteur der Emanzipation, welche Tätigkeit ist möglicherweise mit Emanzipation imprägniert? Kommt das Emanzipatorische (anders als im Kommunistischen Manifest gedacht) nicht viel eher der Interaktion und Kommunikation und Koordination und dem deliberativen Charakter der öffentlichen Willensbildung zu?! Kommt die Emanzipation nicht besser dem politischen Handeln mit kritischer Öffentlichkeit und freier Presse zu als dem sich selbst heckenden kapitalistischen Wirtschaftsbetrieb?! Ist Emanzipation nicht favorisiert als eine Angelegenheit der Politik, die – wie nicht nur Dewey betont – in die Pädagogik nichts eigens und extra hereingenommen werden muss, sondern bereits in päd. Praxis eingewebt und eingewirkt ist und geeignet aktiviert werden muss?!

Habermas formuliert eine Alternative: **Entweder** wir postulieren [wie Marx] eine unmittelbare Rückkopplung der politischen Emanzipation an die Entfaltung der Produktivkräfte (wie im Kommunistischen Manifest gedacht wird). Das ist für Habermas nicht der Adel der Erklärung und des Verstehens gesellschaftlicher Entwicklung. Denn „Marx traut ein kognitives Potential nur der Arbeit und nicht der Interaktion im Allgemeinen zu, in der politischen Ökonomie verlässt er sich auf die produktive Verwertung von Lernprozessen der wissenschaftlich-technischen Arbeit. Am Ende ist es allein die Sprengkraft der vom kapitalistischen System, selbst beschleunigten Steigerung der Produktivkräfte, die Marx' Hoffnung nährt.“

Oder wir setzen, sagt Habermas, bei der Unterscheidung zwischen produktiver und politischer Tätigkeit auf kommunikativ vermittelte Interaktion und verfolgen in beiden Dimensionen zunächst die spezifischen Lernprozesse, die sich nicht aufeinander reduzieren lassen. Das sind die epistemischen Lernprozesse im Hinblick auf empirisches und theoretisches Verfügungswissen. Diese Lernprozesse werden nicht vernachlässigt, leisten jedoch, was den sozial-moralischen Fortschritt angeht, dafür weniger. Da sind auf der anderen Seite die sozialkognitiven und moralischen Lernprozesse im Hinblick auf Orientierungswissen (=Konzeptionen der Gerechtigkeit). Wobei diese letztgenannten Lernprozesse es sind, die potent sind, gesellschaftliche Verhältnisse zu meliorieren. Also, ohne die Sphäre des technisch-instrumentellen Lernens und Handelns und seiner ökonomischen Rationalität zu ignorieren und außer Kraft setzen zu wollen, wird als Favorit möglichen gesellschaftlichen progressiven Vorankommen bei allen Rückschlägen das kommunikative Handeln mit dem ihm zugehörigen Lernen gesetzt. Mit dem Begriff des kommunikativen Handelns wird ein soziales Handeln bezeichnet, bei dem die Akteure versuchen, ein gemeinsames Verständnis zu erreichen und Gruppenhandlungen durch vernünftige Argumentation, Konsens und Kooperation zu koordinieren.⁸¹ - Und was hat das mit Pädagogik zu tun? Nun, für soziales Handeln zum Zwecke eines gedeihlichen Selbst- und kommensurablen Weltverständnisses aller greifbaren Akteure im Rahmen Lernprozess bezogener Aufforderungsverhältnisse halten wir uns (Sie und ich) für zuständig; wie auch für die Gestaltung und Durchführung epistemischer Lernprozesse?!

Das päd. Ethos gewinnt für manche vor dem Hintergrund des Materialismus gemäß der Habermas-Auslegung Kontur (>Rekonstruktion des Historischen Materialismus<, Habermas (1976)). Heißt, suchen wir (sagen die päd. Materialisten), wenn es um Pädagogik geht, den Dynamo der Umwälzung des Kapitalismus in die Wirklichkeit konkreter Utopie im Komplex und Sektor kommunikativen Handelns, sprich, in der im Wesen auf Emanzipation und auf Mündigkeit ausgelegten Interaktion, Kommunikation und Koordination vergesellschafteter Subjekte in allen pädagogischen Praxen, ohne etwa polytechnische Ausbildung fahren zu lassen.

Dialektik

ein schillernder Begriff, der sich auf eine ausgesuchte Darstellungsform einerseits der Entwicklung (von Individuen und Gesellschaften) und andererseits auf eine bestimmte Art und Weise des methodischen Denkens („Denken in Widersprüchen“, aber nicht: widersprüchliches Denken)) bezieht. Unter >Dialektik< kann verstanden werden: die Kunst der Gesprächsführung.; (Dia-)Logik als kognitive Fertigkeit; oft formalisiert als These (A), Antithese (nicht A) und Synthese (B umfasst A und Nicht-A (dazu Kron 1999, S.232-236; Poser 2001, S.235-255). Dialektik als **Argumentationstheorie**: in der Tradition Platons und Aristoteles steht als **Überzeugungs**bemühen gegen die sophistische **Überredungstechnik** und gegen argumentationsloses (oft jedoch wirksames) Hin- und Her-Reden zwecks Beifall der Menge bei Blamage des Anderen.

Dialektik als Argumentation(smethode) ist eine vom Vernunftprinzip getragene, nach akzeptierten Verfahrensregeln und mit Argumenten geführte Auseinandersetzung zwischen Opponent und Proponent um Einsicht in praktisch-politische Belange durch Negation=der kritischen Infragestellung (dazu Schwemmer 2005, S.181-187). – Das mit dem Argumentieren hatten wir schon mal: Mail 8. Ein dialektisch gebildeter Päd., im Materialismus geschult, ist vielleicht zu fürchten?

