

STUDIEN ZUM NORMATIVEN FUNDAMENT DER PÄDAGOGIK

BÄTZ

S; Präsenz; Vertiefungsmodul: Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft; Mo, 12:00 - 14:00, M3N/01.26; Die Lehrveranstaltung findet in PRÄSENZ im angegebenen Raum statt.

Vorlesungszeiten 17.04.2023 – 21.07.2023

Vorlesungsfreie Tage

- Tag der Arbeit 01.05.2023

- Christi Himmelfahrt 18.05.2023

- Pfingsten 29.05.2023 – 30.05.2023

- Fronleichnam 08.06.2023

- Vorlesungsfreier Tag (universitätsbestimmt) 09.06.2023 (Tag nach Fronleichnam)

Sehr geehrte Studierende,

das Seminar findet als Präsenz-Veranstaltung statt, **mit Ausnahme der ersten am 17.04..** Wir treffen uns also leibhaftig erst am 24. April, an Ort und Stelle. Für die erste Sitzung am 17.04. erhalten Sie vorliegende Einführung, zu der Sie sich bitte alle in einem EGO-DOKUMENT äußern sollen. Das ist eine persönliche (ego=ich) Stellungnahme zum Seminarthema und zum Gelesenen (die nicht zu den geforderten neun Aufgaben und nicht als Protokoll zählt, nicht korrigiert wird). Vielleicht haben Sie schon Erfahrungen mit Wisstheorie und Erkenntnistheorie gesammelt?! Sind Sie in päd. Praxis tätig? Mit Theorie oder ohne? Umfang eine ganze (1) Din A 4 Seite, an mich als elektronischer Brief. **BITTE, SENDEN SIE MIR IHR EGODOKU BIS SPÄTESTENS 21.04.!**

FÜR DIEJENIGEN, DIE EINE BENOTETE SCHRIFTLICHE LEISTUNG ERBRINGEN WOLLEN MÜSSEN, ist die Bearbeitung von neun Aufgaben Pflicht, die während des Semesters gestellt und per Mail verschickt werden. Ich stelle elf Aufgaben, neun wählen Sie aus.

Je zwei maximal drei Seiten (Din A 4, Blocksatz, 1,5 Zeilenabstand, 12pt – entspricht mindestens 300 Worte pro Seite, ohne Vorwort, Inhaltsangabe Literaturverzeichnis usw.). Diese Blätter schicken Sie mir nach dem Eintreffen meiner Mail bei Ihnen spätestens nach Ablauf von 14 Tagen an meine Adresse unter dem Betreff: >Wissenschaftstheoretische Grundlagen Sommer 23<. 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 in der nächsten Sitzung). Für einige ist zusätzlich ist ein mündlicher Beitrag/ein Referat zu erbringen. Das werden wir je nach Lage (gegen Ende des Semesters) 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 fünf Sitzungen (als Studienleistung): Umfang eine halbe Seite, an meine Anschrift. Die gleiche Erwartung habe ich bei Nur-Teilnehmern (m, w, d).

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 ABBRUCH DES SEMINARS!

Ich schicke Ihnen im Laufe des Semesters pro Sitzung und vor jeder Sitzung meine zum jeweiligen Thema verfertigten Text-E-mails, die die Grundlage der jeweils 90 Minuten sind. Sie sind verbindliche Lektüre. Ergo erhalten Sie zum 24. 04. den Text, den Sie als Aufgabe 1 bearbeiten sollen. Der Text wird in der Sitzung (am 24. 04.) besprochen und diskutiert.

Ich fordere Sie zu einer **eigenständigen Bearbeitung** der einzelnen (neun) Aufgaben und der (sieben) Protokolle auf. Ich möchte keine gesammelten Werke (=nicht alle 9 Aufgaben, nicht alle 7 Protokolle am Ende des Seminars auf einen Haufen)! Ich möchte, dass Sie in der Regel konzentriert je eine Woche grübeln. Es kommt viel weniger darauf an, dass Sie Autoritäten heranziehen, Autoren zitieren, Literaturangaben machen (das ist nicht verboten), aber vielmehr bin ich interessiert an der **konzisen Verschriftlichung IHRER Gedanken, Überlegungen, Einfälle, die Sie zu einem Fließtext bündeln und - wie es sich gehört - stichhaltig begründen.** Das erfolgreiche Einfangen luftigen (ich sage nicht: windigen) Denkens in die Figur der Schrift können Sie als extraordinäre kognitive Leistung verbuchen.

Ich habe die Themen in den Mails, die in den Sitzungen besprochen werden sollen, alle atomisiert, ich kürze, provoziere manchmal. Ich schreibe nichts, was auswendig zu lernen wäre. Sie finden auch Sätze (Aussagesätze, Fragesätze, Behauptungen, Aufforderungen, Nebensätze etc.), die mündlich aufgebessert werden müssen. Tue ich auch. An manchen Stellen hilft Ihnen nur Ihr eigener wohlmöblierter Kopf. Was ich pro Mail biete, ist **kein** Fließtext, eher können die **Absätze und Abschnitte** für sich stehen. Es kann sein, dass sie die einen noch weniger verstehen als die anderen - überspringen Sie! Halten Sie sich an dem fest, von dem Sie meinen, es in eigenen Worten adäquat wiedergeben zu können. Dass Sie als Masterstudierende (m, w, d) Forschungs- und Theoriekenntnisse mitbringen, setze ich. Minimum das, was bei Gudjons/Straub (2016) über Geschichte und die Wissenschaft der Päd. steht.

Was beim Seminar hinten herauskommen soll, ist dies: Ich bin mit Diderot in der Encyclopédie (1751) – wie vorher Cicero und vor diesem Paulus („Prüft alles und wählet das Gute!“) und nach diesem auch Bertolt Brecht - der Meinung, dass Eklektizismus (eklektisch, Eklektiker) kein Schimpfwort sein sollte („unoriginelle, unschöpferische geistige oder künstlerische Arbeitsweise oder Form, bei der Ideen anderer übernommen oder zu einem System zusammengetragen werden“), sondern denjenigen (m, w, d) auszeichnet, der "alles, was die meisten Köpfe unterjocht, mit Füßen tritt & daher wagt, selbständig zu denken, [...] kein Ding anzuerkennen ohne das Zeugnis seiner Erfahrung & seiner Vernunft" (ebd.), und der sich eine ihm "eigentümliche Hausphilosophie" für pädagogische Zwecke schafft. **Daher sollten Sie, ganz Profi, eine methodisch fundierte und inhaltlich satte, nämlich Ihre Hauspädagogik, (zu) konstruieren (in der Lage sein). Es gibt keine bessere Pädagogik als die Ihre!**

Ich fordere Sie auf, das Angebot des Seminars für einen Steinbruch anzusehen, aus dem Sie, berüstet mit Hämmerchen und Meißelchen, dasjenige herausklopfen, von dem Sie der ungefähren, gleichwohl der festen Überzeugung sind, es könnte sich zu **IHRER (Haus-)Konzeption** nützlich und schön zum Wohle Ihrer Pädagogikabnehmerinnen und Pädagogikabnehmer zusammenfügen lassen. **MERKE!** Eine Hauspädagogik ist ohne Abgleich mit der Wissenschaft und Ethik (=Theorie der Moral) nichts weiter als eine Küchenpädagogik. Dass

Ihre Hauspädagogik Ihrer Praxis "näher" steht als Abstraktionen und Allsätze, das ist kein Freibrief für (subjektive) Beliebigkeit und Geschwätz.

Motto

Wissenschaftstheorie, Erkenntnistheorie und Metaethik machen frei! Als Profi (m, w, d) Geltungsfragen an Forschung und Theorie und Ethik stellen zu können und Rechtfertigungen und Begründungen der Wissenschaft(en) und Moraltheorie(n) kritisch durchleuchten und sein eigens pädagogisches Vorhaben in Begriffe fassen, mit Sätzen systematisch ordnen und argumentationszugänglich gegen Opposition verteidigen zu können, zudem mit Aussicht aufs Gelingen und Erfolg = ein Akt der Autonomie!

Programm und Sortiment

Bitte, stören Sie sich nicht an der Nummerierung. Die Reihenfolge bleibt wie unten angegeben. Ob alle Themen in Ausführlichkeit zur Sprache kommen werden, hängt auch von der benötigten Zeit und Ihren Beiträgen ab.

o Organisation, Aufgaben, Themen, Einführung,

i Es geht in der Pädagogik nicht um den Menschen, sondern alles dreht sich um Erziehung.

ii Bitte, nicht schon wieder: Theorie und Praxis und Urteilskraft. Muss aber.

iii Geschichte der Pädagogik versus Memetik.

v Handlungstheorie versus Evolutions- und Systemtheorie.

vi Warum? Wieso? Weshalb? Vom Erklären und Verstehen. Und Pilatus.

viii Protoethik und Palaver.

xv Sollte ein Pädagoge (m, w, d) Gunnar Heinsohns „Söhne und Weltmacht“ gelesen haben?

xvi Lehrkunst. Lernen.

xviii Lorenzen, P.: Skizzen zu Theorien des pädagogischen, logischen, anthropologischen und historischen Wissens.

xxx Fritz und die Gretchenfrage. Oder: Kleine begriffliche Explikation von >Gott<, >Religion<, >Glaube< und Ansichten in pädagogischer Hinsicht.

xx Utopie, Geschichtsteleologie und Pädagogik

iv „Kosmopolitismus“ (M. Nussbaum) – Und Fußnoten zum Begriff der Würde.

Das Seminar bespricht keine der vielen Pädagogiken auf der Objektstufe = Stufe, auf der eine spezifische Angelegenheit erforscht, theoretisch dargestellt oder normativ vertreten wird, derart: „Die Sache verhält sich tatsächlich und in Wirklichkeit so und so“, „Für uns sind diese

Werte und Ziele wichtig, keine anderen!“ . Wir (Sie und ich) betreten im Seminar die Metastufe = übergeordnete Stufe der Reflexion über Forschung und Theorie und die Stufe der Kritik des Zustandekommens von Normen, Zielen, Werten, derart: „Wie kommt und gelangt man zu der Aussage ‚Die Sache verhält sich tatsächlich und in Wirklichkeit so und so‘ und wie wird sie begründet?“, „Mit welcher Rechtfertigung werden genau diese, aber keine anderen, Normen, Werte und Ziele aufgestellt und wie rechtfertigt man die Rechtfertigung?“. „Übergeordnet“ = hier keine Qualifikation, sondern nur „räumlich“ gemeint. Also wird im Seminar nicht zitiert und untersucht, was sagt und möchte etwa die >Instinktotherapeutische Pädagogik<, was meint und will die >Resonanzpädagogik<, was verlaublich die >Reformpädagogik<, die >Pilcher-Pädagogik< und die >Pädagogik der Neuen Unbefangenheit< so im Einzelnen, aber gefragt wird, mit welcher Rechtfertigung und mit welchen Gründen kommen Pädagogiken überhaupt dazu, das zu sagen und zu meinen und zu fordern, was sie sagen und meinen und fordern? Welches ist ihr Fundament? Wie konstituieren sie nach welchem Interesse ihren Gegenstand? Welcher Geltungsanspruch wird vertreten? Warum gerade diese Vokabeln, aber nicht andere? Welche Methoden? Was wird als Beweis und Begründung und Rechtfertigung akzeptiert? Findet sich überhaupt für die Pädagogik ein Fundament?!

Von der (theoretischen) Objektstufe und der (metatheoretischen) Metastufe unterscheidet sich die „Pädagogik in Echtzeit“. Das ist praktische Pädagogik, pädagogische Praxis, akut und konkret und im Vollzug in diversen und besonderen Lagen. Darüber erfahren Sie von mir hier im Seminar kein Gramm.

Literatur

Die hier angegebenen Bücher sind für meine Erörterungen baseline. Spezielle Quellen zu speziellen Themen nenne ich in meinen Mails.

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. Goethe, W.: Über allen Gipfeln ist Ruh‘. Aktuelle Studienberichte aus bay. Universitäten. Bbg., o. J.. 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. Treml, A. K.: Philosophische Pädagogik. Stuttgart 2010. Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel 2007.

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

Und: Seiffert, H./Radnitzky, G. (Hrsg.) (1989): Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. München. In den Mails spare ich an Platz, genaue Quellen kann ich auf Nachfrage liefern. Darüber hinaus bieten Duden >Das große Wörterbuch der deutschen Sprache<, Wahrig >Deutsches Wörterbuch< und Störig >Das große Wörterbuch der deutschen Sprache< zur Verwendung und zum ersten und zweiten Gebrauch pädagogischen Vokabulars oft ertragreichere Formulierungshilfen als manche Definition in fachspezifischen Lexika (etwa >Zeigen<).

gruß

STUDIEN ZUM NORMATIVEN FUNDAMENT DER PÄDAGOGIK

i Erziehen

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 „Meine Stellungnahme zum Erziehen als Gegenstand der Wissenschaft“ oder „Hoch lebe die Wertfreiheit in Sachen Erziehen!“ oder ähnlich. Bitte streng Ihre Darstellung von Ihrer Beurteilung trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (lateinamerikanischer Staat) und Ihrem Kommentar („Bananenrepublik“). 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

Ich grüße Sie.

Es geht der Pädagogik nicht um den Menschen als Objekt von Explorationen, wofür sollten denn sonst Anthropologen, biologische Evolutionstheoretiker, Medizinerinnen u.a. m bezahlt werden?! Es geht auch nicht um Heiligsprechen des Menschen als Individuum und als Person, dabei verliert man sich oft im Sphärenhimmel. Um Erziehung, allerdings, das ist der Kern der Pädagogik, und sie muss auf eine Weise wissenschaftlich zur Sprache gebracht werden, dass für die pädagogische Praxis ein Nutzen daraus wird. Tätigkeitsfelder von Pädagogen (m, w, d) sind sehr vielfältig. 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. Tätigkeiten 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 Aufgaben der Lehrkraft, neben Unterrichten, Beurteilen auch noch zu erziehen, sind ebenso einzureihen. Nun ist jedoch mit all den Ziel- und Zweckangaben und Berufstätigkeiten der Begriff der Erziehung, das, was Erziehen als Spezifikum „ist“, noch bei weitem nicht expliziert.

"Erziehung ist das eine und das ganze Thema der Pädagogik"

(Prange 2000, 7ff.). Das "Erziehen [ist] nicht eine besondere pädagogische Handlung neben anderen, neben dem Unterricht oder dem Ausflug aufs Land oder der Erlaubnis zum eigenen Reisen oder der Gewährung von Taschengeld, sondern sie steckt gleichsam in allen diesen Verhaltungen. Es gibt keinen einzelnen, ganz speziellen und abgelöst darstellbaren Akt, den man [...] 'Erziehung' nennen und gegen Unterricht und Bildungsarbeit, Schulung und Information, Umgang im Spiel und bei der Arbeit usw. abtrennen könnte [...]" (ebd.). ">Erziehung< [...] ein reflexiv gewonnener Klassenbegriff [Sammelbegriff] auf der Grundlage der Erfahrung des Erziehens [von jedermann]". Und merke: "[...] Erziehung [kann als Gegenstand der Pädagogik] nur dann überhaupt erst gesehen und beschrieben werden [...], wenn sie in ihren Formen und operativen Modi als diejenige Aufgabe begriffen wird, durch die das allgegen-

wärtige Lernen besorgt und bewacht, angeleitet und begrenzt, eröffnet und gehemmt wird" (ebd.).

Ich übersetze mir das so: >Erziehung< ist nicht einfach da, wie ein Kiesel im Bach. Wenn ich von einer Person behaupte, sie erziehe, „sehe“ ich das eigentlich nicht, sondern ich unterstelle, dass sie sich das Erziehen als Aufgabe vorgenommen hat. Ich lege aus, deute, urteile und bewerte sodann bestimmtes Handeln als Erziehung. >Erziehung< ist ein „reflexiv gewonnener Klassenbegriff“, sprich: Erziehung ist nicht einfach da, sondern es wird ein bestimmtes Tun von uns wahrnehmenden, denkenden, urteilenden, handelnden Menschen zum Konstrukt >Erziehen< zusammengebaut. Nach welchen Beobachtungs- und Interpretationskorrelaten?!

Wir kommen mit der Umgangssprache und ihren beweglichen Ausdrücken in Sachen Erziehung viel weiter und besser zurecht als etwa der Physiker und Neurobiologe. Gleichwohl kann die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft der normierten Termini nicht entraten.¹ Wir finden massenhaft Definitionen. Für uns praktische und theoretische Pädagogen ist wichtig, dass Definitionen nicht etwas feststellen, wie z.B. die Definition einer Lokomotive einen Sachverhalt (monosemantisch) feststellt. **"Unsere" Definitionen sind (polysemantisch) festsetzend, was auf verschiedene Bedeutungen des Definiendum je nach Erkenntnisinteresse und Theorieparadigma verweist.** Daher wichtig: Achten Sie (insbesondere bei Prüfungen) darauf, den jeweiligen Autor (m, w. d) zu nennen, von dem Sie das haben, was Sie als Begriffsexplikation vortragen. Dass Definitionen nie 100% übereinstimmen, bedauern nur Greenhorns. Platon gibt in seinem Dialog >Nomoi< (>Die Gesetze<) einzelne Beispiele fürs richtige Erziehen an (auch vom Wein und seiner Bedeutung für Erziehung ist die Rede (666a-674c)), dass also „Wer in irgendeinem Fach ein tüchtiger Mann werden will, der muss sich eben darin schon gleich von Kind an üben, was zu diesem Gebiet gehört.“ Künftiger Landmann und Baumeister etwa sollten im Spiel u. a. mit „kindlichen Häuschen“ und „kleinen Werkzeugen“ beschäftigt werden. Verallgemeinert klingt das so: „Für die Hauptsache bei der Erziehung erklären wir also die richtige Pflege, die die Seele des spielenden Kindes soweit wie möglich dazu bringt, das zu lieben, worin es, wenn es ein Mann geworden ist, seine vollkommene fachliche Meisterschaft erweitern soll“ (Erstes Buch, 643b-d). Aber die Frage stellt sich, ob Erziehung in ihrer Eigenstruktur mit dieser Forderung tatsächlich erfasst ist? Prange stellt weitere Definitionen von Erziehung seiner Kollegen vor: Erziehung sei "Vermittlung von Mündigkeit an Unmündige", „Emporbildung“, "Aufforderung zur Selbsttätigkeit", "Kultivierung der Lernfähigkeit", "Assimilation der jüngeren Generation an die Gehalte überlieferter Kultur", "Enkulturation und Lebenshilfe" (Prange 2005, S.34). **Aber, so Pranges berechtigter Einwand, mit hehren Zielen und Zwecken allein kann Erziehen als spezifische Tätigkeit, als unverkennbares Handwerk, als „einheimische Operation“ nicht eigentümlich, nicht in ihrer Eigenstruktur erfasst werden.**

"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). Aufgepasst! **"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; fett von mir). Das ist das Eigene des Erziehens, die Sache selbst: Das dreistellige Ich-zeige-jemandem-etwas mit der Intention, dass dieses Etwas gelernt werde! "Das Erziehen ist insgesamt und in seinen einzelnen Ausprägungen auf das Lernen bezogen und von daher zu inszenieren, so wie umgekehrt das Lernen in

¹ Prange schlägt vor, nur von Fall zu Fall von „Erziehungswissenschaft“ zu sprechen, dann, wenn es der deutlichen Abhebung von der Pädagogik in Echtzeit, also der „praktizierten Erziehung“, dient (2010, 120).

pädagogischer Sicht [...] von den Erziehungsakten und der **Hauptoperation her, dem Zeigen**, zu verstehen ist" (Prange 2005, 63; fett von mir).

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 Lernzeiten und die Lernorte fallen bei der Begriffsbestimmung von Erziehung als ein Tun ins Gewicht, – nein, es wird festgesetzt, einzig und allein das Zeigen macht das Erziehen zum Erziehen! (Bitte in einem Wörterbuch der deutschen Sprache, DUDEN oder WAHRIG, die Intension [=Bedeutung] und Extension [=Bedeutungsumfang] der Vokabel >zeigen< angucken.)

Zur Explikation des Zeigens braucht es ein Stück (durch Laborstudien empirisch abgesicherte) Anthropologie von M. Tomasello (2014, 2020): Es gibt verschiedene Arten zu kommunizieren, z. B. mit Zeigegesten. Die gestische Kommunikation, die zeitlich viel früher funktioniert als die mit der Wortsprache, setzt "geteilte Intentionen" (shared intentions) auf der Basis einer gemeinsam wahrgenommenen Welt voraus. Immer wenn es darum geht, der anderen Person etwas so zu zeigen, dass er oder sie oder es dies selbst wieder zeigen kann, ist die Reziprozität (Gegenseitigkeit oder Wechselbezüglichkeit) von Wahrnehmungen und Absichten akut. Ich zeige dir etwas, ich zeige auf ein Etwas unserer gemeinsamen Welt, deswegen, weil ich gerne hätte, dass du dir dies Gezeigte erschließt, dass du etwas lernst, damit dieses Gelernte für dich und uns zum Vorteil in weiterer Kooperation und Kommunikation eingesetzt werden kann. Ich unterstelle somit, dass Du mit mir unsere gemeinsame Welt wahrnimmst und mich verstehst. Geteilte Intentionalität ist das, was uns Menschen in kooperativen und kommunikativen Aktivitäten mit verteilten Rollen, eigenen Zielen und gemeinsamen Absichten mitzumachen ermöglicht. Nur wir (Menschen) vermögen so zu kooperieren und so zu kommunizieren, wie wir auf der Basis des Teilnehmens und Teilhabens kooperieren und kommunizieren. Nur wir sind in der Lage, ego-transzendierende Perspektiven von zwei Parteien einzunehmen, und unsere Intentionen und Wahrnehmungen mit dem Gegenüber in der Art und Weise des Zeigens abzustimmen (Dewey 1995, 177f.).

Vom metatheoretischen Ausguck herab die Frage,

welchem/n Theorieparadigma/men können und dürfen bisher ausgesprochene Aussagen, Behauptungen, Normen, Vorschriften, angewendete Methodik und verwendete Terminologie zugeordnet werden (Kron, F.: Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München 1999, 248ff.)? Im Grundsätzlichen der Phänomenologie (ebd., 189ff.), dem Pragmatismus (ebd., 26ff.) und aus dem methodischen Konstruktivismus dem Prinzip methodischer Ordnung (P.Janich). Aber, z. B., nicht der evolutionären Pädagogik.

Der Anfang erziehungswissenschaftlicher Überlegungen ist die Tätigkeit des Erziehens, wie es uns allen lebensweltlich immer schon zugänglich ist. Dabei ist (bisher hier im Text) Wert darauf gelegt worden, zunächst „ohne“ Wissenschaft, quasi Psychologiefrei, Biologiefrei, Soziologiefrei, den Kern, den wesentlichen Gegenstandsbereich der Pädagogik zu erfassen. Diese Bemühung um „die Sache selbst“, wie sie sich vor-wissenschaftlich bietet (nicht mit un-wissenschaftlich verwechseln!) kann man phänomenologisch nennen. Das Hervorheben und die Betonung des Handelns (Auffordern, Befolgen, Zeigen etc.) und die Erfahrung als Basislager für hochstilisierte Forschung und Theorie zu nehmen, das spricht für den Primat

der Praxis (vor der Theorie), und kann als pragmatisch gekennzeichnet werden.² Dabei wird noch das methodisch konstruktive Prinzip der methodischen Ordnung (P. Janich) beachtet, d. h. der Aufbau der Theorie und der Terminologie geschehe ohne Sprünge und graduell nachvollziehbar, der Reihe nach. Was bedeutet, dass die Rationalität der Lebenswelt, vulgo des Alltags, beachtet wird, es soll also vor der Inanspruchnahme etwa der Physik, Kybernetik oder der Bio- und Neurowissenschaften oder der Systemtheorie für pädagogische Angelegenheiten danach geschaut werden, was die immer schon (genetisch vor jeder elaborierten Wissenschaft) kommunizierenden und kooperierenden Menschen in punkto Erziehen, Lernen usf. tun bzw. getan haben, und zur Sprache bringen bzw. zur Sprache gebracht haben. Und dann ist klar und deutlich, das Erziehen begreift man nur Aufgabengebunden, also nie ohne „angebundenen“ Sinn und Zweck und Wert, in seiner Wesensart(=Eigenstruktur).

Wenn wir lebensweltliche Praxen, insbesondere die Erziehung, als Erziehungswissenschaft hochstilisieren, dann geschieht dies nicht richtungslos (=nicht ins Blaue hinein). Das will sagen, Pädagogik, und zwar in ihrer Eigenstruktur, hat ein normatives Fundament. **Die Pädagogik folgt einem Richtpfeil, was ein anderer Ausdruck dafür ist, dass Erziehung immer schon eine Aufgabe hat (und ohne das Mitformulieren dieser Aufgabe, jemanden zu erziehen, bestimmt man vielleicht eine Gurke, aber nicht das Erziehen).**

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

Ellinger/Hechler halten aus „interventionpädagogischer Sicht“ die diagnostisch stabilen Antworten auf folgende Fragen berufsbedingten Sehens, Denkens und Handelns für eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung: Eine Pädagogin frage: „Was ein Mensch bisher gelernt hat, was bislang noch nicht gelernt wurde, aber nötig [und geboten] wäre, und was in Zukunft noch gelernt werden soll, jetzt aber noch nicht gekonnt, gewusst oder gewollt sein muss“ (ebd. 53f.). Erziehungsbedürftig ist ein menschliches Individuum dann, wenn deren Lebensproblem(e) als ein Lernproblem identifiziert werden kann (können).

Obacht! Sensibilität ist angefragt, denn es geht ja nicht darum, Leuten Erziehungsbedürftigkeit überall und jederzeit aufzuschwatzen! Der Ausdruck „Lebensproblem“ klingt etwas bombastisch. Man stellt sich vielleicht gleich „Grenzsituationen“ (Jaspers) vor, also „ungewöhnliche Situationen, in denen nicht die üblichen Mittel, Maßnahmen zu ihrer Bewältigung Anwendung finden können“ (Duden). Aber unter ein >Lebensproblem<, das möglicherweise als ein Lernproblem angesprochen werden könnte, reihe ich auch popelige Schwierigkeiten, die (trotzdem) Ärger machen, eine Belastung sind, etwa dass Max (Lebensalter) in der dritten Klasse (Schule) Kummer mit Mathematik (Motivation, Einstellung, Wollen) hat (das ist jetzt nicht popelig). Ebenso die Bredouille beim (volljährigen) Egon, im Zuge seiner Selbsterzie-

² >Erfahrung< bedeutet im vorliegenden Zusammenhang nicht >Empirie<. >Erfahrung< meint hier nicht die instrumentell anhand eines Experiments (im Labor) erzeugte (messbare) Erfahrung (etwa der Physik, Chemie), sondern bezieht sich auf die Lebenswelt „in“ und „mit“ der wir Erfahrungen machen und haben.

hung die Rolle des Erziehungsberechtigten in Personalunion zu übernehmen (auch nicht). Wie auch der Wunsch des Greises, bis zum Ende trotz Zittern und Sabbern und Arthrose das Essen, Trinken, Lesen selbst erledigen und bewältigen und die Toilette allein nutzen zu können (dito).

Zusammenfassung

Fritz sei eine Person, die erzieht. Der Witz, nichts von dem, was Fritz als Erzieher ausmacht, ist beobachtbar (wie man eine Napfschnecke an der Felswand beobachtet werden kann). Sondern?! Das, was bei Fritz mit dem Erziehen zu tun hat, muss man aus Verhalten und einem Handlungszusammenhang quasi herausinterpretieren. Ohne argumentationszugängliches Urteil auf der Basis des Deutens, Verstehens und Begreifens: „Hier wird erzogen!“ wird aus Fritz nie ein Erzieher.

Fritz ist als Erzieher an eigener Mündigkeit (gleich vernünftige Selbstständigkeit gleich Autonomie) und an der der Insassen seiner päd. Praxis interessiert.

Er verfügt über Handwerk und Hauspädagogik. Didaktik des Zeigens. An Invarianz abgeglichene variante (situationselastische) Konzeption, die theoretisch und praktisch Plan und Handlungsvollzüge päd. Praxis lenkt und leiten will. Er möchte Profi sein.

Fritzens Welt- und Selbstverständnis heißt er aufgeklärt. Es ist argumentationszugänglich, meint Begründung und Rechtfertigung der vertretenen Daten, Fakten und Tatsachen sowie der Normen, Werte und Imperative: Das sind Frieden, Ordnung, Gerechtigkeit bei maßvollem Wohlstand. Daneben weiß er um Ungewissheit und Hinfälligkeit und lebt auch mit Welträtselfeln.

Er versteht Aufklärung als Favorisierung prozeduraler (diskursiver) Rationalität zwecks Fundierung und Konsolidierung menschlichen Denkens und Handelns in allen Bereichen der Kultur (Wissenschaft, Technik, Politik, Wirtschaft, Kunst, Religion ... eingeschlossen alltagspraktische Kooperation und Kommunikation). Derart lehr- und lernbare Rationalität wäre für alle Bürger (m, w, d) und für jeden Beruf vorteilhaft.

gruß

STUDIEN ZUM NORMATIVEN FUNDAMENT DER PÄDAGOGIK

ii Theorie + Urteilkraft

Aufgabe 2: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz noch weniger anfangen als mit dem 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 „Selbst das Erziehen geht heutzutage nicht ohne Theorie – schrecklich“, „Von der Urteilkraft habe ich noch nie etwas gehört“, „Gibt es Talente, quasi geborene Erzieher“ oder ähnlich. Bitte, streng Ihre Darstellung von Ihrer Beurteilung trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Universität) und Ihrem Kommentar („Haus des Geistes“). 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 viel mehr bin ich interessiert an der Verschriftlichung IHRER Gedanken, Überlegungen, Einfälle, die Sie zu einem Fließtext(!) bündeln.

Hallo,

ein Lob der Wissenschaft,

die auf ihre erbeigene Art und Weise und mit diversen Theorieparadigmata das Erziehen zur Sprache bringt. **Was machen Wissenschaftler eigentlich?** Mit Forschung und Theorie und methodischer Strenge schaufeln sie den Weg frei vom Meinigen zu Wissen und zu Erkenntnis. Können Forschung und Theorie uns Pädagoginnen unter die Arme greifen? Wie steht es mit dem „Anwenden“ einer Theorie?

Pädagogik als Wissenschaft ist, wenn sie keine Afterwissenschaft ist, seröses Handwerk, das gelehrt und gelernt werden kann. Bei >Handwerk< müssen Sie nicht nur Labore, Pinzetten oder Rechner vor Augen haben: Tafelbild, klare Aussprache, Einsatz von Körpersprache sind Techniken=Handwerkszeug, das beherrscht werden sollte. Ebenso korrektes Zitieren, einen Fließtext schreiben, etwas korrigieren, etwas erklären usf.. Es geht der Wissenschaft darum, die Sachverhalte der Welt logisch korrekt und begrifflich kohärent darzustellen, und zwar derart, dass theoriefähige Zusammenhänge deutlich werden. Zwar weiß die wissenschaftliche Pädagogikmacherin (generisch) vor jedem wissenschaftlichen Zugriff immer schon, was Unterricht, was Schule, was Erziehung ist und wie die Sache so funktioniert. Sie lebt nicht im Orbit. Aber sie stellt ihre subjektive Gewissheit zurück, beachtet Kriterien wie begriffliche Klarheit, Intersubjektivität, Kontrollierbarkeit, Reproduzierbarkeit und Widerspruchsfreiheit, vermeidet Fehlschlüsse, Sprünge und Zirkel. Sie will begriffliche Wahrheit und diskursive Erkenntnis. Ihr liegt auch an Prognose und Technologie. Die Wissenschaft erschafft sich ihren theoriefähigen Gegenstand, sie konstituiert ihn, sie abstrahiert, und beschäftigt sich mit pädagogischer Praxis nicht wie sie im Alltag vorfindlich, sondern eben als theoriefähiges Gegenstandsfeld konstituiert worden ist.³ Und der ganze Aufwand deswegen,

³ Konstituieren/-ung heißt hier, einen Gegenstand(sbereich) nach Erkenntnisinteresse und Forschungsabsichten und Theoriebedürfnis methodisch streng aufbauen, bilden, abgrenzen. Der Gegenstand >Unterricht< wird in der Kybernetischen Didaktik anders konstituiert (als Regelkreis nämlich) als in der evolutionstheoretischen Pädagogik (als Evolution mit Variation, Selektion und Stabilisierung nämlich). Die Vokabel >Gegenstand< bezeichnet im vorliegenden Zusammenhang nicht etwas, das man anfassen kann, sondern das, worauf sich das Denken bezieht; das, was Anlass zu Debatten gibt; das, was zu Kritik reizt; das, womit sich Wissenschaft beschäftigt.

um Pädagogikveranstalter (m, w, d) mit (normativem) Orientierungs- und (operativem) Verfügungswissen bzw. mit orientierender und verfügender Rationalität zu versorgen.

Die außerwissenschaftliche Verwendung des Sprachgebrauchs von >Theorie<

meint einmal (abschätzig), dass nur vage Vermutungen über einen Sachverhalt oder die zweckmäßige Ausführung einer Abfolge von Handlungen vorliegen, nichts genaues weiß man nicht, aber eine Theorie wenigstens. Zum anderen meint man mit >Theorie<, dass etwas „bloß Theorie“ sei im Unterschied zu wirklich funktionierender Praxis. Mit diesem Bemerkten ist ein Vorschlag zur Bewältigung eines praktischen Problems angezielt, der sich als verfehlt oder undurchführbar erweisen wird, während der „gesunde Menschenverstand“ wirklich zum Ziele geführt hätte: „Das mag [zwar] in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ (I. Kant 1793). Kant meint allerdings, dass das Scheitern (der Praxis) oft gar nicht der Theorie anzulasten sei, sondern eher einem Mangel an Theorie. Am Schlendrian, sagt Herbart, liege es.

>Praxis< kann man als das unmittelbare Auseinandersetzen

des Menschen mit der ihn umgebenden Mit- und Umwelt, mit Dingen, Personen, Vorgängen und Geschehen festsetzen. Eine Auseinandersetzung, die stets konkret und besonders ist, sich in Echtzeit entwickelt und vor Ort ihre von diversen Voraussetzungen und Bedingungen interessenabhängige und ziel- und zweckgebundene Spezifität erlangt. Diese Praxis mag sich so dann die Theorie – problemorientiert – zur Beschreibung, Analyse, Exploration und Kritik vornehmen.

Theorie und Praxis

Was motiviert nun, allseits **gehandhabtes praktisches Tun**, mit dem wir als >Erziehen< längst Bekanntschaft gemacht haben, in **theoretische Sätze** (einer Erziehungstheorie) zu transformieren?! Längst sind im Alltag **praktische "anwendbare" Sätze** parat und nicht alles geht schief. Jetzt (ab den alten Griechen) hat man es auf einmal mit **theoretischen Sätzen** auch über das Erziehen im Allgemeinen zu tun, **die universale (weltweite) und transsubjektive (=subjektives Rechthabenwollen überwindende) Geltung beanspruchen, aber keine Einzelfälle in Echtzeit, nicht das Konkrete, nicht das Besondere beschreiben, analysieren und kritisieren.**

Und das ist ja ebenso zu bedenken: Bei allem Wissen und aller Erkenntnis, ich muss **als Pädagoge etwas Praktisches tun = Tätigwerden!** Ich bin als Pädagoge kein Bücherwurm! Weder der Konditor noch das Rezept vom Zitronenkuchen sind selbst der Kuchen, sprich: selbst mit der Forschung und Theorie auf Rezeptniveau ist meine pädagogische Praxis noch lange nicht Wirklichkeit. Ich muss in Echtzeit **handwerklich tätig** werden: backen! (Dabei, sage ich jetzt vorab, ist mir ein Gespür, eine Ahnung, ein Empfinden, ein Feeling, eine Nase, ein sechster Sinn, eine Witterung, kilometerlange Erfahrung von Nutzen. In der Päd spricht man hier von **>Urteilkraft<** (Kant) und vom **>pädagogischen Takt<** (Herbart).)

„Anwenden“

Also hier >die Praxis< (konkret) und dort >die Theorie< (abstrakt), die man beide nicht genießbar zum Cocktail einfach zusammenschütten kann, und ausdrücklich ist die Erziehungswissenschaft, die Pädagogik, die Forschung und die Theorie für die Praktikerinnen. **Also mit recht die Frage, ob man Theorien „anwenden“ kann?** Aber was bedeutet „anwenden“? Ich gebrauche etwas, ich verwende etwas, ich arbeite mit einem Etwas; benutze, mache mir zunutze/dienstbar; auch Menschen, setze sie mir zum Nutzen ein. Erfolgreich?! Eine Regel

kann ich anwenden, um einen korrekte Spielzug auszuführen, ich kann einen Text (Gesetzbuch), einen Spruch auf mich beziehen oder die eine oder die andere Sentenz (von Homer: „Immer der Erste zu sein und voranzustreben den andern, und nicht der Väter Geschlecht zu beschämen!“), einen Witz auf jemanden übertragen. Sinngemäß, analog. Ein Rezept für äußerliche Anwendung. Und eine Theorie? Wie kann ich eine Theorie **gebrauchen, nutzbar machen, dienstbar, erfolgreich einsetzen?!**

Theoretische Sätze anwenden?

Für eine passable Antwort ist vorab zu klären, wie die Erziehungswissenschaft, wie die Pädagogik zu ihren Gegenständen kommt, die sie beforcht und über die sie theoretische Sätze aufstellt. Wer sagt ihr, was Sache ist? Denn es leuchtet ein, wenn die Gegenstände der Wissenschaft keinen Bezug zum Alltagsgeschäft des Erziehens haben, warum sollen sie dann für uns Pädagogikmacher und unsere Pädagogikabnehmer relevant sein. Die Frage der Anwendbarkeit stellt sich da erst gar nicht. Also, schauen wir im Alltag nach, was an Problemen mit dem Erziehen in Stadt und Land, bei Groß und Klein, bei Alt und Jung und Arm und Reich ansteht, dann haben wir im Handumdrehen den Anwendungsbereich der Pädagogik erschlossen!? Ja. Schon. Aber. Es ist nicht so, als wären Gegenstände und Probleme des Alltags 1 : 1 die Gegenstände und Probleme der Wissenschaft. Denn weder lassen sich wissenschaftliche Forschungs- und Theorieobjekte noch die wissenschaftliche Arbeit mit dem Alltag identifizieren und von ihm abschauen. Die Wissenschaft zum Zwecke der Erklärung und des Verstehens unterschiedlichster Sachverhalte ist eine extra eingerichtete Begründungspraxis, die so nicht im Alltag auffindbar ist, und das Wissen des Alltags mit begründetem Wissen übersteigt.

Wissenschaft ist eine Hochstilisierung dessen, was wir im Alltag tun (P. Lorenzen). Der Alltag hat ganz andere Interessen als die Wissenschaft. Es geht in der Wissenschaft, aber nicht im Alltag darum, die Sachverhalte der gemäß Wissen und Erkenntnis gegliederten Welt logisch korrekt und begrifflich kohärent darzustellen, und zwar derart, dass theoriefähige Zusammenhänge deutlich werden. Zwar weiß der Pädagoge, der in unseren Breiten Akkulturation, Sozialisation und Erziehung genossen hat, vor jedem wissenschaftlichen Zugriff immer schon, was Unterricht, was Schule, was Erziehung ist und wie die Sache so funktioniert. Aber er stellt seine subjektive Gewissheit zurück, nutzt ein Vokabular, das der Alltag nicht (ge)braucht, beachtet Kriterien wie begriffliche Klarheit, Intersubjektivität, Kontrollierbarkeit, Reproduzierbarkeit und Widerspruchsfreiheit, vermeidet Fehlschlüsse, Sprünge und Zirkel, der Alltag dagegen nicht in gleichem Maße. Wissenschaft will begriffliche Wahrheit und diskursive Erkenntnis, der Alltag dagegen nicht in gleichem Maße. Der Forschung und Theorie liegen auch Prognose und Technologie am Herzen. Zudem ist die Brauchbarkeit der Wissenschaft für die ohne Wissenschaft nicht (mehr) funktionierenden Gesellschaft gefragt.

In der Wissenschaft wird Bekanntes (=das zu Erkennende) als Erkanntes (als Erkenntnis) in anderer Sprache dargestellt, in spezifischer Terminologie eben, die auch zur gewählten Methodik passen muss et cetera. Der Blick auf zunächst Alltagsbekanntes ändert sich, bei uns Erzieherinnen ist es nicht der Blick durchs Mikroskop, aber durch die Brille der Pädagogik. Dies alles findet methodischen Kriterien verpflichteter Ausprägung nicht in der Lebenswelt statt. Zwar können wir auch im Alltag das, was wir sagen, tun und denken, begründen und rechtfertigen, und wir haben und finden Wege, etwas zu „erforschen“ und uns „Theorien“ zu bilden, aber erfüllen damit nicht ineins den Standard der Scientific Community.

Dass sich Forschung und Theorie aus der Lebenswelt „herausgeschraubt“ (aber nicht: abgeschraubt) haben, begann bei den alten Griechen auf jeden Fall mit Platon: Da waren Behauptungen über das **Erziehen im Allgemeinen** „neu“, nicht nur Klatsch über Einzelfälle (über den missratenen Erzug der Nachbarskinder); "neu" waren Aussagen darüber, was das **Lernen im Allgemeinen** für ein Vorgang ist, nicht über Einzelfälle (sich Lustigmachen über den ar-

men Tropf, der gar nichts begreift); "neu" waren Hypothesen über erfolgreiche **Lehrlogik im Allgemeinen**, nicht über Einzelfälle (nicht bloß Schimpfen über die brillanten Rhetoriker Protagoras und Gorgias, die viel zu teuer seien und Unbegreifliches und Unerhörtes von sich geben würden). Und vor allem! Wenn jemand behauptet, Lernen sei Erinnern (=Anamnese-Lehre von Sokrates), oder Bildung gleiche dem Dornenweg vom Dunklen, von den Schatten ins grelle Licht der Sonne (=Höhlengleichnis von Platon), oder darauf bestand, zwecks Erwerb von Wissen und Erkenntnis sei die Hebammenkunst das Λ und Ω (=Mäeutik des Sokrates) - **wie begründet man solche Theorie(stücke)?!** Gibt es da jedermann überzeugende Rechtfertigungs- und Beweisverfahren, um die Geltungsansprüche solcher Thesen gegenüber denjenigen nachvollziehbar abzutragen, die ihre Sinne beisammen haben, gutwillig mitdenken, ordentlich erziehen wollen?! **Was ist eigentlich ein wahrer theoretischer Satz?! Aufgrund welcher Kriterien sind eine Norm, ein Ziel, ein Zweck gerecht?! Allgemeinverbindliche Werte und Güter? Woher nehmen? Götter (aus den Mythen) zählen nicht mehr. Und dann soll das Meiste obendrein noch für die Praxis taugen!**

Urteilkraft

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

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

Was also ist eine Theorie, die „anwendbar“ ist?

Beim „Anwenden“ kommt trainierbare **Urteilkraft** ins Spiel: „Urteilkraft überhaupt ist das Vermögen, das Besondere als Enthaltene unter dem Allgemeinen zu denken“, schreibt I. Kant (1790, 87). Dabei gilt es, zwischen subsumierender und reflektierender Urteilkraft zu unterscheiden. Jene ordnet das Besondere einem bekannten Allgemeinen unter, etwa einem Gesetz. Bei dieser liegt zuerst nur der besondere Spezialfall vor, für diesen muss das Allge-

meine herausgefunden werden.⁴ **Kurz: Das „Anwenden“ besteht im Einsatz** subsumierender und reflektierender **Urteilkraft**.

Nochmal etwas anders: Nennen wir solche Theorien aus der Wissenschaft, z. B. die Lernpsychologie (Skinner), den Symbolischer Interaktionismus (Mead), die Anerkennungs-Theorie (Honneth), *Rahmentheorien*, dann ist Ihre Haus-Pädagogik eine innerhalb solcher Rahmen kraft Ihres Urteilsvermögens geschaffene *Individualtheorie* (E. König). Sie haben demnach urteilskräftig eine nach erkenntnistheoretischen und wissenschaftstheoretischen Kriterien (deswegen unser Seminar) als brauchbar beurteilte Rahmentheorie für Ihre Zwecke und Ihre Praxis kleingearbeitet. Sie haben etwa die Lerntheorie und das operante Konditionieren, das als allgemeiner und abstrakter theoretischer Rahmen angeboten wird (etwa Redlich/Schley >Kooperative Verhaltensmodifikation< 1981) urteilskräftig zu einem Stück Ihrer konkreten Haustheorie kleingearbeitet, in der Überzeugung, sie führe Ihre Anstrengungen zum Erfolg. Dieser mag beim Spezialfall > Moritz, der Clown in der 5c< darin bestehen, die Auftretenswahrscheinlichkeit des von Ihnen gewünschten Verhaltens zu erhöhen. Allerdings erfordert der Einsatz Ihrer kleingearbeiteten Haus-Theorie ebenso und wieder Ihr (urteilskräftiges) Urteilsvermögen, denn Sie müssen beurteilen, ob Moritz, der Clown in der 5c, und Ihre diesbezügliche Individualtheorie tatsächlich auch „zusammenpassen“. Somit haben Sie mit Urteilkraft eine Rahmentheorie und Ihre Haustheorie auf Ihre Praxis „angewendet“.⁵

Es geht auch umgekehrt: Beim Hunde, rufen Sie, habe jetzt nach schier endloser Sucherei, wie ich das Verhalten von Karl in der 6a verstehen und mir erklären könnte, urteilskräftig eine passende Theorie aufgegabelt (vielleicht die Anerkennungstheorie von A. Honneth), in deren Rahmen ich zu meinem Spezialfall alles Nötige verstauen kann. Zu meinem besonderen, speziellen und konkreten Problem habe ich – urteilskräftig wie ich bin - eine Theorie entdeckt!

Dieses Transportieren der Theorie in die Praxis (beim Moritz) und das Transportieren der Praxis in die Theorie (bei Karl) ist die per Training zur Fertigkeit gestylte Fähigkeit, nämlich das Allgemeine ins Besondere überzusetzen wie auch das Besondere ins Allgemeine. Beides kann nur mit Urteilkraft vonstattengehen. Auf diese Weise wird das Abstraktes mit dem Konkreten und das Konkrete mit dem Abstrakten verbunden, darin=in der aktuellen Aktivierung von Urteilkraft, besteht das Verhältnis von Theorie der Pädagogik und der Pädagogik in Echtzeit. Das „Anwenden“ zeigt sich in der aktuellen Aktivierung von Urteilkraft. So ist das Anwenden einer Theorie gemeint.⁶

⁴ Die subsumierende und die reflektierende Urteilkraft bitte nicht mit logischen Schlussfolgerungen verwechseln (Deduktion, Induktion oder so).

⁵ Gegen das operante Konditionieren (kooperative Verhaltensmodifikation) wird eingewendet, dass man damit Tieren Kunststücke beizubringen in der Lage sei (Schweinen das Klavierspielen und Ratten Karussell fahren), es sich demnach verbiete, Menschen nach diesem Modell zu erziehen, weil diese nicht jene seien. Meine Antwort: Bitte unterscheiden Sie zwischen einem „Modell von ...“ und einem „Modell für ...“. Z. B. ist ein maßstabsgerecht aus Streichhölzern gebastelter Bamberger Dom ein Modell **vom** Dom. Die Wissenschaft (Atom-Modell, Unterrichtsmodell, Kommunikationsmodell) baut Modelle **für** uns. Es wird bei „**Modellen für uns**“ kein Anspruch erhoben, dass es 1:1 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 es vorgibt. „**Modelle für uns**“ sind brauchbar und taugen dazu, sich einen Sachverhalt vor Augen zuführen bzw. zu erklären und zu verstehen oder eben nicht; dann sind sie unbrauchbar, untauglich, aber nicht falsch, weil sie nicht wahr sein wollen; fabrizieren wir eben ein anderes. Man kann Modelle aufrüsten (etwa mit kognitiven Elementen). Oder ein anderes nehmen: Statt Lerntheorie a la Skinner das BGM (Begründungsmodell für Handlungen) von K. Holzkamp (1995).