Dialektik gibt als Entwicklungstheorie: Gesetzmäßigkeit als Grundstruktur sozialer Lebenswirklichkeit. Meint nach Marx eine soziologische Entwicklungstheorie der Gesellschaft, die den dialektischen Widerspruch zwischen Bedürfnissen und der gesellschaftlich organisierten Befriedigung erfasst. Zielt auf den Widerspruch zwischen Produktivkräften und Produktionsverhältnissen als Dynamik der Aufhebung der Missstände. (Siehe oben: Kommunistisches Manifest). Es gelte, „alle Verhältnisse um[zu]werfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist“ (Marx, Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie, MEW 1, 385).

Nein, der Materialismus ist keine Theorie der Erkenntnis. Ein Missverständnis

>Materie< oder >Geist<, was ist das Primäre? Materialismus oder Idealismus als Weg, die Welt und sich selbst zu erkennen? Gesetzt, Peter behauptet, der Materialismus sei die letztgültige Erkenntnistheorie, weil Materie das Primäre sei und Materie aller Anfang jeder Erkenntnis. Was er denn genauer damit meine?, fragt ihn Petersilie. Er beziehe sich dabei, ant-

⁸¹ K. Mollenhauer setzt fest: „>Kommunikatives Handeln< nennen wir solches Handeln, das seine Zwecke in den daran beteiligten Subjekten selbst hat; das nicht auf Naturbeherrschung aus ist (also auch nicht >Produktion< ist), sondern Verständigung über Sinn-Orientierungen und Handlungsziele erreichen will“ (Theorien zum Erziehungsprozess, München 1972, 42).

wortet Peter, auf die Neurophysiologie. Diese befasse sich etwa als Elektrophysiologie mit den elektrochemischen Signalübertragungen im Nervensystem, den Signaltransduktionen. Und als Sinnesphysiologie beschäftige sie sich damit, wie die Mechanismen der fünf menschlichen Sinne äußere Reize (Stimuli), wie Lichtwellen, Schallwellen oder chemische Signale, in elektrische Signale umwandeln. Ergo, folgert Peter, wie ausgesagt wird, die Erkenntnis sei in/mit der Materie grundgelegt und das, was wir den Vorgang des Erkennens nennen, sei ein materialistisch per Neurophysiologie fixierbarer Prozess, wie Petersilie wohl zugeben müsse. Mit Neurophysiologie lasse sich demnach das, was wir Päd bei Lernenden mit Erziehung lostreten, vollständig (sprich, ohne Spirituellem und Geistigem eine Lücke zu lassen und idealistischen Gespenstern eine offene Flanke zu bieten) materialistisch beschreiben, analysieren und kritisieren! Er freut sich.

Petersilie lächelt. Was du hier alles angeführt hast, Peter, stellt keine Erkenntnistheorie dar, weder eine materialistische noch eine idealistische! Alles, was du hier angeführt hast, das sind propere und stupende Erkenntnisse der Wissenschaft der Neurophysiologie. Aber eine Objekttheorie ist keine Erkenntnistheorie, deswegen ist deine angeführte Aussage auch keine erkenntnistheoretische These. Warum nicht? Um ein Ergebnis (etwa über Signaltransduktionen) als eine wahre wissenschaftliche Erkenntnis auszeichnen zu können, muss schon vor der Behauptung, dass dies Ergebnis eine Erkenntnis sei, gewusst werden, wie sich eine echte Erkenntnis von einer scheinbaren unterscheidet. Und diese Unterscheidung bestimmt eine Objekttheorie nicht aus sich selbst heraus, vielmehr setzt sie sie als bereits geleistet voraus. Wenn du in deinem Auto sitzt, sagst dir ja auch nicht dein Auto, ob es eine Schrottkarre oder ein Ferrari ist; ja, dein Auto kann sich nicht einmal selbst als ein Auto definieren. Sondern? Was das für ein Ding ist, womit du fährst, das wird „außerhalb“ deines Gefährts entschieden. Vom Hersteller, von Werkstätten, von Autohäusern, von Fans. Ebenso wenig können Theorien sich selbst als wissenschaftlich charakterisieren. Ob sie dem Standard der Scientific Community entsprechen, wird „außerhalb“ entschieden. Von Philosophen, Erkenntnistheoretikern, Wissenschaftstheoretikern, Wissenschaftlerinnen, Fachleuten. Diese bestimmen die allgemeinen Kriterien, was überhaupt eine Wissenschaft und eine echte Erkenntnis ausmacht, also wie unterscheidet sich Begriffsgeklapper von exakter Terminologie, wie Pusch im Labor und am Schreibtisch von Reliabilität, Objektivität, Validität bei (Mess-)Methoden, wie Kaffeesatzleserei von Beweis- und Begründungsverfahren, wie der Haruspex vom der anerkannten Kollegin (dafür werden Wissenschaftstheorie und Erkenntnistheorie gebraucht). Diese Verbindlichkeiten setzen Objekttheoretiker fach- und sachspezifisch um (wobei ihnen niemand „von außen“ hineinredet). Herauskommt so eine Aussage über Lichtwellen, Schallwellen oder chemische Signale und die Umwandlung in elektrische Signale. Dies ist eine (objekttheoretische) Wahrheit der Neurophysiologie, aber selbst keine erkenntnistheoretische (metatheoretische) These.

Gruß

Vorhang