⁶ Bei Herbart ist es der >pädagogische Takt<.Mündlich dazu, vielleicht.

Trainieren von Urteilskraft?!

Mit Skripten! **Urteilskraft**, eine trainierbare Fertigkeit, aktualisiert ein Repertoire von berufsspezifischen Deutungs- und Handlungsmustern, die „im Kopf“ gelagert auf lebendigen Einsatz vor Ort warten. Urteilskraft ist, so gesagt, eine Fertigkeit, die ein im Training erarbeitetes und abgespeichertes Skript aufruft und zugleich passend für den präsenten Fall aktualisiert. Ein Skript ist eine Ausarbeitung von Handlungsmöglichkeiten nach der Vorgabe einer ausgewählten Theorie (z. B: Kooperative Verhaltensmodifikation); ein Manuskript mit fingierten Gesprächsablauf nach der Vorgabe einer ausgewählten Theorie (z. B: Anerkennungstheorie); ist ein Plan, ein Papier, ein Schriftstück mit Details nach der Vorgabe einer ausgewählten Theorie, die man für einen besonderen und konkreten Fall kleingearbeitet hat. Solches Skript für kitzelige Situationen erprobt man nun akut in Simulations- und Rollenspielen oder beim Theaterspielen. Wobei der Einsatz und die Aktualisierung des Skripts, vulgo: des Rezepts für besondere Fälle, selbst wiederum keinen in einer Checkliste erfassten Regeln unterliegen, sagen uns Kant und Herbart, weil eben das punktgenaue Verwirklichen von Regeln/Skripten und Rezepten ja gerade und wiederum Urteilskraft voraussetzt. Das alles muss man, zugleich mit der Erweiterung seines bisherigen Wissens, Könnens und steter Verbesserung seiner seitherigen Einstellung und Haltung, - üben, üben, üben. Beware Skriptlosigkeit! - Zu >Urteils-kraft> und zu >Päd. Takt< im Brumlik a.a.O., 8-11, nachlesen!

Apropos Hauspädagogik

Für alle diejenigen, die eklektisch ihre Hauspädagogik methodisch konstruieren möchten, stellen sich **erkenntnistheoretische und wissenschaftstheoretische Grundsatzfragen, auf die Sie unbedingt Antworten finden müssen:** Was ist Ihr Problem? Was ist Ihr Erkenntnisinteresse? Womit wollen Sie sich eigentlich aus welchem Grund forschend und theoretisierend beschäftigen? Haben Sie Ihr(en) Claim klug abgesteckt? Hat es tatsächlich mit Pädagogik zu tun? Beachten Sie, Pädagogik dreht sich um Erziehung als metaphorisches Handwerk! Pädagogen (m, w, d) sind zuerst metaphorische Handwerker. Welche Methoden setzen Sie wann wozu warum ein? Ist das Vokabular, das Sie verwenden, entfremdend oder griffig, kommunikationsdefinit, also keine "Begriffsliryk" (R. Carnap) und keine "Privatsprache" (Wittgenstein)? Verfehlt es oder trifft es die Eigenstruktur päd. Praxis? Können Sie alle Ihre Sätze (Aussagen, Behauptungen, Normen, Imperative, Maximen etc.), die sie formulieren, auf Nachfrage jedermann, der bei Sinnen und gutwillig ist, nachvollziehbar begründen, also gegen Opposition und Einwände ohne Bestechung erfolgreich verteidigen? Besteht ein Widerspruch zu Erkenntnissen der einschlägigen Wissenschaften? Besser nicht! Taugt Ihre Theorie für Ihre konkrete und besondere Praxis? Welches ist der Gewinn, der Ertrag - für wen?

gruß

STUDIEN ZUM NORMATIVEN FUNDAMENT DER PÄDAGOGIK

iii Evolution und Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik.

Aufgabe 3: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt etwas anfangen, aber mit einem anderen gar nichts. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wer will darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Meine Güte, womit man sich beschäftigen kann! Mit Evolution der Pädagogik“, „Wissenschaft ist dem Gesetz des Marktes unterworfen. Von wegen Rationalität“, „Niemand von uns käme heutzutage ohne Wissenschaft (der Pädagogik) zurecht“ oder ähnlich. Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Hermann Kant) und Ihrem Kommentar („Streithahn“). Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen! Es kommt viel weniger darauf an, Autoritäten heranzuziehen, Autoren zu zitieren, Literaturangaben zu machen (das ist nicht verboten), sondern vielmehr bin ich interessiert an der Verschriftlichung IHRER Gedanken, Überlegungen, Einfälle, die Sie zu einem Fließtext(!) bündeln.

Hallo,

wir stolpern geradezu über Pädagogiken, pädagogische Konzeptionen, eingeschlossen Termini und Begriffe. Vertreter (m, w, d) des Theorien- und Methodenpluralismus halten diese Lage für natürlich. Es ist aber so, dass in diesem Falle ein schlampiger Gebrauch des Begriffs >Pluralismus< vorliegt, der alles Mögliche und Beliebige, das ohne Begründung daherkommt, als Forschung und Theorie goutiert, weil er abzählbare Vielfalt als Qualitätskriterium goutiert, aber transparadigmatische (=allgemein gültige) Kriterien für die Beurteilung wissenschaftlichen Arbeitens ablehnt. Kritisch verwendet bedeutet Pluralismus allerdings, dass aus dem rationalen Dialog der Scientific Community keine Position und Stellungnahme und Überzeugung **von vornherein und ohne Begründung** ausgeschlossen werden darf (F. Kambartel).

Jetzt frage ich mal: Wie kommt überhaupt die Vielzahl von Pädagogiken zustande? **Nehmen wir also die Rudel der Pädagogiken als Explanandum (=ein Sachverhalt, der erklärt und verstanden werden muss) und suchen - erkenntnistheoretisch und wissenschaftstheoretisch motiviert – nach einem plausiblen Explanans (= das, was die Warum-Wieso-Weshalb-Frage beantwortet, das, was den fraglichen Sachverhalt erklärt und verstehbar macht).** Ich stelle drei Erklärungen des rezenten Theoriengemenges vor: a) die Evolution als Explanans, b) die spezifische Dynamik der Theorien als Explanans, c) wie man eine bestimmte Auffassung von Geschichte (nicht Evolution) der Wissenschaft für die Pädagogik nutzbar heranziehen könnte.

a) Die Evolution als Explanans (der Vielzahl)

Gibt es eine Art Weltgeist, der die Fülle produziert? Aber nein! **Das Dasein und Sosein heutiger (rezyklischer) Pädagogiken** (Normative Erzwiss., Symbolischer Interaktionismus u. v. a.) **und Didaktiken (bildungstheoretische, kybernetische, radikalkonstruktivistische u. v. a.) wird von evolutionstheoretischen Pädagogen (m, w, d) mit Evolution erklärt.**⁷ Sie sagen,

⁷ Nachdrücklich weise ich darauf hin, dass zum Verständnis von Luhmanns **Systemtheorie** und von Tremels und Scheunpflugs **Evolutionärer Pädagogik** das Erlernen einschlägiger Vokabeln unerlässlich ist (N. Luhmann: Ökologische Kommunikation. Opladen 1988, 193-201; Tremel, A. K.: Evolutionäre Pädagogik. Stuttgart 2004; Scheunpflug, A.: Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin 2001; im Folgenden zitiere ich daraus). Warum? Weil Alltagssprache eminent überstiegen wird. Das machen Phänomenologie und Pragmatismus in der Pädagogik zwar auch, aber Termini und Begriffe der Systemtheoretiker und Evolutionäre (m, w, d) sind in den Biowissenschaften heimisch, die den meisten von uns nicht gängig ist.

die pädagogische Theoriebildung könne nüchtern und sparsam mit den eleganten und geschmeidigen Kategorien der Evolutionstheorie betrachtet werden.

Also, was meint der evolutionstheoretische Pädagoge? Für ihn ist zur Erklärung der Aufhäufung der Pädagogiken (das Explanandum) die Evolutionstheorie (als Explanans) das Entscheidende. „Was etwa für den einzelnen Studenten als ein Ärgernis daherkommen mag, nämlich eine unübersichtliche und heterogene, ja widersprüchliche Theorielage in der Erziehungswissenschaft, dürfte aus funktionalistischer Sicht eine wohl evolutionäre erzwungene, aber gleichwohl nützliche Anpassung an kontingente, unübersichtliche und schnell wechselnde Umweltlagen sein, zu der es keine Alternative gibt [...]. Wo alles anders sein kann, und das schon heute und nicht erst morgen, jede vollständige Kontrolle von Umweltbedingungen illusionär ist, jede Reform deshalb nur in einer Vergrößerung des Reformbedarf mündet und absolute Wahrheiten ihren Charme schon lange verloren haben, da werden Redundanz und Widersprüchlichkeit adaptiv.“ Fast liest es sich so, als wäre in der Evolution eine List versteckt, die macht, dass sich die gewordene, aber nicht an Qualitätskriterien gemessene Vielzahl und Ansammlung der Forschungen und Theorien der rasanten und Unwägbarkeit und Unübersichtlichkeit erzeugenden Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung mit Erfolg stellen könne.

Die gegenwärtige Proliferation der Pädagogiken wird als Resultat des kulturellen „Evolutionprozesses“ verstanden. Sie wird mit dem Begriffstripel von Mutation/Variation, (positiver und negativer) Selektion und Retention/Stabilisierung post factum (im Nachhinein, wenn es bereits passiert ist) beschrieben und analysiert. Letztlich erklären selektierende Einflüsse der Mit- und Umwelt auf den Wissenschaftsbetrieb das Theoriegewimmel. So wird die gegenwärtige Aktualität der Pädagogiken **nicht als Ergebnis wissenschaftlicher Rationalität oder bewusster, also Intentionsgeladener Planungen der Institution >Wissenschaft< präsentiert. Sondern nach dem Leitbild der evolutionären Biowissenschaften (wertfrei) funktional erklärt.**

Jetzt ein bisschen ausführlicher mit dem Hinweis auf die Memetik! Die kulturelle Evolution auf der Grundlage von Memen nennt R. Dawkins in Anlehnung an die Genetik „Memetik“. Das Mem ist nach Dawkins („Das egoistische Gen“) und Blackmore („Die Macht der Meme“) die Grundeinheit kultureller Systeme, so wie es das Gen in biotischen Systemen ist. Beispiele für Meme sind: „Ideen, Theorien, Melodien, Gedanken, Schlagworte, Kleidermoden, die Kunst, Töpfe zu machen oder Bögen zu bauen“. Das Mem ist die Replikationseinheit(=das, worauf die Evolution einwirkt) der kulturellen Evolution. Also eine Analogie zum Gen als Replikationseinheit und des Replikationsvorgangs der biotischen Evolution. Die Evolution verfolgt kein Optimum, keinen höheren und höchsten Zweck. Sie hat keine Vernunft. Sie überlegt nicht. Überleben und stabile Nachkommenschaft zählen. Fitness. Dies muss konsequenterweise sodann auch für die kulturelle Evolution und die Meme stimmen. Es kann u. U. die dümmste Theorie (ein Mem) überleben. Es kommt (in der Evolution) einzig darauf an, dass die Nachkommenschaft der einen Theorie (Epigonen, Fans, Bücher, Zirkel, Lehre, Schulen), die der anderen überlebt. Qualität gemessen an außerevolutionären Kriterien (der Wissenschaft) rechnet sich nicht. Passt etwa ein Mem gut in den aktuellen Kontext, ist es attraktiv, mit einem mäßigen Intelligenzniveau begreifbar, übersichtlich darstellbar, in Talkshows unterhaltsam präsentierbar usf., dann mag es auf Existenzberechtigung und viele Nachkommen hoffen. Die kulturelle Evolution erstrebt kein „höchstes Mem“ im Sinne des Bestmöglichen. Der schärfste Witz, die klügste Aussage, das attraktivste Outfit, das tiefgründigste Theater sind also nicht deren intentionales Interesse. Es zählt allein das Überleben, der wiederholte Auftritt. Fitness. Das, was heute gemäß Mutation/Variation, (positiver und negativer) Selektion und Retention/Stabilisierung übrig ist und bleibt, darauf kommt es an, es zählt in unserem Zusammenhang der gegenwärtige Rest (aller Theorien), der „überlebt“ hat, als Evoluti-

onsenerfolg. Fitness. Der Memetik folgt Tremml auch in seiner >Ideengeschichte der Pädagogik< als einer teleonom (=*nicht intentionsgesteuerten*) Entwicklung pädagogischer Meme von den Pyramiden bis 2010. Tremml sieht in der Genetik eine Analogie: Nicht die Menschen haben eine Theorie, sondern die „Theorien ,besitzen‘ Menschen und Wissenschaftler. Und diese sind [wie der Phänotyp=*Sie und ich als Gesamtorganismus*] bloße Vehikel im Dienste von Memen [von unseren Genen], die sie zum Zwecke der eigenen Reproduktion benützen“ (ebd., 298). Memetik bei Tremml 2004, 176ff.; Susan Blackmore: Die Macht der Meme. Heidelberg Berlin 2000.

Anwendung

Nehmen Sie bitte König, E./Zedler, P. (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft. Paderborn, zur Hand. Das Inhaltsverzeichnis zeigt eine Fülle von Theorieparadigmen, die von beiden Autoren besprochen werden. Teil 1, Teil 2, Teil 3 „Erziehungswissenschaft als hermeneutische Disziplin“ (dazu gehören Geisteswissenschaftliche Päd., Kritische Theorie, Symbolischer Interaktionismus, Qualitative Sozialforschung), Teil 4 „Erziehungswissenschaft auf der Basis der Systemtheorie“ (mit Bateson und Luhmann) und Teil 5 (mit Postmoderne und Konstruktivismus).

Bin mir jetzt größter Vereinfachung bewusst, fahre gleichwohl so fort: Betrachten wir die Theorieparadigmen in den Teilen 1-5 als Meme und das Inhaltsverzeichnis als Beschreibung der faktischen Lage, also des in evolutionärer Entwicklung gewordenen rezenten und vorfindlichen Zustands von päd. Forschung und Theorie. Dann müssten wir (sensu Dawkins, Blackmore, Tremml) gemäß der Memetik konstatieren, dass das, was wir gegenwärtig und akut vor uns haben, **nicht als Ergebnis wissenschaftlicher Rationalität oder bewusster, also Intentionsgeladener Planungen der Wissenschaftler anzusehen ist. Ebenso wenig kann der faktische Zustand als Optimum pädagogischer Forschung und Theorie gedeutet werden. Denn Evolution folgt keiner Absicht, sie optimiert vorsätzlich nichts, sie hat keinen anderen Maßstab als Anpassung und Überleben. Fitness..** Statt intentionaler Erklärung, statt vernunftgeschwängerten Verstehens der aktuellen Lage der Päd. liegt - wenn wir der Memetik folgen - eine funktionale Erklärung mit Anwendung des „wertfreien“ Begriffstripels von Mutation/Variation, (positiver und negativer) Selektion und Retention/Stabilisierung vor. – Was halten Sie davon?!

b) Die spezifische Dynamik der Theorien als Explanans der Vielzahl

>Theoriedynamik<, dieser Terminus bezieht sich und beschreibt das Etablieren, das Durchhalten und die Ablösung von Theorien. Jetzt die Erklärung (=Explanans) der Rudelhaftigkeit der Pädagogik (Explanandum): Anfang der 1960er-Jahre boomte (und boomt immer noch in der Päd.) Thomas Kuhn mit seiner Lehre von den Paradigmen und Revolutionen in der Wissenschaft.⁸ In der „Normalwissenschaft“ dominiert nach Kuhn ein bestimmtes Paradigma (ein sich von anderen unterscheidendes Muster des Theoretisierens und Forschens, ein das wissenschaftliche Tun bestimmendes Muster z. B. Newtons Physik, der Behaviorismus, Geisteswissenschaftliche oder Evolutionstheoretische Päd.). Die wissenschaftlichen Großfamilien reihen sich um dies jeweilige Paradigma: etwa die Behavioristen, die Geisteswissenschaftler, die Evolutionstheoretiker. Es passiert dann, dass weitere Forschung und Theorien ein Paradigma in die Bredouille bringen. Da lässt sich eine These nicht mehr belegen, ein neuer Sachverhalt erzeugt Stirnrunzeln gar Störfeuer, da laufen Forderungen ins Leere, sprich: das Gebäude wackelt. Da kann man dann zwar einiges regeln. (wenn z. B. *eine* Hypothese falsifiziert wird, muss deshalb nicht die *gesamte* Theorie in den Eimer.) Stellen sich allerdings Befunde ein,

⁸ Kuhn konzentriert sich auf Naturwissenschaften. Von Pädagogik kein Wort. Ich mache das hier nicht zum Problem.

die längerfristig und auf Dauer mit dem Paradigma nicht in Einklang gebracht werden können, dann kann dies in eine Krise führen, und eventuell kommt es zu einer „wissenschaftlichen Revolution“. Die Clans schalten Gegner aus, geben sich ein aufgebessertes Tattoo, die Lehrstühle ein herzigeres Logo, sprich: Es wird mehrheitlich zu einem neuen Paradigma übergegangen, **ein Wechsel, ein Vorgang, der nach Kuhn nicht auf rationaler Argumentation und Vernunft beruht**. Ausschlaggebend für den Wandel der Paradigmen können sein Intrigen, Kabale, Attraktivität, Problemlösungspotential, Versterben eines Säulenheiligen, Entzauberung einer Gründerfigur, auch der Matthäus-Effekt verzerrt die Belohnungsordnung, er verdammt oder schafft Exzellenzen. Ja, zugegeben, es spielen auch innovatives Wissen und erweiterte Erkenntnis mit eine Rolle. Es findet sich auch Seriosität, es erzwingt ein kontextbedingter Wechsel aus Vernunftgründen, die Welt neu zu sehen. Paradigmen sind, sagt Kuhn, inkommensurabel (inkomparabel, präzedenzlos, haben kein gemeinsames Maß). **Denn es gebe, behauptet Kuhn, keine objektiven, von den Paradigmen unabhängige (=transparadigmatische) Kriterien der „richtigen“ Beschreibung, der „korrekten“ Analyse und der „angemessenen“ Kritik, die dazu dienen könnten, Paradigmen vergleichend zu beurteilen und auszusieben**. Nach Kuhn gibt es keine relativ zum Paradigma invariante Wahrheit, und niemand könne den jedermann überzeugenden Nachweis führen, dass ein bestimmtes Paradigma die Realität zutreffender darstellt als ein anderes. **Dies, der Mangel an transparadigmatischer Begründung und Rechtfertigung der Wissenschaft, erklärt diesen Zustand, den wir vorfinden: Kein mit Vernunft und mit guten Gründen gebremstes Wachstum in Forschung und Theorie, aber ein „ewiges“ um Vorteile, Aufmerksamkeit und Follower konkurrierendes Hauen und Stehen**. – Kuhn-Fans in der Pädagogik betreiben nach meiner Lesart Bestandserhaltung der Pädagogik-Diversität und Duldung von Artenvielfalt um ihrer selbst willen.

Anwendung

Nehmen Sie bitte König, E./Zedler, P. (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft. Paderborn, zur Hand. Das Inhaltsverzeichnis zeigt eine Fülle von Theorieparadigmen, die dort besprochen werden. Ich nehme jetzt den Teil 1 und Teil 2 und mache daraus folgendes Beispiel: Die Ablösung des Paradigmas „Erziehungswissenschaft als normative Disziplin“ durch das Paradigma „Erziehungswissenschaft als empirische Verhaltenswissenschaft“ Diese Ablösung zusammen mit dem Entstehen eines „neuen“ Paradigmas soll das Explanandum(=das, was erklärt werden soll) sein. Mit Thomas Kuhn und seinem Explanans („normale Wissenschaft“, „Krise“, „neues Paradigma“) könnte ich zunächst annehmen, dass Erziehungswissenschaft als normative Disziplin für viele Pädagogen als „normale Erziehungswissenschaft“ angesehen worden ist, deren Probleme (ebd., S.26f. und S. 31f.) aber die Akzeptanz im sich ändernden gesellschaftlichen Kontext nach und nach immer schwerer macht. Also abnehmende Anhängerschaft der geisteswiss Pädagogik wegen mangelnder Attraktivität, wegen Ableben der Leitfiguren, dagegen Präferenz der Leitbildfunktion der empirischen Naturwissenschaften. Es könnte aber auch die geisteswiss. Pädagogik eine intellektuelle Überforderung sein, hilflos gegen publikumswirksame Maulwerker des Konkurrenz-Paradigmas, die mit der Suggestion auftreten, mit empirischer Methodik alle Probleme angenehm, schnell und gründlich lösen zu können. Also geschickte Propaganda, dazu vielleicht Tücke und von „Sachzwang“ induzierte Schließung von Lehrstühlen. Geisteswissenschaft ist draußen. Methodisches Monopol der Empiriker gewinnt immer mehr an Boden, aber nicht aus rationalem Grunde und nicht aus vernünftiger Planung heraus (wie ich hier mit meinem Beispiel der Plastizität halber unterstelle). Empirische Erzwiss wird nach einer „Revolution“ zum Normalfall und mausert sich fürderhin zum Empire. – Freilich, eine abenteuerliche, aber vielleicht anschauliche Skizze.

Ich weise Sie stets daraufhin, das neutrale Darstellen eines Sachverhalts streng von dessen wertender Kommentierung zu trennen! Meinen Sie, dies ist mir mit den beiden letzten Absätzen a) und b) und in c) gelungen?!

c) Wie man die Geschichte (nicht die Evolution) der Wissenschaft als Explanans heranziehen könnte⁹

Kann die **Wissenschaftsgeschichte** als Explanans der Vielzahl der Pädagogiken dienen? Bei >Wissenschaftsgeschichte< dreht es sich hier nicht um die Geschichte der je eigenen Disziplin, sondern es interessiert **das intradisziplinäre und interdisziplinäre wissenschaftliche Denken und Handeln überhaupt (=alle Disziplinen übergreifend)**. Dieses theoretisierende Denken und forschende Handeln kann mit dem Interesse der Dokumentation von Philosophinnen, Wisstheoretikern, Erkenntnistheoretikerinnen in Kenntnis der Abhängigkeit von historischem Geschehen und in Kenntnis der Bedingtheit durch geografische, geschichtliche und gesellschaftliche Kontexte (rein) beschreibend und (rein) analytisch aufgeschrieben werden; wertfrei könnte man sagen. Mittelstraß meint, dass mit solcher Beschränkung einer Dokumentation auf nicht wertende „wirkungsgeschichtliche Zusammenhänge“ (bloß) eine „Wirkungsgeschichte“ als Explanans des Auftritts der wissenschaftlichen Disziplinen vorgelegt werde (Mittelstraß). Das sei nicht ausreichend. Es fehle die kritische und sortierende Sicht auf die Wissenschaft als der Gesellschaft gegenüber verantwortliches Arbeiten. Etwa Kuhns Theoriendynamik und die funktionale Erklärung mit Evolutionsmechanismen liefern (bloß) so eine Wirkungsgeschichte. Das heißt, das Beschreiben und die Analyse der intra- und interdisziplinären Verweisungszusammenhänge des wissenschaftlichen Denkens und Handelns als „Wirkungsgeschichte“ bleibt ohne Wertung (der wissenschaftlichen Tätigkeit). Wirkungsgeschichte hat dann auch nichts weiter zu tun, als die Produktion und die Produkte, die unter dem Titel >Wissenschaft< agieren und eben auch mimen, darzustellen. Gegen solchen nur „neutralen“ Zugriff kann man eine Wissenschaftsgeschichte mit normativem Touch als Alternative konzipieren. Normative Wissenschaftsgeschichte ist dann als Bezeichnung für **die kritische (bewertete) Geschichte der wissenschaftlichen Rationalität zu verstehen, die sich in unterschiedlichen Disziplinen – auch in der Pädagogik - als Forschung und Theorie und Konzeption und Entwurf und Vorhaben vergegenständlicht und präsentiert. Gefragt wird mit so einer Kritik-Geschichte, ob denn vernünftige Gründe oder eben keine für die Entwicklungsmäßig gewordene und faktisch vorfindliche interdisziplinäre und intradisziplinäre Kooperation und Kommunikation wissenschaftlicher Arbeit sprechen. Man erhält auf diese Weise eine (über Dokumentation hinaus reichende) „Gründegeschichte“ der Wissenschaft (Mittelstraß).**¹⁰

⁹ >Geschichte< (ein Kollektivsingular, also keine Geschichte von individuellem und besonderem Geschehen) bezieht sich auf kulturell geprägte Vergangenheit des Menschen als Tatsachendarstellung von sozialen Vorgängen (evtl. Revolutionen) und sozialen Zuständen (evtl. von Institutionen), die die Geschichtswissenschaft methodisch zu begründen sucht (anhand von Quellen=„alle Texte, Gegenstände oder Tatsachen, aus denen Kenntnis der Vergangenheit gewonnen werden kann“ (P. Kirn). >Evolution> bezeichnet einen kontinuierlichen Entwicklungszusammenhang, der von Evolutionstheoretikern als ein Vorgang interpretiert wird, der von Mutation, Variation, Selektion und Stabilisierung am Laufen gehalten wird. Wir Menschen sind zum einen ein Produkt der natürlichen Evolution, zum anderen schaffen wir uns eine Kultur bzw. viele Kulturen, also extraordinäre, kulturelle Umwelten, „in“ denen wir uns lernend regen und bewegen. Pädagogik und das Erziehen (als Zeigen im hier festgesetzten Sinne) und zugehörige Institute und Institutionen sind keine Reaktionen auf Reize und keine Termitenbauten, sondern Kulturprodukte.

¹⁰ Anzuführen wäre noch: Erklärungen von Wirkungszusammenhängen fallen nicht einfach weg oder gelten als falsch. „Gründegeschichte“ ist keine Widerlegung von Thomas Kuhm und A. K. Tremml, weil es „bloße“ Wirkungszusammenhänge zweifellos gibt. - Bitte auseinanderhalten: ein >Grund< ist nicht eine >Ursache<. Keine Synonyma. Diese Vokabel ist adäquat gebraucht in natur- und biowissenschaftlichen Sachverhalten, jene reser-

Die Wissenschaftsgeschichte der wissenschaftlichen Rationalität der Pädagogik, die sich in der Forschung, in der Theorie, in Konzeptionen, Entwürfen und Vorhaben (an Unis) materialisiert, könnte also kritisch, auf der Suche nach guten Gründen für rezente Forschung und Theorie, durchgekämmt werden. Es wird – das behaupte ich jetzt einfach – für die eine und andere Pädagogik die Berechtigung wegfallen, weil sich für sie keine an Standard und an (transparadigmatische) Kriterien gebundenen Gründe finden (lassen). Und es erklärt sich das (unbegründete), aber vielzellige Vorhandensein genau dadurch, dass keine guten Gründe vorzuweisen sind, dass hier zu oft Gründe-los Plätze besetzt werden, Förderung kassiert, auf Kongressen getanzt wird. Gute Gründe sind sperrig. Aber ist man ein bisschen hemmungslos und wenig geniert und kennt den Betrieb und Pappenheimer, dann ist für einen attraktiven Auftritt und Akkumulation gesorgt. **Gesucht aber wird nach vernunftstabilen Gründen für faktisches wissenschaftliches Treiben.** Wissenschaftsgeschichte mit normativem Duktus verfolgt in diesem Sinne das Ziel einer Reorganisation der bestehenden wissenschaftlichen Praxis unter dem Gesichtspunkt ihrer konstruktiven Begründung. Mit der Konsequenz, dass manche faktischen intra- und interdisziplinären Verweisungszusammenhänge als Zustände des Verwesens wissenschaftlichen Denkens und Handelns offenbar werden.¹¹

Die normativ gerichtete Wissenschaftsgeschichte als Gründegeschichte liefert also nur indirekt eine Erklärung für die **Vielzahl** der Pädagogiken und Didaktiken, sie ist nur insofern ein **Explanans** für Artenvielfalt in Forschung und Theorie, als mit ihr auf die Nachlässigkeit verwiesen werden kann, die macht, dass einige (eine Menge?) Offerten, die das Label >wissenschaftlich< nicht verdienen, gleichwohl als Wissenschaft reüssieren. Das Kopfschütteln über die Vielzahl bleibt. Gründegeschichte vermag, den Bestand seriöser **Forschung, Theorie, Konzeptionen, Entwürfe und Vorhaben gemäß Kriterien wissenschaftlicher Rationalität anzugeben. Die einen ins Kröpfchen, die anderen ins Töpfchen.**

Anwendung

Nehmen Sie bitte König, E./Zedler, P. (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft. Paderborn, zur Hand. Das Inhaltsverzeichnis zeigt eine Fülle von Theorieparadigmen, die von beiden Autoren besprochen werden. Teil 1 und Teil 2, Teil 3 „Erziehungswissenschaft als hermeneutische Disziplin“ (Geisteswissenschaftliche Päd., Kritische Theorie, Symbolischer Interaktionismus, Qualitative Sozialforschung), Teil 4 „Erziehungswissenschaft auf der Basis der Systemtheorie“ (Bateson und Luhmann) und Teil 5 (mit Postmoderne und Konstruktivis-

vieren wir unser Denken und Handeln. Dass der Faden reißt, das hat eine Ursache. Dass Fritz die Sicherung durchbrennt, da besteht ein Grund.

¹¹ Die Methode solcher (kritischen) Gründegeschichte ist die Rekonstruktion. **Rekonstruktion** ist eine gegenüber der Interpretation und dem Verstehen ausgezeichnete Methode des Begreifens (Mittelstraß 2018). Rekonstruieren ist im wissenschaftstheoretischen Zusammenhang eine konstruktive Interpretation faktischer Wissenschaften, die ausgeht von dem lebensweltlichen bzw. vorthoretischen, vorwissenschaftlichen Handlung- und Orientierungsvermögens immer schon kooperierender und kommunizierender Personen. Verstanden wird die Wissenschaft als eine methodisch geführte Hochstilisierung dessen, was wir alle in lebensweltlicher Praxis denkend und handelnd immer schon parat haben. Sie (die Rekonstruktion) sieht bei der beurteilenden Interpretation vorliegender Forschung und Theorie auf deren inhaltlich gerechtfertigten, methodisch geordneten und voraussetzungsfreien, sprachlich möglichst ausdrückfähigen (differenzierten) Aufbau. Wobei „voraussetzungsfrei“ – in unserem Zusammenhang – das Erfassen des Gegenstandes >Erziehen< zunächst „außerhalb“ der Biologie meint, „ohne“ Systemtheorie oder auch „Psychologie-frei“. Nicht, dass diese Wissenschaften überflüssig oder gar unsinnig wären, nein, für die ersten Schritte der Pädagogik reicht das lebenspraktische Verstehen. Und vielleicht kommen wir auf viel längere Strecken ohne sie aus (meint etwa Prange). - Weiterführende Literatur: A. Gruschka: Pädagogische Forschung und Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung. Opladen, Berlin 2011.

mus). Ich spiele jetzt mal beispielhalber durch, wie das Auffinden von Gründen für und das Auffinden von Gründen gegen ein Theorieparadigma gemäß normativer Wissenschaftsgeschichte aussehen täte. (Dies in eigener Regie, Ungereimtes nicht den Autoren anlasten).

In König/Zedler finden sie alle angeführten Theorieparadigmen beurteilt, und zwar stellen die Autoren Fragen nach Konsequenzen für päd. Praxen, diskutieren kritisch Basissätze, ebenso Zielstellungen, Methoden, Termini und finden Antworten auf die Frage nach der Reichweite der Gültigkeitsansprüche. Sie können (sollten) diese Wertungen lesen, auf den Seiten: 26ff., 31ff., 44ff., 80ff., 93ff., 111ff., 124ff., 138ff., 152ff., 170ff., 181ff., 189ff., 190ff., 206ff., 223ff., 236ff..

Im Ganzen liefern König und Zedler also eine Menge argumentationszugänglicher = rational begründeter und gerechtfertigter Stellungnahmen PRO ein Paradigma und CONTRA ein Paradigma. Man könnte nun im Sinne der Gründegeschichte der Pädagogik die Argumente PRO als Gründe anführen, die das Entstehen und die Dauerhaftigkeit dieses Paradigmas rechtfertigen. Und die Argumente CONTRA als die Gründe anführen, die das Entstehen und die Dauerhaftigkeit dieses Paradigmas nicht rechtfertigen. Anders gesagt, nach den transparadigmatischen Kriterien **der wissenschaftlichen Rationalität, die die Gründegeschichte der Pädagogik ins Feld führt, können pädagogische Forschungen und Theorien und Konzeptionen und Entwürfe und Vorhaben zur Wissenschaft erkoren oder als Placebos ausgegrenzt werden.** Ginge man demzufolge alle die faktisch vorfindlichen Paradigmen der Pädagogiken durch (über die Aufwartung von König/Zedler hinaus), dann käme zutage, dass es mancher Pädagogik an rationalen Gründen PRO für ihr Vorhandensein gebricht, aber schwerwiegende Argumente CONTRA gegen den Verbleib in der Scientific Community angeführt werden können.

Ich nehme jetzt zwecks Veranschaulichung aus dem Theorieparadigma „Erzwiss als hermeneutische Disziplin“ den Unterfall des symbolischen Interaktionismus. Wobei ich die Argumente PRO und CONTRA sammle, die beide Autoren angeben, ohne diese (Argumente) selbst zu kritisieren.

Argumente PRO, also Gründe für die Rezeption (=Aufnahme und Übernahme) des symbolischen Interaktionismus (ebd., 152ff.)

1. Begrifflich weiterer Rahmen als Geisteswissenschaftliche Päd.; Präzisierung des Verstehens als Methode.
2. Primär Handlungswissenschaft keine Textwissenschaft.
3. Nicht belastet von normativer Theorie.
4. Bietet Ansatzpunkte für päd. Handeln insb. interaktionistisches Rollenspiel.

Argumente CONTRA, also Gründe, die diejenigen vorbringen, die den symbolischen Interaktionismus nicht rezipieren.

1. Fehlende forschungstheoretische Absicherung.
2. Verzicht auf die Diskussion von Wertfragen.
3. Beschränkung auf einzelne Teilbereiche päd. Praxis (etwa kein Beitrag zum Unterricht).
4. Mangelnde Entwicklung von methodischen Handwerkzeug zum Lösen konkreter praktischer Probleme.

Ergebnis: Es gibt Gründe für und Gründe gegen das Paradigma „Erziehungswissenschaft als hermeneutische Disziplin in der speziellen Form als Symbolischer Interaktionismus“. Geliefert wird für Sie und mich kraft kritischer Betrachtung durch die beiden Autoren eine Entscheidungsgrundlage FÜR oder GEGEN. Wenn jemand von uns symbolischer Interaktionist wird, **dann hat er Gründe**, falls nein, ebenso. Das klingt nach Patt, ist aber nicht, denn Gründe haben unterschiedliche Qualität. Manche sind weniger stichhaltig sind als andere, weniger belastbar, dagegen sind die der Gegenseite überzeugender, glaubhafter, einleuchtender, bestechender, bündiger, daher durchschlagend. So könnte man dem >Symbolischen Interaktionismus< als Objekttheorie dann Berechtigung zuschreiben, wenn Gründe für ihn stärker sind als gegen ihn (siehe oben). Gegenteil: Er wäre zwar als Element im Wimmelbild der Pädagogiken aufzuspüren, aber doch besser nicht. – Entscheiden Sie!

gruß

STUDIEN ZUM NORMATIVEN FUNDAMENT DER PÄDAGOGIK

v Systemtheorie versus Handlungstheorie

Stimmt etwas nicht mit der Handlungstheorie? Warum favorisiert Frau A. Scheunpflug die Evolutions- und Systemtheorie?

Aufgabe 4: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt mehr anfangen als mit einem anderen. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wer will darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Ich kann keinen Unterschied zwischen diesen beiden Theorieofferten erkennen“, „Handlungstheorie ist altmodisch“, „Ob System, ob Handlung, die pädagogische Praxis klappt auch ohne solche diffizile Unterscheidung“, oder ähnlich. Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (JFK) und Ihrem Kommentar („der am meisten überschätzteste Präsident“¹²). Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen! Es kommt viel weniger darauf an, Autoritäten heranzuziehen, Autoren zu zitieren, Literaturangaben zu machen (das ist nicht verboten), sondern vielmehr bin ich interessiert an der Verschriftlichung.

Hallo,

darum dreht es sich: Welchen Nutzen für Sie und Ihre und meine Haustheorie haben Handlungstheorie und die (evolutionstheoretische) Systemtheorie?! Wäre nicht schlecht, vor einer Antwort beides voneinander unterscheiden zu können.

Die Handlungstheorie

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

Die Systemtheorie

ist ein Paradigma, ein Muster, eine Vorlage, ein Vorbild. Es gibt eine Menge Theorie-Modifikationen und Theorie-Variationen dieses einen (Groß-)Paradigmas, das das System in den Mittelpunkt stellt. >System< bezeichnet allgemein meist ein sich gegen eine Umwelt abgrenzendes Ganzes, das aus verschiedenen Komponenten (Elementen und Relationen) besteht, die nach einem Code (Zuordnungsschlüssel) geordnet miteinander vernetzt sind. Es „gibt“ viele Systeme mit je eigenen Merkmalen. Etwa (einfach aufgezählt): Organsystem, Ökosystem, Planetensystem, Familie, Verein, Glaubensgemeinschaft, Kläranlage, Kulturlandschaft. Eine höchst verallgemeinerte definitorische Festsetzung von >Systemtheorie< lautet:

¹² Da ist etwas falsch?!

Forschungsrichtung, die sich mit der Struktur und Funktionen von Systemen sowie deren Beziehungen zwischen Elementen und Relationen zwischen Teil- und Gesamtsystem beschäftigt. Auch Unterricht bzw. päd. Praxen, so die systemtheoretischen Pädagogen, beobachte, beschreibe und analysiere man vorteilhaft nach systemtheoretischer Vorlage (bitte unbedingt >Erziehungswissenschaft auf der Basis der Systemtheorie< in König/Zedler 2002,171-208, weiterlesen). Zu beachten ist, dass Systemtheorie(n) ohne handlungstheoretische Vokabeln wie >Absicht<, >Entschluss<, >Plan<, >Zweck<, >Ziel<, >Interesse<, >Autonomie<, >Rationalität<, >Verantwortung< auskommen (wollen) - sie hat ihr eigenes Vokabular.¹³

„Für die handlungstheoretische Konzeption“,

sagt Schwemmer kritisch, „präsentiert sich unser Handeln [...] in einer überschaubaren, aus klar abgegrenzten Elementen aufgebauten und linear verbundenen Ordnung, und zwar als das [...] Erzeugnis eines (weitgehend) autonomen Subjekts. Die Handlungstheorie übernimmt damit die idealisierende Perspektive unseres Alltagsverständnisses, wobei sie die logische Ordnung dieser alltäglichen Idealisierungen [dass Praxis überschaubar sei, klar abgegrenzt, sich linear ordne] noch steigert. [...] Die ‚natürliche‘ Perspektive, die die handlungstheoretischen Konzeptionen aus unserem Alltagsverständnis übernehmen, verstellt [jedoch] den Blick für eine Unterscheidung: nämlich für die Unterscheidung zwischen der Darstellung unseres Tuns als eines klar identifizierbaren und strukturierten *Handelns* und der Wirklichkeit dieses Tuns selber als einem hochkomplexen *Prozeß* bzw. als eine *Geschichte*“ (Schwemmer, O.: Handlung und Struktur: Zur Wissenschaftstheorie der Kulturwissenschaften, Ffm 1987, 248ff.). Das übersetze ich für mich so: Es „gibt“ gar kein Handeln, das – wie die Naivlinge unter den Handlungstheoretikern meinen - für sich alleine, frisch gewaschen und gekämmt, neben anderen Handlungen, die auch für sich alleine, ebenso frisch gewaschen und gekämmt, steht. Handlungen finden wir nicht einfach vor, sondern sie sind Stückchen aus einem verwickelten und verzweigten Vorgang, die wir isolieren, abgrenzen und evtl. linear ordnen. Was die Konsequenzen solcher „Idealisierung“ sind, sagt uns Konrad (weiter unten).

„Jedenfalls ergibt sich für die systemtheoretischen Betrachtung“,

fährt Schwemmer fort, dass „unsere[...] Handlungswirklichkeit als ein prozessuales oder auch historisches System [zu betrachten ist], das seine Strukturen aus sich selbst entwickelt [...]. Die jeweiligen Konkretisierungen dieser Struktur verdanken sich dann dem Verhältnis des Handlungssystems zu seiner Umwelt, zu der ‚[...] sowohl die ‚äußeren Umstände‘ der Handlungssituation als auch die ‚innere Charakteristik‘ der Handelnden – ihre Empfindungen und Stimmungen, ihre Absichten und Meinungen usw. – gehören. **Damit wird das naive Handlungsverständnis [...] geradezu umgekehrt. Nicht mehr die ‚Innenwelt des Handlungssubjekts, die ‚innere Charakteristik‘ des Handelnden, bleibt die Ursache für die Ausführung und Gestaltung [...] einer Handlung, sondern die Systemstruktur eines Handlungszusammenhanges erzeugt sich selbst und gibt dabei auch [den] Handlungen [...] deren Gestalt vor**“ (ebd., fett von mir) Was die Konsequenzen sind, sagt uns Konrad.

¹³ Die evolutionäre, systemtheoretische Pädagogik verwendet ein Vokabular, das Sie, um zu verstehen und mitreden zu können, wenn Sie denn wollen, sollten Sie, wie eine Fremdsprache, sagen wir Klingonisch (tlhIngan Hol), erst lernen müssen. Handlungstheoretische Pädagogik gründet auf „einheimischem“ Vokabular und „einheimischen“ Operationen. Handlungstheoretisches wissenschaftliches Vokabular (=Termini, Begriffe) sind Hochstilisierungen der Gebrauchssprache und Bildungssprache. Die evolutionäre, systemtheoretische Päd. dagegen hat zur Leitwissenschaft die Biologie (nicht die Physik), die, was sowohl die Wissenschaftssprache als auch Daten, Fakten und Tatsachen betrifft, den meisten von uns viel weniger geläufig ist. Mögliche Einstiege: N. Luhmann: Ökologische Kommunikation. Opladen 1988, 193-201; Scheunpflug, A.: Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin 2001. Trembl, A. K.: Evolutionäre Pädagogik. Stuttgart 2004.

Konrad, ein Handlungstheoretiker, erzählt.

Konrad meinte, wissenschaftliche Pädagogik, deren Kern das erzieherische Handeln ist, nicht anders als gemäß handlungstheoretischer Vorgabe beobachten, beschreiben, analysieren und kritisieren zu können. Nach Studium systemtheoretischer Lektüre begreift er sich heute als ein *kritischer* Handlungstheoretiker, früher war er ein *naiver*. Das ging so:

Also, spricht Konrad, ich mache mir einen Plan für das Unterrichten meiner Schüler in Mathe. Ich stelle Ziele auf, lege den Inhalt fest, überlege (fachdidaktisch belehrt), mit welchen didaktischen Handlungsmustern (Mitteln) und welchen (audio-visuellen?) Medien ich den anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen und Bedingungen situationsgerecht werden kann.¹⁴ Planen ist zweckrationales Handeln, das Produkt ist der Plan, der ist argumentationszugänglich, also kein Geheimnis, er muss sich als kluges Vorhaben, einen ausgewählten und bestimmten Zweck herbeizuführen, ein Ziel zu erreichen, auseinanderlegen und begründen lassen. Ich habe viel Karl May gelesen, ich weiß allerdings auch aus eigener Erfahrung, alles kann ganz anders laufen als geplant. Trotzdem kein böses Wort gegen Planung, weil Geplantes helfen soll, „muddle through“ zu vermeiden. Ich unterscheide streng zwischen dem Planen und dem (mir vorliegenden) Plan und der akuten Plandurchführung. Der Plan kann o.k. sein, aber seine Durchführung – oh Schreck. Frage: Wer oder was ist schuldig, was ist der Grund, was die Ursache? Ein Grund mag im verfehlten Handeln liegen, eine Ursache bezieht sich auf möglicherweise nicht verfügbare Gegebenheiten, vielleicht technische Missstände. Ich habe übrigens (oft jedenfalls) eine Alternative, Plan B, in der Tasche.

Jetzt bin ich, fährt Konrad fort, in einem erkenntnistheo und wisstheo Seminar darauf aufmerksam gemacht worden (O. Schwemmer: *Handlung und Struktur*. Ffm 1989), dass ich, Konrad, mein geplantes Vorhaben, den geplanten Vollzug einer päd. Praxis, auf einen Handlungsbegriff stütze, der einen idealisierten Charakter hat, ja, dass mein Gesamt-Verständnis pädagogischer Praxis quasi ideologisch durch diesen idealisierten Begriff der Handlung geprägt worden ist.

Ich meine das so, sagt Konrad: Für mich ist selbstverständlich, dass menschliche Individuen, wenn sie denn mit Absicht und mit Intentionen interagieren, kooperieren und kommunizieren, so auch in pädagogischer Praxis, nicht-sprachlich und sprachlich *handeln*. Das ist schon o.k. so, aber mein Fehler war, dass ich meine pädagogische Praxis **nicht anderes als einen Handlungszusammenhang** betrachtete. Quasi als die Addition von Kleinstentscheidungen, so zu handeln, aber nicht anders. Ich hatte null Zweifel daran, dass **das wesentliche Geschehen meiner päd. Praxis ausschließlich aus Handlungen „besteht“**, dass ich meinem engen Blick zufolge, nichts anderes als Handlungen zu beobachten, zu beschreiben, zu analysieren und zu kritisieren hätte. Und dieses *Handeln*, so habe ich mir zurechtgelegt, hat jeweils zum Grund (als Anlass) ein Motiv, eine Erwägung, eine Überlegung, dass man sich eben entschlossen hat, in der Situation, in der man sich vorfindet, etwas Bestimmtes zu tun, nämlich ein ausgewähltes Ziel zu erreichen oder zu verwirklichen oder einen Zweck herbeizuführen. Dementsprechend wählt man ein bestimmtes *Handeln* als Mittel, von dem man (kraft Erfahrung) überzeugt ist, dass sich die Absicht, die Intention, die man artikuliert hat, zu realisieren ist. Wenn ich das so aufs Papier bringe, habe ich einen *zweckrationalen Handlungszusammenhang* notiert, der sich allerdings erst im Vollzug als Erfolg oder als Misserfolg erweist. Aber Obacht, entscheidend ist, so habe ich, Konrad, die Einlassungen von Tremml, Scheunpflug und Schwemmer verstanden, **dass ich mit dem gerade Notierten eine Auffassung der (Welt-)Wirklichkeit präsentiere, die nur einen Ausschnitt von all dem vermittelt, was**

¹⁴ Welche Didaktik habe ich hier angetippt?

tatsächlich passiert und geschieht, was wirklich „wirklich“ ist. Beim Hunde, welche Blindheit!

Dabei sind mein zweckrationales und Handlung bezogenes Denken und mein zweckrationales Planen und mein Plan weder falsch noch Blödsinn, nichts zum Kompostieren, aber es ist so, dass ich, Konrad, voll naiv, mit dem Fokus allein nur aufs Handeln, Relevantes übersehe.

Nehmen wir als Beispiel für ein Handeln: >schwimmen<. Behaupte ich (Konrad) nun vom Fritz, er schwimme, und er schwimmt tatsächlich, ist zwar meine Behauptung wahr, aber dennoch eine derbe und arge Verkürzung dessen, was da vor mir abläuft. Fritz schwimmt, ja schon, auf dem Rücken oder krault er? Freiwillig? Mit Freude und Lust? Oder flucht er (innerlich)? Zwickt die Badehose, hat er vor gleich aufzuhören? Eva schaut zu, also muss er was bringen! Der Nebenmann ist ein Nebenbuhler und schneller und eleganter! Das darf er sich nicht bieten lassen. Luft wird knapp. Und so weiter und so fort.

Also, „hinter“ dem Satz >Fritz schwimmt< steckt im Falle Fritzens eine komplette Geschichte, die nicht zur Sprache kommt, wenn ich (bloß) aussage: Fritz schwimmt. Ganz klar, „alles“ kann nie zur Sprache kommen, wir müssen auch mal austreten. Und für Einiges fehlen uns die Worte; nicht allein deswegen, weil wir vergessen haben, wie dies oder jenes heißt und benannt wird, sondern weil wir schlicht und einfach dafür keine Vokabeln besitzen, dafür ein Artikulationsdefizit. Es geschieht und passiert viel im „Schatten der Wortlosigkeit“ (sagt Thomas Mann). Trotzdem: Es kann sein (es ist so), dass wir, selbst wenn wir die (Welt-)Wirklichkeit akribisch mit Handlungsbegriffen, mit den Vokabeln aus der Handlungstheorie, zu beschreiben und darzustellen suchen, nicht in den Blick bekommen, nicht auf dem Schirm haben, was es sonst noch alles gibt, was sonst noch so alles passiert.¹⁵

Bleiben wir bei meinem Plan fürs Unterrichten der Schüler in Mathe, so Konrad weiter. Jeder, der einmal etwas geplant hat, weiß, was sich „hinter“ dem Tuwort >planen< (für eine Geschichte) „verbergen“ kann. Und ich (Konrad) weiß (jetzt), dass die geplante Abfolge meines Handelns (aufgeschrieben in einem Artikulationsschema) eine Linearität von Geschehen und Verläufen unterstellt, die in Reinform nie im Leben gegeben ist.¹⁶ Ich weiß (jetzt), dass ich mir mit meinem Plan (geordnet etwa nach Phasen wie Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung) eine Überschaubarkeit schaffe, mich an einem Ideal orientiere, das so nie im Leben gegeben ist. Ich weiß (jetzt), dass meine differenzierte Komposition der Handlungsanteile aller Beteiligten eine Isolierbarkeit (der Handlungsanteile von Schülern und Lehrkraft) unterstellt, die als solche nie im Leben gegeben ist. Und ich weiß (jetzt), dass ich bei der Gestaltung der pädagogischen Praxis (der Durchführung des Plans) allein auf handelnde Subjekte setze, nämlich auf mich und die Schüler, mit der Unterstellung, wir alle hätten tatsächlich alle Tassen im Schrank und seien allesamt am Gelingen und Erfolg „unserer“ pädagogischen Praxis nichts wie interessiert und handelten demgemäß auch vorbildlich zweckrational. In Wirklichkeit – wie gesagt wird – ein Irrealis.

Gelungenes und erfolgreiches Unterrichten, fährt Konrad fort, ist nicht durchweg mein Geschöpf, ich bin nicht der Schöpfer der Totalität der päd. Praxis. Viel passiert und geschieht without me, Erfreuliches und anderes. Deswegen muss ich meinen Plan nicht wegschmeißen. Ich komme nicht um das Planen herum, kann mir nicht ersparen, vorzumerken, was ich tun möchte, will ich nicht bei Gefahr des Schlendrians aus dem Bauch heraus taktieren und trak-

¹⁵ Dazu: Marcel Proust betrachtet „nur“ blühenden Weißdorn. Daraus wird fast Endloses, in „Der gewendete Tag“.

¹⁶ Etwa das Kafka-Modell oder auch Samba-Modell organisierter Lehr- Lernsituationen nach Kurt Reuser.

tieren. Irgendwie paradox. Ich plane, ich muss mir einen Plan von einer Wirklichkeit machen, die es in Wirklichkeit nicht gibt. Und bin deshalb auch nicht negativ überrascht, wenn ich in der Plandurchführung irgendwo hängen und stecken bleibe. Und freue ich mit machen Schülern (m, w, d) wie ein Schneekönig, wenn es trotzdem? gerade deswegen? geklappt hat. Fast eine Akrasie (keine Akazie), ein arkadisches Handeln.¹⁷ Allerdings nicht mehr naiv. Ich darf beim Beschildern meines futurischen Tuns die Komplexität meiner Klasse (und das meint ja auch: die Komplexität aller beteiligten und betroffenen Individuen und des relationalen Gefüges) nicht übersehen, herunterspielen, eine Komplexität, die größer ist als die Summe der Handlungszusammenhänge. Ich weiß (jetzt), dass ein viel weiteres als das Handlungsfeld so wie es eben noch geht, im Auge zu behalten ist, eine Prärie quasi. Nicht zu übersehen, unübersichtlich!

Also, fragte ich mich, sagt Konrad, brauche ich neben meiner handlungstheoretischen Einstellung und Vorstellung noch eine andere, aber keine handlungstheoretische Theorieofferte?! Woher nehmen? Da stoße ich, Konrad, auf **A. Nassehi, ein systemtheoretischer Soziologe, der eine „Kritik der komplexverگessenen Vernunft“ (2019) veröffentlicht hat.**

Nassehi sagt, sage ich, Konrad, dass das theoretische Beschreiben und Darstellen sozialer Sachverhalte (der Kooperation, der Kommunikation, von Ordnungsgefügen und anderen Handlungszusammenhängen), die forschende Analyse etwa schulischen Unterrichtens allein in handlungstheoretischer Manier ein Tunnel ist, eine Schrumpfung, quasi Kastration.

Warum?! Nehmen wir einen Misserfolg etwa bei der Klassenführung, beim Verdeutlichen eines Problems, bei einer Streitschlichtung, bei Kollegen (m, w, d), bei Eltern. Ich kann nun das Schiefgehen so verstehen: Es liegt daran, dass Subjekte (Personen) sich unüberlegt (ohne Durchleuchten der Situation, Bestandsaufnahme, Ressourcenprüfung) Ziele setzten, die sie mit ungeeigneten Handlungen (unklugen Mitteln) zu erreichen suchten; dazu ist Verwirrung in punkto Zuständigkeit gestiftet worden, kaum einer blickte mehr durch; Reihenfolgen, Abläufe, Regeln wurden nicht eingehalten, Handreichungen für Pädagogik in Echtzeit ignoriert, kurz, Einstürze erklären sich durch unbedachte Zwecksetzung und durch Mangel an Zweckrationalität, durch Defizite der Intelligenz und Klugheit und Kreativität beim Realisieren von Intentionen; sprich: schuldig sind allein und nur die beteiligten Personen (Subjekte). Das ist Verstehen von Havarie in handlungstheoretischer Kluft.

Von wissenschaftstheoretischer Warte aus gesehen, folge ich mit dem Abschuss der Personen bei Bruchlandung mit der Begriffsflinte der Handlungstheorie einer Beschreibungs- und Darstellungstradition (nicht allein in der Pädagogik), die zwar den Vorteil hat, Unglück und Pech als missglückte Handlungsverläufe sagbar zu machen. Das ist weder falsch noch Blödsinn, möglicherweise dient solche Analyse zur Bewältigung. Aber! Aber manches Ausschlaggebendes, und zwar Nicht-Handlungsförmiges, wird nicht beschrieben, nicht analysiert, kommt nicht auf den Tisch!

Nochmal, in anderen Worten: Also, ein Plan wird von der Realität überfahren – warum? So viel Kreativität, Energie, Hirnschmalz, Arbeit investiert! Da konnte doch gar nichts daneben laufen! Wo, bei wem liegt die Schuld?! Ich suche „Ursachen“, die das Desaster entschuldigen könn(t)en. Also behaupte ich, so immer noch Konrad, mit handlungstheoretischer Blickverengung: Gründe fürs Missraten liegen offensichtlich im Handeln der (handelnden) Beteiligten.

¹⁷ Akrasie ist ein Sammelbegriff für menschliches, willentliches, beschlossenes und entschlossenes Handeln, und zwar ein Handeln *gegen bessere Einsicht*. Hier also: Obwohl ich weiß, gesteht Konrad, dass ich mir planend eine Wirklichkeit zusammenbaue, die es nicht gibt, handle ich nach Plan als sei er für die wirkliche Wirklichkeit kongenial. Für Profis: Keine Alte naive.

Schuld sind demnach Subjekte. Da müssen dann Appelle helfen, Aufrufe, da muss an den Kodex erinnert werden (so einer vorhanden), Ethos und Moral aufgerufen werden. Pflicht! Strafen! Die Politik kennt viele solcher Phrasen: Wir schaffen das! Wir müssen zusammenstehen! Gemeinsam sind wir stark! Schiere Hilflosigkeit spricht daraus, meint A. Nassehi. „Ursachen“ die „außerhalb“ (der Subjekte) liegen, die eventuell ein anderes als das handlungstheoretische Vokabular zur Beschreibung und Darstellung bräuchten, bleiben hinter dem Zaun und den sieben Bergen. Sind wegen des handlungstheoretischen Designs der Beschreibung und Darstellung außer Reichweite. Vorteil ist, ich kann schimpfen. Entlastet. Nachteil dieser (handlungstheoretischen) Beschreibungs- und Darstellungstradition ist – so A. Nassehi – die **„Komplexitätsvergessenheit“**. **Wer Komplexität beim Planen und Erklären und Verstehen von Phänomenen (Misslingen und Misserfolg) vergisst, der kapriziert sich auf einzelne Handlungsstränge, die freilich zur Wirklichkeit dazu gehören, aber kaum ausreichend, mangelhaft bis ungenügend zur Problembewältigung taugen.**

Und dies kommt noch hinzu: Das Scheitern, die Bruchlandung, das Unglück nach dem Unglück, der Misserfolg, die Überforderung, die Unübersichtlichkeit etc. sind nicht „Bestandteile“, vor denen man die lebens- und berufsüblichen Situationen und Lagen handelnd frei halten und bewahren könnte. Nein, solche Überzeugung gehört in die Tragödie, denn all dieses „Negative“ ist eingewebt in Normalität, in deren Komplexität, der niemand von uns entkommt.

Komplexität meint = Gesamtheit aller Merkmale eines Zustandes; vielschichtig; viele, sehr verschiedene Dinge umfassend; zusammenhängend. Da ist man – nur mit zwei Augen, nicht wie Argos mit hundert - leicht überfordert. Das Erfassen von Komplexität meint aber auch nicht: alles auf ein Mal. Keiner kriegt die Komplexität eines Systems (etwa eine Schulklasse zusammen mit der eigenen Person) in Gänze wie ein Gott erfasst. Gesamtheit lässt sich nur erfassen aus unterschiedlichen Perspektiven. Also kann der vernünftige, systemtheoretisch inspirierte Vorschlag gegen Naivität der Handlungstheorie und gegen Komplexitätsvergessenheit nur sein, wechsele die Perspektiven, sprich: Berücksichtige systemische, nicht allein idealisierte Handlungszusammenhänge. Entdecke „hinter“ und „neben“ jedem Handeln die dazugehörige Geschichte und zusammen mit den Individuen/Personen/Subjekten im Wechsel der Blickrichtung all die Faktoren, Fermente, Bedingungen, die Hefe, Kräfte, Einflüsse, Umstände, Potenzen, Tatsachen, Größen usf., die möglicherweise in kausaler oder auch funktionaler Erklärung für das beobachtete Geschehen, für den beobachteten Prozess, für das, was passiert, herangezogen werden können.

Ich betrachte (jetzt), sagt Konrad, meine päd. Praxis „als soziales System“ (T. Parsons, 1955), in das ich als handelndes und meine Handlungen (handlungstheoretisch gemäß) planendes Subjekt wiewohl jeder meiner Teilnehmer (m, w, d) als Subjekte hineingehören. Ich arbeite mir also demnach neben Handlungsweisen und Handlungszusammenhängen das viele Elemente in Relationen zusammenbindende System >päd. Praxis< heraus bzw. ich arbeite mich hinein. Unter Elemente zähle ich (neben Handlungen) all das, was Wirkung hervorrufen kann und Funktionen hat, was (neben Handlungen) Gewicht und Macht und Einfluss auf den Prozess, das Geschehen, die Bewegungen und Regungen des Systems hat: Was ich davon habe?! Ich bin mir gewiss, „näher“ an der Wirklichkeit zu sein. Mir entgeht weniger, hoffe ich. Ich bin zudem auf Vorgänge und Zustände gestoßen (worden), deren Kenntnis mich in meiner Praxis besser verankern und diese in mir. – Konrad ab.

Evolution

Was bringt denn aber die päd. Praxis voran, was treibt und drängt sie zum Gelingen und Erfolg, wenn es (jedenfalls nicht als Hauptmacht) nicht die Handlungssubjekte (Erzieher und

Lernende) sind, die ihren Intentionen nachrennen?! Wer oder was sorgt für bewegende Energie?! **Die systemtheoretische-evolutionstheoretische Pädagogik sagt: die Evolution.**

Sollte ein Handlungstheoretiker so naiv sein und meinen, im Vollzug päd. Praxis folge eine Handlung der anderen, alles Sonstige bliebe außen vor, muss er sich scharf korrigieren lassen. Die Vorstellung von einander initiierenden Handlungsketten, sagt die Evolutionäre Pädagogik, trifft die Sache nur marginal. Dass päd. Praxis sich durch eine Folge von „Schubserhandlungen“ voranbringt (eine Handlung schubst die andere an) ist handlungstheoretische Ideologie (Stekeler Weithofer). Was sagt die Systemtheorie? Die Alternative ist, gesellschaftliche Praxen, also auch die pädagogische Praxis, als Evolution(=als einen evolutionären Vorgang) zu beschreiben und zu analysieren, und sich dementsprechend mit allgemeinevolutionstheoretischem Vokabular auszurüsten - wie >System<, >Umwelt<, >Variation<, >Selektion<, >Stabilisierung<, >Anpassung<, >Reproduktionsfähigkeit<, >Kontingenz<, >Fitness<, >Auslese<, >Teleonomie<.

Danach ist etwa Konrads päd. Praxis ein sich von der Umwelt (etwa dem System der Schule) abgrenzendes (soziales) System mit den (lebenden) Systemen der Schüler und der Lehrkraft (=Elementen), das als Ganzes relational durch Kommunikation zusammengehalten und dynamisiert und gemäß eingeführter Binärcodes >gute Zensuren – schlechte Zensuren<, >bestanden – nichtbestanden< seine organisierte Ordnung (und Legitimation) erhält. Päd. Praxis ist aus dieser Sicht nicht als ein teleologisches (=mit Absicht gesteuertes) und handlungstheoretisch voll greifbares Geschehen zu betrachten, sondern als ein teleonomischer (= nicht durch Intentionen oder Absichten geleiteter) Prozess.¹⁸ Das Begriffstripel von **Variation, Selektion und Stabilisierung** (=der „Mechanismus“ der Evolution) bewähre sich auch in der Pädagogik, so die evolutionär-systemtheoretischen Pädagogen (m, w, d), für die Beschreibung und die Analyse von sozialen und erzieherischen Entwicklungen. Schulischer Unterricht, z. B., könne als eine Form der systematischen Einübung von Individuen in die Evolution der Gesellschaft verstanden werden, so Scheunpflug aus der Sicht der evolutionären Didaktik: "Unterricht verbindet die gesellschaftliche Evolution mit der individuellen. Über das Zusammenspiel von Variation, Selektion und Stabilisierung im Unterricht werden die Schülerinnen und Schüler unter herabgesetztem Risiko des Scheiterns auf das Leben vorbereitet. Denn dieses kann auch als durch die Mechanismen organisiert verstanden werden, die Darwin beschrieben hat. Unterricht übt in diese Formen ein und bereitet darauf vor, diese selbst zu produzieren" (ebd., S. 64 f.; dies. 2000, 135).

gruß

¹⁸ >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.

STUDIEN ZUM NORMATIVEN FUNDAMENT DER PÄDAGOGIK

vi Warum? Wieso? Weshalb? Vom Erklären und Verstehen und Pilatus.

Aufgabe 5: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt wenig anfangen und mit dem anderen gar nichts. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Finden Sie eine Überschrift, etwa „Erklären halte ich für eine Kunst“, „Warum ich Wahrheit in Sachen Erziehung für relevant halte“, „Merkwürdig, dass es für die Wahrheit und das Erklären verbindliche Schemata gibt“, „Ich wasche meine Hände immer in Unschuld“, oder ähnlich. Bitte streng Ihre Darstellung von Ihrer Beurteilung trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Süddeutsche Zeitung) und Ihrem Kommentar („Käseblatt“). Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen!

Verehrte Studierende,

weil Profis nicht den "Schlendrian" (Herbart) oder das "Durchwursteln" (Kant) privilegieren, stellen wir uns Erklärungsfragen: Warum? Wozu? Wie? Wir fixieren ein **Explanandum** (=ein Zustand, ein Vorgang, der erklärt und verstanden werden soll) und suchen ein **Explanans** (=eine Erklärung). Was heißt das, als Profi etwas erklären und etwas verstehen? Es ist ja niemandem von uns neu, dass wir im Alltag uns und anderen Dinge und Geschehen erklären und verstehen. Da gibt es Talente, sogenannte Beckenbauer des Erklärens und Verstehens. Für Normalos ist das methodisch geführte Handwerk des Erklärens und Verstehens unentbehrlich. Wie geht?

Beim Erklären und Verstehen kommt es im wissenschaftlichen Zusammenhang darauf an, welchen Zugriff auf Pädagogisches Sie wählen. König/Zedler (2002) stellen **Theorieparadigmen** vor, die innerhalb der Erziehungswissenschaft konkurrieren: Erziehungswissenschaft als normative Disziplin, als empirische Verhaltenswissenschaft, als hermeneutische Disziplin, Erziehungswissenschaft auf der Basis der Systemtheorie u.a.m.. Ein Theorieparadigma ergibt sich aus der Beantwortung von Fragen, etwa: Welches Weltbild? Was ist das Problem? Welches Erkenntnisinteresse? Was ist das Gegenstandsfeld? Welche Methoden werden favorisiert? Termini, Begriffe? Was zählt als Beweis, was als Begründung? Und: **Wie laufen Erklären und Verstehen ab?**

Erklären und Verstehen

Im alltäglichen Sprachgebrauch ist das Verhältnis der beiden Begriffe **>Verstehen< und >Erklären<** wenig problematisch: Z.B. wird der technische Ablauf einer Maschine erklärt, damit man die (Umwelt-)Problematik, die damit möglicherweise verbunden ist, versteht. Umgekehrt, wenn etwas verstanden worden ist, kann man die Sache erklären.

Da gibt es Fehden. **>Verstehen< wird manchmal auch vom >Erklären< scharf getrennt und „von oben herab“ den „Verbalwissenschaften“ zugeeignet.** Dass eine *richtige* Wissenschaft nur mit Empirie und dem Erklären modo Natur- und Biowissenschaften zu haben, ist trendy. Aber weder *die Natur* noch *die Kultur* sind Akteure, Großsubjekte, die uns trefflich Auskunft darüber geben könnten, was für sie selbst das Angemessene sei. Weder die Natur noch die Kultur können in eigener Regie bestimmen, auf welche Art sie erforscht werden wollen, auf welche Weise etwas aus ihrem Bereich per Theorie bearbeitet werden soll. Sondern es sind die an verschiedenen Forschungszwecken interessierten Wissenschaftlerinnen,

die entscheiden, ob eine Erklärung im Sinne der Natur- bzw. Biowissenschaften oder ein Verstehen im Sinne (nichtempirischer) Kulturwissenschaften am Platze ist. Darüber hinaus gibt es den Vorschlag der **Kompatibilität von Verstehen und Erklären** (=Verträglichkeit).

In den **Naturwissenschaften** zielt die Erklärung(s-Frage) 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). **Zur Empirie in der Pädagogik, die in meinen Mails und im Seminar in den Hintergrund tritt: siehe Kron (1999), König/Zedler (2002), Plöger (2003), Gudijons/Traub (2016).**

In den **Kulturwissenschaften** (Päd. zählt dazu) haben wir es stets mit menschlichem Handeln zu tun (=Explanandum), auch wenn es unmittelbar um Ergebnisse, Bedingungen oder Situationen dieses Handelns geht (z.B. um Institutionen oder Texte). Hier dient die **Hermeneutik** als Instrumentarium des Explanans. >Hermeneutik< ist ein Terminus für Praxis und Theorie der Auslegung (Interpretation). Gegenstand der Auslegung können alle Lebensäußerungen sein, insbesondere traditionelle, sprachliche (und schriftliche) Bekundungen. Der Akt der Interpretation umfasst jede Art des Verstehens, Erkennens und Deutens, sofern es sich hierbei um das Anliegen handelt, etwas als etwas zu begreifen bzw. etwas gegebenen Verstehenshorizonten zu- oder einzuordnen. Was zum Begreifen ansteht, das sind: Lebensvollzüge, Personen, Gesten, Ereignisse, Artefakte, Handlungen, Maximen und Texte (Mittelstraß 2010).

(a)

Für das rationale (=argumentationszugängliche) Erklären und das rationale (=argumentationszugängliche) Verstehen gibt es im wissenschaftlichen Kontext verschiedene Schemata (jetzt eine Auswahl in extremer Vereinfachung!):

(1) 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 für Fritzens Verhalten gefunden. A=Ursache, B=Wirkung. Aber woher ein solches Gesetz in der Pädagogik nehmen? In der Physik kein Problem, aber im Bereich menschlichen Verhaltens und Handelns?

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 nur mehr oder weniger wahrscheinlich ist. - Unterscheiden Sie zwischen deduktivem Folgern, induktivem Prüfen und **Abduktion=abduktivem 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.

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 Stagirit¹⁹, wenn nicht bloß einzelne Fälle aufgezählt würden, sondern sämtliche Fälle, was wir nicht können. (In der Arithmetik, was uns hier 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. Streng logisch nicht ganz einwandfrei, aber insofern verzeihlich, weil wir einen großräumig 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) **Intentionales (hermeneutisches) Erklären** (Droysen, Dilthey): Verstehen aus der **Absicht** des Handelnden heraus. Es sei "Fritz verpetzt Eva bei der Lehrkraft" wieder das Explanandum B. Warum macht er das? Mit welcher Absicht (Intention)? Was ist der Grund? Das Explanans geht hier so: Fritz weiß, dass in einer bestimmten Situation C ein Ziel Z nur durch B erreicht werden kann. Fritz will Z und ist überzeugt, dass er sich in einer solchen Situation C befindet und ist – wie gesagt - felsenfest der Meinung, dass Z durch B erreicht werden kann. Ergo, er führt B aus.

(3) **Narratives Erklären** (Danto): Wie oben das Explanandum B. Warum? Das Explanans geht hier so: Fritz hat früher nie daran gedacht, jemand zu verpetzen. Solche Petz-Eigenschaft E fehlte ihm in der vergangenen Zeit t_1 . Jetzt, in der gegenwärtigen Zeit t_2 , hat er - wie Eva zu spüren kriegt - E erworben. Dafür gibt es sicher einen Grund (aber keine physikalische Ursache, kein Gesetz!). Was ist in der Zwischenzeit passiert? **Man erzähle eine Gründe-Geschichte aus harten Daten, Fakten und Tatsachen, die die Zeitspanne zwischen t_1 und t_2 füllt und B als Folge erklärt bzw. verstehbar macht.** In der alltäglichen Erziehungspraxis sind narrative Verstehens- und Klärungsversuche pädagogischen Handelns gang und gäbe: Man erzählt sich Geschichten über schwierige, problematische Lagen und über gelingendes Handeln. Babygeschichten, Schülergeschichten, Internatsgeschichten, Lehrergeschichten. Narrationen sind als Erklärungen und Angaben von Gründen nicht nur aus dem pädagogischen Alltag nicht wegzudenken und bilden eine fast unerschöpfliche Quelle von Einsichten, Reflexionen und Hilfe, sporadisch leider auch eine vergiftete - **also aufpassen!**

(4) **Funktionale Erklärung** (Parsons, Luhmann). Wie oben das Explanandum B. Warum? Das Explanans geht so: Fritz ist eigentlich gar nichts am Verpetzen gelegen! Weil Fritz jedoch Anerkennung seiner Klasse (berechtigt oder nicht) vermisst, also leidet, unternimmt er B, was für ihn (berechtigt oder nicht) die Funktion hat, Aufmerksamkeit zu erregen, die, so hofft er, sich in Anerkennung umwendet. Mit anderen gedeihlich zusammenarbeiten und ersprießlich zu leben, funktioniert eben nur bei gegenseitiger Anerkennung. Diese Weisheit muss Fritz jedoch gar nicht ausdrücklich in Worten parat haben. Fritz muss sich auch nicht hinsetzen und extra einen Plan ausbaldorn. Er muss nicht einmal ahnen, was "in" ihm vorgeht, was er eigentlich will, es muss ihm der **Funktionszusammenhang** nicht bewusst sein. Fritz 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 (mindestens von einigen) anerkannten Fritz wird sich eine gedeihliche und ersprießliche Atmosphäre(=Fritz petzt nicht mehr; keiner regt sich auf; alle sind fast gut Freund) in der Klasse nicht einstellen.

(5) **Vielleicht hilft beim Erklären und Verstehen ebenso die Literatur/Dichtung?!** Vieles, was Erziehung ausmacht, entzieht sich abstrakter Begrifflichkeit und sezierender Analyse. Ohne Erfahrungen und Erlebnisse wie Freude, Leid, Fröhlichkeit, Verlassenheit, Gewalt, Nähe, Vertrautheit, Macht, Mitgefühl, Aufmerksamkeit kann das Erziehungsgeschehen und des-

¹⁹ Jedenfalls hatte der römische Geschichtsschreiber Lucius Flavius Arrianus diesbezüglich Hinweise vorliegen.

sen existentielle Dramatik und dramatische Existenz (Tragödie, Komödie) nicht kapiert werden. Wie werden derart Erfahrungen und Erlebnisse kommuniziert? Manchmal gelingt dies mit dem **Erzählen von Geschichten**. Obacht! Hier sind jetzt nicht Geschichten aus harten Daten, Fakten und Tatsachen (wie in 3.) gemeint, sondern **Geschichten als literarische Fiktion**. Peter Handke, z. B., beweist mit seiner "Kindergeschichte" die poetische (=literarisch fiktionale) Zugänglichkeit der "Großen Wörter" der Erziehung wie "Vertrauen"*, "Sorge", "Not", "Verlassenheit", "glauben"*, "hoffen"* u.a.m.. Diese Begriffe finden Sie zwar auch in Wörterbüchern der Psychologie und Soziologie definiert. Kein böses Wort dagegen, aber für die Erklärung z. B. von >Barmherzigkeit< ziehen manche das Gleichnis vom barmherzigen Samariter vor.

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* explanatorisches Modell zu versteifen. Vielleicht besteht (etwa zur intentionalen Erklärung) eine vernünftige Alternative (etwa eine funktionale Erklärung).

(b)

Pilatus: Was ist Wahrheit? Joh. 18.38

Wer etwas definitiv erklärt und versteht, wer eine Erklärung weiß, wer das Verstehen eines Sachverhalts parat hat, der erheischt, wenn er nicht eine Hypothese zur Überprüfung bietet, wahre Aussagen zu machen, wahrheitsgemäß Sätze aufzustellen. Wissen hat den Geltungsanspruch auf Wahrheit = Wissen ist *wahres* Wissen oder es ist keines. Vorschlag: 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“, führt Voltaire an.

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 gebeichtet, Kaspar hat es auf seinem Handy usf..²⁰

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 wäre wahr, 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.²¹

Gesetzt, es hieße: „Ach, der Fritz, typisch, ein Isnogud, die ganze Familie, 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 präsenste wahre Wissen der Wissenschaften hineinpasst. Mit der Kohärenztheorie könnten wir Pädagoginnen so verfahren, dass wir jede schwerwiegende Aussage und Behauptung über Körper, Leib, Geist und Seele, die wir in unsere Hauspädagogik integrieren (wollen), auf alle Fälle mit der Wissenschaft abgleichen. Wir verzapfen höchstwahrscheinlich weniger Blödsinn, wenn Kohärenz besteht, kein Einspruch erfolgt.

²⁰ Manche (hauptsächlich Empiriker des Kritischen Rationalismus wollen den Beurteilungsprädikator >wahr< zugunsten von >bewährt< völlig beiseite stellen, auch weil diese Vokabel oft magisch aufgeladen sei. Ich mache da 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?!

²¹ **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 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, ohne uns 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<, 2211f., im Anhang.

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 Konsenstheorie setzt auf eine Prozedur, nämlich auf den Diskurs bzw. Dialog.²² 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. Ein großartiges Muster! Ist dieses für uns Pädagoginnen für unsere Kooperation und Kommunikation verbindlich, ein Vorbild, dem wir uns in pädagogischer Praxis annähern können sollten?²³ Als ein Ideal schon. Wobei ich ergänzen möchte, dass ein „reiner“ Dialog/Diskurs in unseren pädagogischen Breiten (anderswo auch) wenig eintritt. 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 (H. Wohlraap). Dazu mündlich.

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 Kniebeugen 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 sei, weil die meisten (Päda-

²² 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 als mit Quatschen. Wissen Sie dazu eine Alternative (vielleicht ein Messer im Rücken des Gegners)? Oder einen Revolver, wie R. Rorty witzelt?!

²³ Zum Studium der Praktikabilität von Dialogen siehe Oser, F.: Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs (2012). – Noberto Bobbio fügt hinzu, dass ohne „Sanftmut“ ein dialogischer Streit um Pro und Contra nicht wahrlich zu führen sei.

gogen) finden, dass er für und in ihren Alltag bestens passe. Gar noch, dass ein Satz **deswegen!!!** falsch sei, weil er niemandem zu Diensten sei.²⁴

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 Schlüsselblumen. „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 Wahrheit wissenschaftlicher Aussagen und Behauptungen und Hypothesen wird nicht vor Ort per Aktion überprüft, dort soll kraft urteilskräftig ausgebildeten Pädagoginnen vernünftige päd. Praxis fundieren, sondern wortsprachlich, methodisch, systematisch. Aussagen und Behauptungen und Thesen müssen nämlich (mindestens) der Transsubjektivität=ein 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 Kameradinnen).

Was ist Verifizieren? Bewahrheitung eine 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 „Alle 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.

gruß

²⁴ Trembl, 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 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<)?!

STUDIEN ZUM NORMATIVEN FUNDAMENT DER PÄDAGOGIK

viii Protoethik und Palaver

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. Wer will darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Ethik und Moral sind Privatsache“, „Von einer Lebenswelt, die ich inkorporiert haben soll, höre ich zum ersten Mal“, „Meiner Erfahrung nach arten Klärungsgespräche in Geschwätz aus“ oder ähnlich. Bitte Ihre Darstellung (=neutral) nicht mit Ihrer Beurteilung (=wertend) vermischen! Trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Frühling) und Ihrem Kommentar („April is a cruel time“, Deep Purple). Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen! Es kommt viel weniger darauf an, Autoritäten heranzuziehen, Autoren zu zitieren, Literaturangaben zu machen (das ist nicht verboten), sondern vielmehr bin ich interessiert an der Verschriftlichung IHRER Gedanken, Überlegungen, Einfälle, die Sie zu einem Fließtext(!) bündeln.

Hallo,

jede pädagogische Praxis ist getränkt mit Vorschriften, Regeln, Normen, Werten, Geboten, Verboten, erlaubt-nicht erlaubt, Vereinbarungen und sonstigen Verbindlichkeiten. Welches sind mögliche, handwerklich auszuführende Begründungs- und Rechtfertigungsverfahren für Maximen, Imperative, Präskriptionen?! Wie trägt man deren Geltungslast ab? Was ist nach welchem Verfahren vernünftigerweise gültig? Welche Prozedur? – Wie machen Sie das eigentlich, in Ihrer päd. Praxis?!

Die Praxis „erzwingt“ oftmals blitzartige Entscheidungen, die hier und jetzt zu treffen sind, wo fürs moralische Zerkrümeln keine Zeit bleibt: „Quick and dirty“. Und Begründungen und Rechtfertigung mit Bezug auf Freundschaft/Feindschaft oder Verwandtschaft/Bekannschaft oder Familie/Fremde oder Sympathie/Antipathie verlaufen auch in der päd. Praxis oft unter justification“, sprich, es gibt in diesen Fällen keine „neutrale“ übergeordnete Norm, allein favorisierte oder unbeliebte oder verhasste Beziehungen gelten unter Betroffenen als ausreichender Grund. Zudem ist jede pädagogische Praxis hierzulande mit Rechten bewehrt (z.B. Schulrecht). Aktualisiert werden im Vollzug der päd. Praxis auch Menschenrechte, das Grundgesetz, Verordnungen, Erlasse, Richtlinien, ohne dass jeweils der Artikel oder der Paragraph nachgeschlagen wird. Auch werden dabei für die Richtigkeit von Handlungsvollzügen nicht großartig Theorien der Moral auf Angemessenheit durchforstet. Was gilt, gilt.

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

Worauf können sie sich aber dann, wenn sie auf keine der vorgelegten ausgearbeiteten Ethiken zugreifen, verlassen, die Pädagogen? Womit ihr moralisches Denken und Handeln si-

chern? Ich halte fest, Ethik als Theorie der Moral=unentbehrlich. Aber es lässt sich zur Unterscheidung, Orientierung und Herstellung päd. Praxen zudem die Lebenswelt heranziehen.

Ich stelle jetzt **protoethische Überlegungen** an.²⁵ Ich will also nicht eine ausgearbeitete Theorie der Moral(en)=Ethik, sondern ein anderes Gegenstandsfeld erkunden, die Lebenswelt, quasi das lebensweltliche Vorfeld (ausgearbeiteter und hochstilisierter Theorien und Ethiken). **Protoethisch, den Ausdruck verstehen Sie bitte so, dass damit die Grundgedanken und Grundlagen bezeichnet werden, die jeder Ethik, also jeder Theorie der Moral(en) vorausgehen und von fundierender und konsolidierender Wirkung sind.** Damit sind nicht allein die Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint, die man haben muss und braucht, um mit Vokabeln einen geraden Satz auszusprechen bzw. aufzuschreiben, sondern?! Sondern, es ist das Geschehen auszubreiten, das in unserer (Ihrer und meiner) Lebenswelt als moralisch veranschlagt wird, um nachzusehen, was wir (Sie und ich) **vor** aller Wissenschaft und Ethik immer schon parat haben, wenn es darum geht, selbst in päd. Praxis akut tätig zu sein.

Sein und Sollen – IST und SOLL

Wir unterscheiden zwischen IST und SOLL, zwischen Daten, Fakten und Tatsachen und Normen, Geboten, Werten, Zielen. Wo haben wir diese Unterscheidung her? Wie kommen wir dazu? Vielleicht ist die scharfe Trennung von IST und SOLL für pädagogisches Denken und Tun nicht in jedem Fall ein Vorteil?! In den paar folgenden Abschnitten geht es darum, ob der Unterschied zwischen >Sein< und >Sollen< vor allen ethischen und moralischen Überlegungen und Theorien schon im lebensweltlichen Vorfeld aufzufinden ist, ob diese Trennung von >Sein< und >Soll< unserer Lebenswelt quasi ab ovo mitgegeben ist, oder ob es sich nicht eher um eine Unterscheidung handelt, die sich erst im Zuge einer Theoretisierung der Praxis, quasi künstlich, ergeben hat. Die Antwort ist: Diese Differenz zwischen IST und SOLL ist extra im Zuge abendländischer Geistesgeschichte konstruiert worden, und wer die Künstlichkeit dieser Unterscheidung ohne kritische Reflexion hinnimmt, entzieht uns Pädagoginnen das, was wir mit unserer Lebenswelt inkorporiert haben, nämlich immer schon die Richtungs- und Wertgebundenheit unseres Denkens und Handelns, sprich: Nichts, was wir im Beruf denken und tun ist „neutral“. Daraus: Pädagogik ist nicht wertfrei zu haben!

Ausdrücklich füge ich jetzt an, dass die Trennung von IST-Gegenstandsbereichen und SOLL-Gegenstandsbereichen zwar kognitives und der Lebenswelt nachgeordnetes Produkt der Philosophie-, Wissenschafts- und Ethikgeschichte ist, aber deswegen weder Quatsch noch ohne Sinn. Die Frage ist vielmehr, wann, an welcher Stelle unserer gemeinsamen Kommunikation und Kooperation auf diese Unterscheidung ausdrücklich und mit Recht und mit Nutzen zu pochen ist. So ist jedem von uns auch im Alltag (wie in der Wissenschaft) klar, aus einem Datum, einem Faktum und einer Tatsache, einem IST, darf nicht auf eine Norm, ein SOLL, geschlossen werden. Dies wäre ein Fehlschluss mit fataler Konsequenz, denn dann könnte mancher meinen, das, was ist, ist auch das, was sein soll. Darf nicht sein.

Nun finden wir (nicht nur) in der Pädagogik „normativ-empirische Mischsätze“ (Prange), quasi Hybride. Etwa: „Kleine Kinder sind schwach und hilflos.“ „Alte Menschen sind oft hilfsbedürftig.“ Sind das blanke IST-Aussagen, also nicht-bewertende, objektive Tatsachenbehauptungen?! Reine Deskriptionen?! Neutrale und wertfreie Betrachtungen?! Oder sind das SOLL-Forderungen, Aussagen, die eine Konsequenz nahelegen, nämlich dass bei solchem IST-Tatbestand etwas Bestimmtes getan werden *soll*?! Das würde bedeuten, dass unsere Praxis gar nicht anders als normativ strukturiert funktioniert. Wir müssen in unsere alltagspraktisch zu vollziehende Kooperation und Kommunikation nicht erst auf dem Umweg über abs-

²⁵ ..., wobei ich Th. Rentsch, Die Konstitution der Moralität, Ffm 2015, referiere und paraphrasiere und für die Pädagogik ausbeute.

trakte Theorie und formale Ethik, kein böses Wort dagegen, Normen und Gebote und ein SOLL implantieren. Vulgo: Aus der Sicht der Pädagogik steckt im IST das SOLL schon drinnen. Im pädagogischen Praxisvollzug treffen wir nirgendwo auf eine „blockfreie“ oder „objektive“ Tatsache. Die Aussage „Ilse vergisst oft ihre Hausaufgaben“ beschreibt einen Sachverhalt, der analysiert (=verstanden, erklärt) werden muss, und es steckt die Kritik darin, dass das nicht so sein darf und demnach die Sache verbessert werden soll. Hybrid. Rentsch empfiehlt, die menschliche Lebenspraxis und insbesondere die päd. Praxis „diesseits der Sein-Sollen-Dichotomie zu thematisieren.“ Das bedeutet: Bevor die Wissenschaftler, Ethiker, Forscher und Theoretiker kommen und unsere menschliche Lebenspraxis aus Wissenschafts-, Ethik-, Forschungs- und Theoriegründen in IST und SOLL auseinanderdividieren, sollten wir (Sie und ich) eigene Reflexionen zum Gegenstand unternehmen. Hinten herauskommt: Wir stecken im Vollzug unserer Praxis in „Sinnentwürfen“ immer schon drin. Die Vokabel >Sinn< verwenden Sie vielleicht so, dass wir (Sie und ich und andere) stets, ob ausdrücklich oder unausdrücklich, darauf sehen, dass das, was wir tun, über unsere Interessen, Ziele und Zwecke hinaus „einen Sinn macht“. Es gibt, jedenfalls für Sie und mich, kein „außerhalb“ von „Sinnentwürfen“.

Unser Interesse ist darauf zu lenken, was wir alles schon tun und können, diesseits der Dichotomie von IST und SOLL. Und: Insbesondere ist unser Interesse darauf zu lenken, was unsere Adressaten alles schon tun und können, diesseits der Dichotomie von IST und SOLL. Das zielt auf das Selbstbewusstsein der Pädagogen, auf Autonomie gegen über der Wissenschaften und Ethiken und angemessener Autorität. Wobei „Autonomie gegen über Wissenschaften und Ethiken“ keine Ablehnung meint, sondern zunächst mal Abstand zwecks Überprüfung des Angebots nach ausgewiesenen Kriterien. Sprich: Insbesondere die Pädagogik als Wissenschaft für Praktikerinnen wird darauf hin beguckt, inwieweit ihre Hochstilisierung aus der Lebenswelt den organisierten und institutionalisierten und rechtlich verfassten und von der Öffentlichkeit kritisch begleiteten pädagogischen Praxen dient und nützlich ist. Erkenntnistheoretisch und wissenschaftstheoretisch geschulte und erlernte Autonomie also in dem Sinne, dass vereinigte Pädagogen aller Völker sich anzupassen haben an Forschungs- und Theorievernunft und Distanz zu halten haben gegenüber Forschungs- und Theorieunvernunft.

Rentsch warnt davor, eine Ethik von der „primären Welt“ *abzudrehen*, irrend, man könne mit größer werdendem Abstand zwischen Lebenswelt und der Welt der (abstrakten) Lay-outs und Konzeptionen die Allgemeinverbindlichkeit erhöhen; man könne, wenn nur genug luftleerer und keimfreier Zwischenraum gewonnen sei, dem sozialen Leben eine „unberührte“ Theorie der Moral zur Verpflichtung machen, eine „reine“ Theorie der Moral(en), die arielmäßig den „unreinen“ lebensweltlichen Bezug ausgewaschen hat. Und anstatt der Fundierung in der Lebenswelt, in moralisch und ethischen Belangen eigenmächtige und unbefugte Würdenträger und argumentationsunzugängliche Handlungs- und Verhaltensregister zu akzeptieren.

Dies alles bedeutet nicht, die Lebenswelt nüchtern heilig zu sprechen, als wäre aus ihr quasi ohne Abstriche eine gelingende und erfolgreiche, somit auch begründete und gerechtfertigte pädagogische Praxis einfach entfaltbar, und jede weitere, gar wissenschaftliche und ethische Reflexion nur für die Gruft. Nein, uns begegnen in der Lebenswelt ja auch Mord und Totschlag. Aber, wie dem auch sei, wir (Pädagoginnen) beginnen immer schon inmitten der uns ausrichtenden und unser Denken und Handeln beeinflussenden Lebenswelt, die wir in Gänze überhaupt nicht zum Thema machen können. Weil aber kein Schlendrian in Sachen Erziehung sein darf, weil aber Durchwursteln in Sachen Erziehen keine Option sein darf, sollten wir Rationalität einschalten, was eigentlich nur bedeutet, dass wir uns der Prozedur des Standard und Kriterien und Regel gebundenen und Beschlüsse und Entscheidungen bezielenden, argumentationszugänglichen Diskutierens, Debattierens, Disputierens bedienen. Und dass zur

Ausfaltung von Rationalität zudem (!) Wissenschaften und (ausgearbeitete) Ethiken (Prange 2010) gebraucht werden und hilfreich sind – ein Clown der dies leugnet.

Worüber sollen Pädagogen im Beruf diskutieren, debattieren, palavern?!

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

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

Bleiben wir bei der Erziehung (Pflege, Betreuung, Aufsicht jetzt kein Thema). Was kommt dem Erziehen als spezielle Aufgabe zu?! Die Einrichtung begründeter, gerechtfertigter und kluger Pädagogik in Echtzeit im Rahmen des Rechtsstaats, sprich: öffentliche Erziehung. Und welches ist das übergreifende Ziel? Es gilt für alle und jedes vergesellschaftete Individuum: Mit dem Blick auf Autonomie (vernünftige Selbstständigkeit, Mündigkeit, eigenverantwortliche Selbstfindung) Lebensprobleme, dort, wo es passt, als Lernprobleme konstituieren und als solche bewältigen. Und die diesbezügliche gemeinsame Erziehungs-Arbeit ist aus größerer Perspektive auch zu verstehen als *Enkulturation* (Akkulturation) im Sinne einer Resubjektivierung (der Objektivationen) oder Rekontextualisierung (vor)gegebener Kultur respektive vorfindlicher Kulturen. „Indem wir uns [...] Kultur zu eigen machen, werden wir Teil der Menschheit, der Lebenden und der Toten. Insofern sind wir Geschöpf und Schöpfer der Kultur“ (Prange ebd., 77).²⁶

²⁶ Kultur? Eine terminologische Festsetzung: Wenn >Natur< denjenigen Teil der Welt benennt, dessen Zustandekommen, Erscheinungsform, Wirken, Ende als vom Menschen unabhängig gedacht werden kann, dann ist >Kultur< derjenige Teil der Welt, dessen Zustandekommen, Erscheinungsform, Wirken, Ende als vom Menschen abhängig gedacht werden kann (... in. Mittelstraß, a.a.O.). Kultur ist die spezifisch menschliche Existenzform ausgedrückt in symbolisch (medial) verfertigten Sinnstrukturen, in symbolisch präsenten Verweisungszusammenhängen, in Symbol gebundene Gesamtheit von Orientierungen, Unterscheidungen, Deutungen, als Systeme von Regeln in betreff Verhalten und Handlungen namhaft, die per Traditionsausbildung eine/Gesellschaften in Sachen Empfinden, Gefühl, Wahrnehmung, Sprache, Denken, Urteilen überindividuell prägen. Kulturen sind in ihrem Werden, Bestehen und Vergehen (von der Natur und) von kulturellem Austausch abhängig. Kultur ohne andere Kultur gibt es nicht (Schwemmer, O.: Kulturphilosophie. München 2005).

Das erfordert Didaktik. Zu diesem Behufe sind gemäß Kriterien, die Sie in Ihrer Hauspädagogik notiert haben, mindestens sieben Fragen zu beantworten, auch - wo es angezeigt ist und wo geht - einvernehmlich mit den Adressaten und Kollegen (m, w, d): Welche Ziele werden verfolgt? Welcher Inhalt, welches Thema wird behandelt? Welche sind die didaktischen Handlungsmuster? Welche Medien?²⁷ Werden anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen und Bedingungen berücksichtigt? Für Konflikte gewappnet? (Z.B. ist ein prinzipieller Konflikt der zwischen Legalität=Erziehung als Amt und öffentlich verantwortete Funktion und dem natürlichen Recht der Eltern. Familienerziehung (ebd., 69ff.).²⁸ Die Antworten auf diese Fragen haben die Bewältigung (=Lösung, Händeln, Managen, Damitlebenkönnen) aufgetaner Lebensprobleme als Lernprobleme zum Hauptziel. Und diese Antworten, die den Praxisvollzug leiten und lenken, sind aus größerer Perspektive auch eine Einführung in die Kultur. Enkulturationsfunktion.

Palaver

Ich würde das kommunikative Geschehen mit dem Versuch gedeihlicher und ersprißlicher Kooperation in Sachen Erziehung vor Ort, dieses wechselweise Gespräch zwischen päd. Machern und Macherinnen und Teilnehmerinnen und Teilnehmern und Betroffenen und Beteiligten, über Sinn und Zweck, Recht, Moral, über Lebensprobleme und Lernprobleme, über Inhalte, Themen, Stoff, über geeignetes Vermitteln, über Mittel und Medien, über Voraussetzungen und Bedingungen, über Qualifikationen, und aus größere Perspektive gesehen, über Kultur und Akkulturation, im Sinne des Partikularismus (H. Wohlrapp) gern **Palaver** nennen.²⁹

Ich erwärme mich für die Vokabel >Palaver< und hätte **gerne in >Palaverkompetenz< (aus-)gebildete Pädagogen (m, w, d)**. Es gilt: Jeder ins Palaver eingebrachte Vorschlag, jedes Datum, Faktum, jeder Einwurf, jede Idee hat argumentationszugänglich zu sein. Diese Fertigkeit ist ohne Urteilskraft, ohne Mutterwitz, ohne Takt, nicht praktizierbar. Ins Palavern ist das eingebettet, was der Alltag schon immer an kooperativen und kommunikativen Verhalten und Handlungen und Kniffs und Tricks in petto hat: Ein Grundverständnis vom Erziehen. Dann etwa, wie geht man freundlich miteinander um?! Wie klärt man ein Missverständnis? Drück‘ dich klar und deutlich aus! Komm‘ auf den Punkt! Sei unvoreingenommen! Vor einer Verdammung die Gegenseite anhören! Nicht im Zorn urteilen. Sich beruhigen (leise von zehn bis null zählen). Verunglimpfendes Vokabular streichen, Beleidigungen für ein andermal reservieren. Bitte den Anderen nicht überreden, versuche zu überzeugen! Um Rat fragen. Eine Erklärung einfordern. Sich entschuldigen. Eine Nacht darüber schlafen! Klar, **dies Palaver**

²⁷ Eine Aufzählung (keine Definition) von Medien finden Sie in Faulstich, W: Einführung in die Medienwissenschaft. München 2002, 25: Primärmedien=Menschenmedien u.a. Theater; Sekundärmedien=Schreib- und Druckmedien; Tertiärmedien=elektronische Medien u.a. Handy; Quartärmedien=digitale Medien).

²⁸ Dazu Heimann/Otto/Schulz: Berliner Didaktik.

²⁹ „Im Sinne des Partikularismus“ (H. Wohlrapp) meint, bei aller Wertschätzung ausgearbeiteter Ethiken und anderer universalistisch ausgelegten ethischen Konzeptionen zur Moral, es muss am Platz, an Ort und Stelle des Problems, der Schwierigkeit, des Konflikts etwas entschieden werden. Ziemlich unrealistisch wäre zu glauben, am Ende stünde stets ein Konsens. (Möglich, ja, Auftretenswahrscheinlichkeit gering.) Entscheidungen, Beschlüsse, Entschlüsse im Sinne des Partikularismus werden auf Kompromiss und Vorläufigkeit hinauslaufen, weil konkrete Praxis, weil Pädagogik in Echtzeit mit allen ihren Beteiligten, Betroffenen, und Mitwirkenden den intellektuellen, inhaltlichen, zeitlichen, sozialen Raum für Universalität nicht hergibt. H. Wohlrapp: Für ein neues pragmatisches Denken. In: Zur Philosophie Paul Lorenzens / hrsg. von J. Mittelstraß, Paderborn: Mentis 2012, S. 27-39. Ders.: Zur Frage des Pluralismus in der Argumentationstheorie. Sprachtheorie und germanistische Linguistik 13 (2003) 2, S. 173-183.

zwecks aktiver und friedlicher Koexistenz in Sachen **Erziehung braucht Training**. Man muss einüben, welche Absprache lassen wir bis auf weiteres gelten, welchen Streit klammern wir (vorläufig) aus, auf welches Provisorium kann man sich (hier und jetzt) einigen?, welche Zielstellung kann für eine bestimmte Zeit zurückgenommen werden?, welche (mit anderen unverträgliche) Haltung, Stellungnahme, Position und Meinung können wir – für wie lange – dulden?, wie schafft man einen Kompromiss? Siehe auch: Palaver-Regeln.

Palaver-Regeln

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

1. Einschränkung der Teilnehmer auf tatsächlich Betroffene; Eingrenzen des Personenkreises auf das tatsächlich vorliegende Bedürfnis an Klärung etc.. Nicht uferlos reden, nicht ohne antizipierten Endpunkt streiten, nicht ohne ausdrücklich festgemachten Zielpunkt innerhalb eines abgesprochenen Zeitrahmens palavern.
2. Wer Schwierigkeiten beim Formulieren seines Begehrens, Bedürfnisses oder seines Vorschlags hat, wer nicht herausbringt, was ihn eigentlich wie und warum bedrückt, der hat Anspruch auf Artikulationshilfe.
4. Zwar ist ein Konsens der Antworten möglich, heißt: dass es keinen Konsens gibt, ist nicht notwendigerweise wahr, aber in der Prärie reicht ein „Savannengespräch“ (Karl May). Sprich, im Rahmen des Unverrückbaren (Recht, Gesetz, Erziehungsziel) >provisorische Absprachen treffen<, >etwas Akutes schlichten<, >Akzeptierbares vorläufig festlegen<, >Zugeständnis machen<, >kurzfristig planen<, >einen Pakt schließen<, >Offenlassen<, >Kompromisse herausholen<, >Abstimmen<, eventuell (gegen Opposition) durchsetzen..³⁰
5. Kein argumentum ad baculum: Wenn du nicht in meinem Sinne argumentierst, mein Freund, dann schau lieber nicht in deinen Briefkasten!
5. Es zählen Gutwilligkeit, alle Sinne beisammen haben, Sach- und Fachverstand, Erfahrung
6. Keine Gaudi und kein Pseudo-Palaver. Problemorientierung an Brennpunkten!
7. Man sollte klären: Streiten wir uns über Zwecke oder Mittel? Streitet man sich nun über einen Zweck, dann ist es vielleicht ein guter Tipp, diesen strittigen Zweck in ein Mittel umzudeuten, und zwar in ein Mittel, das einen "höheren" (Ober- oder Haupt-)Zweck zu verwirklichen hilft, über den cum grano salis bereits so etwas wie Einigkeit besteht.
8. Wenn die Opposition kein Argument Contra mehr hat und ein Wille formuliert worden ist, eine Entscheidung getroffen worden ist, dann ist diese/r für alle betroffenen Teilnehmer verbindlich.

³⁰ Es gibt einen Konsens SIC=alle bejahen den Beschluss, dieses zu tun; Konsens NON=alle bejahen den Beschluss, dieses nicht zu tun. (Nicht verwechseln mit Dissens!) Konsens NON LIQUET= alle bejahen den Beschluss, vorerst weder SIC noch NON zu beschließen, weil im Moment noch Informationen fehlen, ein Betroffener sich übergibt, etc..

9. Von zwei vernünftigen Entscheidungen mag im konkreten Fall die Ausführung der einen wichtiger und dringender sein als die der anderen. Dies ist bezogen auf den besonderen Kontext möglichst einvernehmlich zu klären.
10. Wenn nicht alle Betroffenen, wie sie möchten, zum Zuge kommen, dann ein fairer Kompromiss. Fair verstanden als sportlich, schicklich, lauter, ritterlich, untadelig, ehrlich, anständig, regelkonform, solidarisch. Falls nicht möglich, nach Recht und Gesetz entscheiden. Notfall, Mehrheit gewinnt.

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

Warnung! Keine Überschätzung des Redens und Verhandeln. Schwierigkeiten, Probleme und Konflikte sind nicht stets wortsprachlich zu bewältigen. Anton Semjonowitsch Makarenko liefert in seiner Gorki-Kolonie mindestens ein Beispiel (für seine Explosions-Methode). Immer wird die Grammatik von Argumentationen vom menschlichen Leben beherrscht. Zwar gäbe es dies, was wir als Kommunikation und Kooperation praktizieren, nicht ohne Sprache, aber eine Schwalbe macht, wie Aristoteles sagt, noch keinen Sommer.

Gruß

STUDIEN ZUM NORMATIVEN FUNDAMENT DER PÄDAGOGIK

xv Sollte ein Pädagoge Gunnar Heinsohns „Söhne und Weltmacht“ gelesen haben?

Aufgabe 7: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Bitte Ihre Darstellung nicht mit ihrem Kommentar vermischen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Karlheinz Deschner) und Ihrer Wertung („Sie Oberteufel!“). Und immer Urteile, Einschätzungen, Annahmen begründen! Ich bin interessiert an der Verschriftlichung IHRER Gedanken, Überlegungen, Einfälle, die Sie zu einem Fließtext(!) bündeln.

Hallo,

das Seminar möchte aus erkenntnistheoretischer und wissenschaftstheoretischer Sicht das normative Fundament der Pädagogik hervorkehren. Damit ist schlicht ausgesagt und behauptet, dass die in den diversen Theorieparadigmen (siehe König/Zedler 2002) verwendeten Vokabeln, Termini, Begriffe, Methoden, dass das Wissen, Können und die Erkenntnis und die Personen in Sachen Erziehung immer angebonden sind an richtungsweisende Vorgaben und Vorlagen. Diese sind immer schon in Kommunikation und Kooperation zusammenarbeitender und zusammenlebender Menschen, sprich, in soziale Gebilde, eingelagert. Insofern agieren wir Pädagogen (m, w, d), die wir selbst „kleinere“ soziale Gebilde herstellen, nämlich pädagogische Praxen, im Sinne „großer“ sozialer Gebilde (Gesellschaft) richtungskonform („brav“) und/oder richtungsverweigernd („rebellisch“) und/oder malsomalso („normal“). Eine Richtungsignoranz ist nicht gegeben, weil sie selbst, wie jede Verneinung, das Beziehen einer Position mit Ausrichtung (eben auf die Negation) ist. Profis sind sich all dessen bewusst, weil solcher Sachverhalt, eingebettet in Akkulturation, Sozialisation, Erziehung und Personalisation, bei ihnen zur Sprache gekommen und reflektiert worden ist. Wenn es also unter Profis „nichts“ gibt, was nicht intentional auf Erziehungsziele hin getestet wird, dann ist die Behandlung von Thematiken nicht fehl am Platze, die zwar Pädagogik als Wissenschaft nicht konstituieren, aber als Sinngehalt (in den Köpfen der Praktikerinnen) auf die Pädagogik in Echtzeit durchschlagen und pädagogische Praxen normieren, sprich, eine Richtung geben. Nolens volens.

Also, diese hiermit vorgelegte Aufgabe verlangt von Ihnen eine argumentationszugängliche Bearbeitung des komplexen Themas „**Weltbevölkerung**“, dessen Diskussion leicht entzweit. Bitte ordnen Sie die Thematik in ihr pädagogisches Denken ein. Das muss sein, bedenken Sie die mögliche Frage eines Ihrer Klienten (m, w, d), ob Sie denn Auskunft geben könnten, worum es sich in Sachen „Weltbevölkerung“ dreht, ob Sie eine (welche?) Position (wozu?) einnehmen, warum?, und ob bzw. wo und auf welche Weise dies alles Ihre Hauspädagogik und Ihre pädagogische Praxis ausrichtet. Beschreiben Sie den Sachverhalt, analysieren Sie die Problematik und formulieren Sie eine persönliche, kritische und, sagen wir, vorläufig abschließende Stellungnahme. – Ich habe Ihnen in zwei Abschnitten ein paar Internetadressen angegeben, die Sie bitte lesen und für Ihre Ausarbeitung nutzen. Zum Einstieg eine Provokation, nämlich:

a) Gunnar Heinsohns „Söhne und Weltmacht“

Die von Gunnar Heinsohn entwickelten Thesen zur Bevölkerungsentwicklung und deren eminente Bedeutung wurden im Oktober 2006 im »Philosophischen Quartett« des ZDF vorgestellt. *Bitte anschauen!* Heinsohn vertritt, dass in Gesellschaften (in vergangener Geschichte und in der Gegenwart heute) mit überzähligen jungen Männern die Gefahr droht, dass diese jungen, zornigen, wütenden Männer, es sind Zweit-, Dritt- und Viertsöhne ohne Karriereaus-

sichten (die des ersten, ältesten ist durch Erbfolge abgesichert), ihre Karriere anderswo suchen. Es kam und kommt zu blutigen Expansionen und zur Schaffung und Zerstörung von Reichen, weil Gesellschaften umso gewalttätiger werden, je größer der Anteil junger Menschen an der Gesamtbevölkerung ist. Faustregel lautet, dass mit erheblichen Konflikten zu rechnen ist, sobald der Anteil der 15-24jährigen über 20 Prozent bzw. der 0-15jährigen über 30 Prozent liegt. Bei einem solchen „youth bulge“ wächst die Bevölkerung schneller als die Anzahl der Positionen, die mit Macht und Prestige verbunden sind. Ist aber die Anzahl junger Männer deutlich größer als die Anzahl der Väter, deren Positionen übernommen werden können, dann ist der Kampf um solche Positionen die Konsequenz. Dieser Kampf kann in verschiedenen Formen stattfinden, die einander keineswegs ausschließen, sondern oft gleichzeitig und in Verbindung miteinander auftreten: Auswanderung, Eroberungskrieg, Völkermord, politischer Extremismus (Terrorismus, Bürgerkrieg, Revolution), massenhafte Gewaltkriminalität.

Heinsohn führt den Begriff des *children bulge* und des *youth bulge* ein. Unter *children bulge* versteht er den Überschuss in einem prozentualen Verhältnis der Kinder unter 15 Jahren in einer Gesellschaft (bzw. einer Nation oder Region oder der Weltbevölkerung). Aus dem *children bulge* entsteht dann der sogenannte *youth bulge*; so nennt er die 15–24 jährigen (in vielen Gesellschaften beginnt das Kriegeralter bei 15 Jahren). Aus dem *children bulge* lässt sich das »Rekrutierungspotential« der »Zornigen« ablesen. Die weltweit zweifellos gestiegene ärztliche und ernährungstechnische Versorgung sorgt dafür, dass aus dem *children bulge* relativ zuverlässig auf ein *youth bulge* geschlossen werden kann.- Also, worauf müssten wir Europäer, gesetzt, Heinsohn hätte recht, uns einstellen?!

G. Heinsohns Buch wird ausführlich besprochen unter

<https://www.begleitschreiben.net › gunnar-heinsohn-soehne-und-weltmacht>

Rezensionen finden Sie unter

<https://www.perlentaucher.de › buch › gunnar-heinsohn › soehne-und-weltmacht.html>

Jetzt, wenn Sie so wollen, eine andere Art der Darstellung. Darf man sagen „neutral“ und „rein sachbezogen“?

b) Die Entwicklung der Weltbevölkerung.

„Die Bevölkerungsentwicklung ist im Laufe der Weltgeschichte eher unregelmäßig verlaufen. Das Wachstum stagnierte immer wieder durch Naturkatastrophen, Kriege und Seuchen. Erst ab dem 18. Jahrhundert zeichnete sich ein dauerhaftes Bevölkerungswachstum ab, das sich Mitte des 20. Jahrhunderts für einige Zeit sogar vervierfachen konnte. Das Ergebnis dieser Bevölkerungssteigerung: Heute zählt die Erde acht Milliarden Einwohner*innen.“ ... Soweit die Einleitung des Textes, den Sie bitte anklicken und lesen.

<https://www.welthungerhilfe.de/informieren/themen/gesunde-ernaehrung-sichern/bevoelkerungswachstum-definition-entwicklung/>

gruß

PS: Wer von Ihnen sich zu einer persönlichen, kritischen, vorläufig abschließenden Ansicht nicht durchringen kann, möge auf jeden Fall diverse Positionen, die in der Sache eingenommen werden, darstellen und dann von einem pseudoneutralen Standpunkt aus das Für und Wider (der gewählten Darstellung) erwägen. Und immer Ihren Beruf im Blick!

STUDIEN ZUM NORMATIVEN FUNDAMENT DER PÄDAGOGIK

xvi Lehren. Lernen.

Aufgabe 8: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt mehr anfangen als mit einem anderen. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wer will darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Lernen sei unsichtbar – das ist lustig“, „Lehren – eine Kunst“, „Mein Problem mit der ästhetischen Kausalität von Prange“, „Dass die Form pädagogischer Praxis eine Rolle spielt – nie gedacht“, oder ähnlich. Bitte Ihre neutrale Darstellung (Lehrkraft) nicht mit Ihrer wertenden Beurteilung („faule Säcke“) vermischen! Trennen! Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen! Es kommt viel weniger darauf an, Autoritäten heranzuziehen, Autoren zu zitieren, Literaturangaben zu machen (das ist nicht verboten), sondern vielmehr bin ich interessiert an der Verschriftlichung IHRER Gedanken, Überlegungen, Einfälle, die Sie zu einem Fließtext(!) bündeln.

Hallo,

zum Lernen.

Wir brauchen zunächst den systematischen Ort, also die Stelle in der Pädagogik, die es nötig macht, die Vokabel >lernen< zu verwenden. Festgesetzt sei (bekannt): Die Grundfigur oder Grundgebärde des Erziehens ist das Zeigen, „egal welche je besonderen Absichten und Themen damit verwirklicht oder dabei benutzt werden“ (Prange 2005, 59). Dort, wo nichts gezeigt wird, dort, wo niemandem von jemandem etwas gezeigt wird, *damit es gelernt werde*, findet keine Erziehung statt. „Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann“ (ebd., 45). Erziehen, „das ist der Inbegriff der Veranstaltungen, durch die wir uns auf das Lernen anderer beziehen“ (Prange, K.: Form. Benner/Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, 394). Im Sonderfall, bei der Selbererziehung, sind wir selbst „der andere“ und beziehen uns, uns selbst zum Lernen auffordernd, aufs eigene Lernvermögen.

Das Erziehen erweist sich als ein Aufforderungsverhältnis. Relativ zum Handlungskomplex >Erziehen< sind die Positionen und die Rollen der Aufforderung und des Befolgens verteilt. Aufgefordert wird die zu erziehende Person durch den Erziehenden, etwas zu lernen, dies nämlich, worauf gezeigt wird. Etwas-Lernen lässt sich sodann als das Befolgen dieser Aufforderung verstehen. Die Connection zwischen Aufforderung und Befolgung ist kein Physik-Kausalität (wie beim Billard), sondern besteht nur solange das beiderseitige Einverständnis trägt: „O.k., du möchtest mich erziehen. Mach mal!“ Diese Zuweisung, hie Erzieher und dort zu Erziehender, ist nicht auf ewig gerechtfertigt, sondern nur solange bis der Zweck des Erziehens erreicht worden ist. Das erzieherische Aufforderungsverhältnis ist demnach kein Herrschaftsverhältnis, da wären die Positionen und Rollen betoniert, sondern Erziehen ist ein argumentationszugängliches Aufforderungsverhältnis auf Zeit; es macht sich (wie der rote Großvater von der Bundeswehr und Rüstung dachte) überflüssig.

Also: "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). "**Das Erziehen ist auf das Lernen [der mitmachenden Lernenden] an-**

gewiesen [...] so wie die Segel sich erst spannen und das Boot voranbringen, wenn Wind aufkommt" (ebd.).

Es versteht sich, bei dieser Festsetzung der Erziehung als aufforderndes Zeigen wird ein Lernbegriff gebraucht, der kongenial dazu passt. So fallen etwa die Modelle des Lernens der Lernpsychologie weg (Edelmann 1996).³¹ Warum?! Weil wir ein Lernmodell brauchen, dass das Lernen als ein gewolltes und freiwilliges Befolgen und als Entscheidungs- und Entschlussbedingtes (intentionales) Handeln notiert. Denn nur zum Handeln lässt sich (vom Erziehenden) auffordern und nur handelnd lässt sich (vom Zögling) das Zeigen befolgen. Insbesondere ist Erziehen ohne die Mühe und das Einverständnis der Adressaten, das vom Erziehenden geforderte Lernen als eine (absichtliche) Handlung (freiwillig) extra auf sich zu laden, nicht zu machen. Für dieses Aufladen braucht es Gründe, vorgetragen auf beiden Seiten: gute Gründe vom Erziehenden zum Erziehen und gute Gründe vom Lernenden, etwas zu lernen.. Triftige Gründe, denn „Lernen ist schmerzhaft“ (Oser/Spychiger, Basel 2005), also muss es je eine stichhaltige, bündige, ausschlaggebende, handfeste Begründung geben, jemanden zu erziehen und etwas zu lernen. Mit dem Erziehen und Etwas-Lernen als (intentionale) Handlung, zu der man sich entscheidet, für die man sich entschließt, können wir dem Erziehenden und dem Lernenden Verantwortung zuschreiben.³²

Handeln lässt sich verweigern, das Lernen dito. Kann Lernen erzwungen werden? Gewaltsam Lernen tritt – so Holzkamp 1995 – als „defensives Lernen“ auf. Gelernt wird freud- und lustlos, um Sanktionen zu verhindern, Strafe zu vermeiden. Ist das Gegenteil vom „explorativen Lernen“, das, vom Gezeigten motiviert, um der unendlichen Welterschließung willen unternommen wird. Verfehlt wird dies Lernen zu oft in der Schule, vorbeigeschossen wird mit jenem (defensiven) Lernen auch am Sinn und Zweck der Lehre: „Telos des Lehrens als einer zu Urteil und Kritik befähigenden Anleitung der Auseinandersetzung mit theoretischen und praktischen Aufgaben die erlauben sollen, Welt zu erschließen“ (Gruschka, A.: Lehren. Stuttgart 2014, 15). Vom intentionalen Lernen können wir noch das inzidentelle unterscheiden. Das ist ein Lernen, zu dem wir uns nicht mit Gründen zu entscheiden brauchen, es ist als anthropologisches Faktum ein mitnehmendes, ein mitgängiges, quasi ein nicht vermeidbares Lernen.

Was ist mit dem Lernen geschafft und erledigt? Ein gelungener und erfolgreicher „Übergang“ (eine Metapher von Prange). Lernen metaphorisch ansehen als einen Übergang vom Zustand des Nicht-wissens zum Wissen, vom Nicht-Können zum Können, vom Dysfunktionalen zum Funktionalen, von irritierten Einstellungen zu gefestigten, auch von (bereits) vorhandenen Wissensstand zum nächst „besseren“ Wissen, von (bereits) verfügbaren Können (fast) zur Perfektion, von rudimentärer Haltung (im Arbeits- und Sozialverhalten) zur ausgereiften,

³¹ Modelle in der Wissenschaft erlauben die Beschreibung, Analyse und Kritik von natürlichen und sozialen Zuständen, Vorgängen und Geschehen nach bestem Wissen und Verständnis. Es sind **>Modelle für uns<**, aber keine Modelle im Sinne einer getreuen Abbildung der Wirklichkeit. **>Modell für uns<** sind nie wahr oder falsch, sondern sie sind nützlich und brauchbar oder eben nicht (dann machen wir andere).

³² Kaum etwas geht ohne „aber“. Aber mit dem Übernehmen der Verantwortung ist nicht dem akuten Trend entsprochen, den Kabel, S. für die Grundschulpädagogik festmacht. Dass nämlich Gelingen und Erfolg und Misslingen und Misserfolg in der Hauptsache, ausschließlich, in der Verantwortung der Schüler bzw. der Lernenden liegen. Ein Überstrapazieren der Vokabel >eigenverantwortliches Lernen< wie es sich in der „Autodidaktik“, „Lernwegdidaktik“ und in der Blickrichtung „vom Kinde aus“ manifestiert. Kabel, S.: Bildungstheoretischer Vergleich schulpädagogischer und grundschulpädagogischer Hand-, Einführungs- und Studienbücher. In: Pädagogische Korrespondenz. Jg. 35, Heft 5 (1/2022), 60-76.

vom dummen August zur autonomen Person, von heute zum Herkommen, von einer Generation zur nächsten.

Sie finden (müssen dabei nicht atemlos suchen) „lebenslanges, selbstständiges, selbstreguliertes, problemorientiertes, kollaboriertes, mutuales, motorisches, interkulturelles, Instanzen basiertes, evolutionäres, globales, strukturiertes, kooperatives, integriertes, ganzheitliches, strategisches, situatives, interreligiöses, historisches, , innovatives Lernen“ (Paschen, H.: Zu aktuellen Aspekten der integralen Natur von Lernen und Lehren. In: Strobel-Eisele, G./Wacker, A. (Hrsg.: Konzepte des Lernens. Bad Heilbrunn 2009, 133). U. a. m.: sokratisches Lernen, selbstorganisiertes Lernen, entdeckendes Lernen, mutuelles Lernen, digitales Lernen, „je nachdem, auf welcher Tagung man sich aufhält, mit wem man spricht oder wessen Veröffentlichung man in Händen hält“ (Anhalt, E.: Gibt es einen lernbegriff der Pädagogik? Ebd., 31).

Ich meine, all die Adjektive, die durchaus auch speziellem didaktischem Arrangement geschuldet sein mögen, ändern am oben anvisierten Begründungs-Lernmodell nichts. In allen diesen Varianten liegt ein und dasselbe intentionale Lernen vor, wenn wir es festsetzen als Fokus der Erziehung, als ein mit freiem Willen befolgtes Handeln auf aufforderndes Zeigen hin. ³³

Bis auf eine Ausnahme: evolutionäres Lernen (bitte nachlesen in: Treml, A.: Evolutionäre Pädagogik. Stuttgart 2004). Da ist ein Lernvorgang angesprochen, der nach dem „Mechanismus“ der Evolution verlaufe: Auf eine Offerte hin wird der Bestand an Wissen, Können, Einstellungen, Haltung variiert, nach Brauchbarkeit und Nutzen selektiert, und sodann wegen Fitnessvorteil auch stabilisiert. Solches Verhalten braucht keine Intention und keine ausdrückliche Zweckangabe, ebenso wenig freien Willen und eine Begründung für die intentionale (absichtliche) Entscheidung, etwas zu lernen. Es läuft und läuft und läuft. Erklärt wird solches Lernen funktional (siehe letzte Mail).

Haben wir nun den systematischen Ort zusammen mit der normierenden Festsetzung des Lernens als (intentionales) Handeln, jetzt noch ein paar extraordinary Bemerkungen zum Lernen. Denn das Lernen selbst ist „unsichtbar“ (Prange). Können wir z. B. mit dem Finger darauf deuten, dass Fritz flott tausendfünfhundert Meter krault, so sind wir, wenn wir behaupten, dass Fritz dies gelernt habe, aufs Schlussfolgern angewiesen. Wir müssen interpretieren, dass etwas gelernt worden ist, das Lernen selbst können wir nicht „sehen“. Also, Fritz kann nicht kraulen, er nimmt Unterricht, jetzt kann er es, also – so schließen wir – hat er dies gelernt. Zwar können eine Lerngeschichte erzählen, wir beobachten, wie er im Wasser strampelt, an Land Gymnastik macht, sich anstrengt, auf den Trainer flucht, schwitzt, Kondition gewinnt, sich freut, stolz ist, usf., aber all dies ist nicht selbst das Lernen. Zwar nehmen wir all dies zum Anlass der Behauptung, dass Fritz das Kraulen gerade lerne, aber das Lernen selbst „sehen“ wir nicht, es braucht unseren Verstand und unser beobachtungsgestütztes Urteil, um einen Lernprozess zu attestieren, das wir u. a. damit begründen, dass kein Gott ihm das eingegeben habe, dass er keine Pille genommen habe etc..

Und noch eine Bemerkung: Denn, wenn wir im didaktischen Kontext davon reden, dass eine Person sich eine kognitive Fertigkeit mit Vorsatz angeeignet, dann also etwas begriffen hat und sie in der Lage ist, z.B. eine Gleichung mit zwei Unbekannten zu lösen, müssen wir angeben können, was hat diese Person genau und eigentlich handelnd gelernt? Denn diese Person hat sich nicht allein den Lösungsweg nur für die einzelne, konkrete, ihr gerade auf dem Küchentisch zur Lösung vorliegende Aufgabe angeeignet, sich einen Übergang geschaffen, sondern verfügt jetzt allgemein über den Lösungsweg von Gleichungen mit zwei Unbekann-

³³ Zum Nachdenken: What about >Freier Wille<?

ten mit dem Vorteil, dass sie viele, sagen wir, die meisten Gleichungen dieser Art zu lösen vermag, sonst würden wir uns und sie sich nicht über einen Lernerfolg freuen. Sprich: Das zunächst konkrete und Besondere Etwas des Lernens wird generalisiert. Mit anderen Beispielen auf die Generalisierung zeigend sei gesagt: Diejenige Person, die sich im Falle von Latein die Fertigkeit aneignet, Caesars *De bello gallico* übersetzen zu können, oder in Geografie die Fertigkeit, den letzten Ausbruch des Ätna (18.05.2023) erläutern zu können, oder bei der Sportprüfung 200m Delfin schwimmen zu können, hat sich je ein Vermögen erarbeitet, das ihr auch bei Cicero, bei Vulkantätigkeiten weltweit und in allen Schwimm-Wettkämpfen von Nutzen ist. Kurz, mit dem Besonderen lernen wir auch das Allgemeine. Und Bertolt Brecht meint: „Der Lernende wichtiger als die Lehre“.

Zum Lehren

a) Alltag und Terminus

Wir gebrauchen die Vokabel im Alltag: Lehre hat mit Ausbildung zu tun; man kann bei jemandem in die Lehre gehen, also bei jemandem etwas lernen, in einer bestimmten Tätigkeit unterwiesen werden; man kann jemanden in die Lehre nehmen=streng behandeln; eine Lehre von Demunddem und Derundder lässt sich annehmen oder verwerfen; wenn etwas jemandem eine Lehre gewesen ist, dann hat er eine Erfahrung gemacht; etwas beibringen, unterrichten, eine Vorlesung halten, er lehrt deutsche Literatur; wissenschaftliches Arbeiten wird gelehrt; Gedankengut vermittelt; jemandem Fürchten lehren; deutlich zeigen, deutlich werden lassen; auch die Geschichte lehrt (so und weiteres im DUDEN und STÖRIG und WAHRIG).

>Lehre< gehört zum Sammelbegriff >Erziehen<, ist demnach eine Zeigehandlung, an spezifischem Ort, an spezifischen Aufgaben ausgerichtet: Bei Ellinger/Hechler steht, dass für jedes Lebensalter, für jeden Lernbereich (Wissen, Können, Einstellungen/Haltungen) und für jede Lerndimension (Familie, Schule, Erwachsenenleben) zentrale Lern- und Entwicklungsaufgaben zu stellen sind (bitte nachlesen 2013, 11). Diese adressatenfreundlich kundzutun, aufzugeben, zur Bearbeitung zu motivieren und anzuleiten, beim Lösen zu helfen, das Ergebnis zu sichern, die Offerte anzupassen bzw. zu korrigieren, dies sind Pluspunkte für das Lehren.

b) L. Klingberg

Die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin braucht (aber) die Vokabel als Terminus, als Begriff, daher normieren wir den Gebrauch, die Verwendung und die Geltung (wir definieren); die Intension (der Gehalt des Wortes) und seine Extension (Ausdehnung auf den Gegenstandsbereich) wird festgesetzt: Klingberg betont in seiner „didaktischen Analyse des Lehrens“, dass „das Lehren für das Lernen da ist“, was darauf aufmerksam macht, dass derjenige, der lehrt, sich auch die Frage vorlegt, was die Lernenden selbst tun müssen, damit sie sich das zu Lehrende auch wirklich aneignen. Lehren hat Funktionen, und zwar Vermittlung, Lernhilfe und Führung des Lernprozesses (Klingberg, L.: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin 1972, 214). „Das Lehren ist immer doppelt orientiert: Die erste Orientierung erfolgt auf die Ziel-Stoff-Relation [...], also auf die Fragen: *Was* soll erreicht werden, und *über welchen Stoff* soll eine bestimmte Zielposition erreicht werden? Der andere Orientierungspunkt ist das Lernen, der *Lernprozeß*“ (ebd., 214).

Das *Führen* des Lernprozesses stößt manchmal mit dem Hinweis, Lernende seien keine Trivialmaschinen (Luhmann), sondern sich selbst organisierende Subjekte, auf Ablehnung. Ich fürchte (das jetzt ohne weitere Erläuterung, aber mündlich), dass man die Angelegenheit verkitscht, wenn man das berühmte „auf gleicher Augenhöhe sein“, spricht: Symmetrie, für die

didaktische Grundrelation von Lehren und Lernen fordert bzw. für zutreffend hält. Erziehen und eben auch das Lehren zeigen sich als ein Aufforderungsverhältnis, in dem die Position und die Rolle des Aufforderns demjenigen gerechtfertigter Weise zugeschrieben wird, der kraft Wissen, Können und Einstellung/Haltung in der Tat „Übergänge“ anbietet und zusammen mit dem Lernenden nach bestem Wissen und Verständnis den Vollzug zu ermöglichen in der Lage ist. Und immer und stets ist der Lehrende (Erziehende) auf das Befolgen der Aufgeforderten angewiesen. Mit Unterwerfung, Entmündigen, Diktatur hat dies nichts zu tun. Diese verzerrende Klage wird zu oft gern und unkritisch, aufgenommen. Man geht mit den Titeln „Individualisierung“ und „Empowerment“ hausieren.³⁴

Wichtig der Hinweis, dass beim Vermitteln das zu Lernende (der Stoff, die Kompetenzen) nicht schlechthin vermittelt werden, **sondern dass der Lehrende die Lernenden mit dem Stoff, mit den Kompetenzen, vermittelt.** Die Lehre führt das zu Lernende mit dem Lernenden zusammen. Dieser muss eigeninitiativ, aber zunächst assistiert, das Lernen von Stoff und Kompetenzen in die Hand nehmen. Nürnberger Trichter fehlt am Platz.

c) K. Prange

Erziehen und Lehren sind Handlungen, demnach ist der Lehrende, weil er etwas zu lehren beschließt, sich dafür entscheidet, es nicht unterlässt, fürs Zeigen verantwortlich. Es muss Kriterien erfüllen. Denn nur dann, wenn die Erziehung „gut“ ist, das Zeigen auf das zu Lernende einer Musterform folgt, nur dann lässt sich bei Adressaten mit hoher Auftretenswahrscheinlichkeit rechnen, also mit dem Befolgen der Aufforderung, etwas zu lernen. Für die Connection der Handlungen des Zeigens und dem Zeigen-folgen(=mit Absicht etwas lernen) lässt sich kein Mechanismus, kein Gesetz, keine Ursache-Wirkung-Kausalität, keine Kraft (wie Gravitation Erde -Mond) anführen. Gleichwohl ist der Einfluss der Erziehenden auf Lernende nicht nur ein alltagspraktisches Faktum. Machen wir aus dem Vorgang ein Explanandum (etwas, das erklärt bzw. verstanden werden muss), das ein Explanans komplettiert (das, was das Explanandum erklärt bzw. verstehbar macht). Das Explanans für die (gelingende) Relation von Erziehung, Lehren und Lernen nennt Prange das "**pädagogisches Kausalverhältnis**" bzw. die "**ästhetische Formkausalität**" (ebd., 155). Er fragt: "Was [...] ist es, was die ästhetische als Formkausalität [=das pädagogisches Kausalverhältnis] von der mechanischen Kausalität [der Billard-Physik] unterscheidet und in ihrer Eigenart auszeichnet?" (ebd.) Und die Antwort ist: „**Sie [=das pädagogische Kausalverhältnis=die ästhetische Formkausalität] besteht im zwanglosen Zwang der guten, gelungenen Form [des Erziehens bzw. Lehrens, sprich: der gesamten päd. Praxis]und äußert sich in Zustimmung der Lernenden zu dem, was sich ihnen darbietet, so dass sie nicht anders können [als zu lernen], wenn sie sich nicht verleugnen wollen**" (ebd., 162; fett von mir).

Ich möchte das wiederholen. Prange fordert "**die Moral des Zeigens**" (2005, 137ff.). Die >Moral des Zeigens< ist ein Vorschlag, derart etwas mit dem Zeigen zu tun, dass es „gute“ Qualität erreicht. Um nun **das Zustandekommen des Gelingens und des Erfolgs des Erziehens bzw. des Lehrens verstehen bzw. erklären können, warum Erziehende und Lehrende mit ihren Instruktionen tatsächlich Aufmerksamkeit hervorrufen und die adressierten Personen wirklich zum Lernen motivieren, braucht es das „pädagogische Kausalverhältnis“.** Dass dieses wirkt, das ist von der Fassung des Zeigens abhängig. Prange schreibt: Die Moral des Zeigens "besteht darin, den Operationen des Zeigens eine gute Form

³⁴ Arnold, K.-H./Hascher, T./Messner, R./Niggli, A./Patry, J.-L./Rahm, S. (2011). Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

zu geben; und genauer heißt das: die Maßgaben *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; fett von mir). Heißt: Jede Zeigehandlung der Art, ich zeige jemandem etwas, mit der Absicht respektive mit der Aufforderung, dass dies zu lernen sei, hat **verständlich, zumutbar und anschlussfähig** zu sein.³⁵

Die Vokabel >lehren< hat Synonyme, von denen allerdings manche manchen als Unwörter zählen: Unter Lehren in einem pejorativen (=abwertenden) Sinn reiht man etwa: Einpauken, Eintrichtern, Traktieren, Bimsen, Drillen, Beibringen, Belehren.³⁶ Gemeint wird, dass derart zu kennzeichnende erzieherische Aufforderungsverhältnisse die lernende Person nicht für voll nehmen, sprich: Die Fremdbestimmung nehme überhand, Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung, Selbsttätigkeit, Selbstreferenz, Selbstorganisation, das „Selbst“ gingen baden. Übrig bleibe (siehe oben) „defensives Lernen“.

Aber! Entwicklungsaufgaben für das menschliche Individuum erledigen sich weder „automatisch“ noch durch das „Selbst“ allein. Man muss zuerst (fremdbestimmt) „von außen“ aufgefordert werden und die anvisierte Entwicklungsaufgabe dann (selbstbestimmt) als Selbsterziehung eigens auf sich nehmen. Selbstbestimmung kommt ohne derart Fremdbestimmung, die sich im Zuge des Erziehens, Lehrens und Lernen aufhebt bzw. aufzuheben hat, nicht aus.

d) Gruschka, A.: Lehren. Stuttgart 2014.

„Lehren fordert dazu auf, mit ihm über es hinauszukommen. So wie das Lehren sich im Lernen erfüllt, muss es auch versuchen, sich von Anfang an zu dementieren“ (ebd., 165).

Vorgestellt werden „acht Modelle des Lehrens [...]“. Diese Modelle zeichnet aus, dass sie aus unterschiedlicher Perspektive und mit unterschiedlichen Inhalten zeigen, wie das Lernen möglich wird, ohne in Fallstricke dogmatischer Belehrung zu geraten die Flucht in die Moderation von Lernprozessen anzutreten“ (ebd., 16).³⁷

„Mit diesen Modellen sollen Schilderungen von unterschiedlichen Lehrpraxen geliefert werden [...]. In unterschiedlichen Rollen treten Lehrer auf, die mit einer klar unterscheidbaren Praxis etwas mit etwas für jemanden tun. Sie stehen zu einem Teil in bewusster Distanz zur Lehraufgabe, und doch lehren sie. [...] es handelt sich mithin um eine Variation der pädagogischen Grammatik, wie man Subjekt, Objekt und Prädikat als Lehrer, Sache und Tun zusammenbringen kann, um den Adressaten zu erreichen“ (ebd., 90f.).

„Die Gruppierung von acht Modellen enthält Beispiele

³⁵ Die Authentizität der Pädagoginnen, also die Glaubwürdigkeit, Redlichkeit, Vertrauenswürdigkeit, Zuverlässigkeit ist hinzuzufügen. Allgemeiner: das Ethos der Pädagogen ist zudem als wesentlich zu veranschlagen.

³⁶ Selber habe ich gegen >Belehren< und >Beibringen< nichts.

³⁷ „Heute kann keiner mehr vor Moderatoren sicher sein, wenn [...] Kommunikationsprobleme auftreten. Methodisch folgt hieraus eine [...] radikale Infantilisierung der Teilnehmer und inhaltlich eine extreme Verkünstlichung und Elementarisierung von Problem und Gespräch, schließlich häufig die Vermeidung gerade der Inhalte in der Kommunikation, die Anlass zur Moderation waren“ (Gruschka, A.: Didaktik. Wetzlar 2002, 381).

für das philosophisch Grundlegende der Lehre: Denken lernen mit Sokrates“ (ebd., 90). „Der Philosoph verweigert das Lehren“ (ebd., 91ff.),

„[für] das handwerklich Technische der Lehre: [Venezisch] Rudern lernen mit Farnea“ (ebd., 90). „Der Meister lässt rudern (Lino Farnea)“ (ebd., 101ff.),

„[für] das ästhetisch Reflexive: Sehen lernen [Anleitung zur visuellen Alphabetisierung] mit Baxandall“ (ebd., 90). „Der Experte zeigt das Sehen (Michael Baxandall)“ (ebd., 111ff.),

„[für] das ästhetisch Praktische der Lehre: Tanzen lernen mit Maldoom“ (ebd., 90). „Der Guru erzieht und verführt zum Tanzen (Royston Maldoom)“ (ebd., 118ff.),

„[für] das Akademische der Lehre: Adorno führt in die philosophische Terminologie ein“ (ebd., 90). „Der Gelehrte demonstriert das Denken (Theodor W. Adorno)“ (ebd., 126ff),

„[für] das Methodische der Forschung: Oevermann analysiert im Praktikum“ (ebd. 91). „Der Forscher methodisiert die Neugierde (Ulrich Oevermann)“ (ebd., 136ff.),

„[für] das Moralische der Erziehung: Rousseau arrangiert die Erziehung im >Emile<“ (ebd., 91). „Der Erzieher arrangiert eine moralische Lektion (Jean-Jacques Rousseau)“ (ebd., 145ff.),

„[für] das gestuft Kognitive einer schulischen Lehrweise: Wagenschein führt zur Erschließung von Phänomenen“ (ebd., 91). „Der Lehrer führt zur Krise des Erkennens (Martin Wagenschein)“ (ebd., 155ff.).

Bitte, selbst lesen!

e) Gerd Koch: Lernen mit Bertolt Brecht. Frankfurt (Main) 1988.

„Brecht empfiehlt pädagogische Einstellungen, Verhaltensweisen, personale Kompetenzen, insgesamt also handlungsanleitende Qualifikationen fürs Lehren, die als >Haltung< zusammengefasst werden. Anzustreben ist die folgende Haltung des Lehrenden:

1. Sich experimentell und forschend verhalten
 - a) Soziologische Experimente veranstalten
 - b) Eine forschende Haltung einnehmen
2. Das Lehrhafte mit dem Unterhaltsamen verbinden
3. Vielfalt der Methoden und Offenheit den Medien gegenüber
4. In den Alltag eingreifen, mit anderen Lernorten sich verzahnen
5. Weise sein“ (ebd., 4).

„Experimentell“ bedeutet >versuchsweise<, >probeweise<, aber auch >erprobt<, >bestätigt<, >geprüft<, >belegt<, >erfahrungsgemäß<. Mut zum Risiko. Aber nicht tollkühn, nicht auf Teufel-komm-raus.

„Soziologische Experimente“ (ausführlich Koch, ebd., 45 – 55). Für den hier angesprochenen Kontext sind „soziologische Experimente“ – wie ich es verstehe - sach- und fachgebundene Provokationen, Frechheiten, Dreistigkeiten, Ungezogenheit oder familienähnliche Arrangements, die bewirken, dass sich Zusammenhänge enthüllen, Personen entlarven, verdeckte Interessen zum Vorschein kommen, Camouflage auffliegt, etwas hinter Tarnung sichtbar wird, Ideologie entblättert wird. Vielleicht weniger bombastisch: „Soziologische Experimente“ machen, dass ein Blick hinter die Kulissen gelingt. Wo steht der Feind?!

Und:

Weise am Weisen ist die Haltung

Zu Herrn K. kam ein Philosophieprofessor und erzählte ihm von seiner Weisheit. Nach einer Weile sagte Herr K. zu ihm: "Du sitzt unbequem, du redest unbequem, du denkst unbequem." Der Philosophieprofessor wurde zornig und sagte: "Nicht über mich wollte ich etwas wissen, sondern über den Inhalt dessen, was ich sagte." "Es hat keinen Inhalt", sagte Herr K. "Ich sehe dich täppisch gehen, und es ist kein Ziel, das du, während ich dich gehen sehe, erreichst. Du redest dunkel, und es ist keine Helle, die du während des Redens schaffst. Sehend deine Haltung, interessiert mich dein Ziel nicht."

gruß

PS: *Ich möchte eigentlich nicht betonen müssen, dass die zu erörternde Sache im Folgenden wie in den anderen Mails „einseitig“ beschrieben, analysiert und kritisiert wird. Man hüte sich vor dem Nachbeten auf Kosten des eigenen Verstandes. Ich hätte Sie gern mündig. Allerdings will ich Sie auch nicht bloß in der Lache des Zweifels liegen lassen, denn das Meiste von dem, was ich sage und vortrage, halte ich nach bestem Wissen und Verständnis für begründet und gerechtfertigt.*

STUDIEN ZUM NORMATIVEN FUNDAMENT DER PÄDAGOGIK

xviii Theorieskizzen zum pädagogischen, logischen, anthropologischen und historischen Wissen.

Aufgabe 9: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit der einen der *Kleinen Theorie* wenig anfangen. Dann wählen Sie diejenigen aus, an der Sie sich ausprobieren wollen. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Meine Stellungnahme zum pädagogischen Wissen, zum Wissen überhaupt“, „Beim logischen Denken ist man in spanische Stiefel eingeschnürt, nein danke“, „Geschichte ist etwas für den, der Zeit hat, ich nicht“, oder ähnlich. Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Politiker) und Ihrem Kommentar („Raffzähne“). Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen. Lesen sollten Sie alles (stimmt, es ist viel geworden), bearbeiten eine der Kleinen Theorien.

Ich grüße Sie!

Kleine Theorie pädagogischen Wissens

Schon die alten Griechen rückten pädagogisches Wissen in die Nähe von medizinischem Wissen (W. Jaeger: *Paideia*. Berlin New York 1973). Mit Recht. In der Medizin besteht die Differenz zwischen einem wahren Naturwissen (über den menschlichen Körper) und dem Wissen eines guten Arztes (der auch Kranke versorgt). Nun wollen Patienten aber nicht in Anatomie, Biologie, Chemie unterrichtet werden, sondern wollen gesund werden. 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 nicht geschickt diagnostizieren können, weil ihnen das Training der Urteilskraft, also Praxis 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). In D. Dörners >Logik des Misslingens< heißt es: „Sie wissen, wie es geht, können es aber nicht“ (1989, 304). Da ist eine Parallele: Properer Theoretiker mit Lehrstuhl ohne trainierte Urteilskraft versus urteilskräftiger Pädagoge mit passgenauem Wissen. 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 Wissen mit Erfahrung haben: „Was mache ich, wenn ...?“

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 Pädagogik darum, (futurischen) Pädagoginnen einen angemessenen Zugang zum **(Haupt-)Gegenstand** aller erzieherischen Bemühungen zu ermöglichen. Dieser ist: Das Erziehungsgestiftete Lernen zwecks Bewältigung von Lernproblemen. **Es „soll [...] dem professionellen Pädagogen [in der Uni, in Praktika ...] 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).

Es soll (nicht nur) per universitärer Lehre „[...] 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 [mit Bezug auf pädagogisches Wissen] begründet entschieden werden, welches Erziehungsmittel im Sinne einer Lernhilfe dem Lernbedarf, der zu einem Lernproblem geführt hat, angemessen gerecht wird“ (ebd., 11f.).

Die Person, die erzieht, die mit Verstand Lebensprobleme als Lernprobleme identifiziert, und dementsprechend erzieht=auffordernd darauf zeigt, was gelernt werden soll, verfügt über Wissen mit Erfahrung (sensu Aristoteles). **Pädagogisches Wissen (über Erziehung und Lernen) ist ein Wissen cum ira et studio, sprich, es ist ein Wissen mit Erfahrung normativer pädagogischer Praxis.**

Pädagogisches Wissen ist ein Wissen-dass (Daten, Fakten, Tatsachen), aber nicht nur in apophantischer (=wortsprachlich behauptender) Form, sondern mit der Erfahrung seiner Verwendung in der Praxis. **Es ist ein Wissen-wie** (Herstellungs-, Verfügungswissen), aber nicht nur in apophantischer (=wortsprachlich behauptender) Form, sondern mit der Erfahrung seiner Verwendung in der Praxis. Es ist ein Wissen vom verantwortungsbewussten Handeln (**Orientierungswissen**), aber nicht nur als „Theorie“, sondern mit der Erfahrung seiner Verwendung in der Praxis. 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*.

Wichtig ist das **Nicht-Wissen**. „Wir wissen, dass wir nicht wissen, was auf Grund welcher Intentionen mit welchen Methoden auf welche Weise zustande kommt“ (Prange 1991, 64). Wir wissen, dass wir nicht nur nicht alles wissen, wir Pädagoginnen wissen auch, dass wir nicht wissen, was letztlich aus unseren erzieherischen Mühen und aus dem Lernen wird, das andere - unsere Aufforderung befolgend - auf sich genommen haben. Wir arbeiten mit **Nichtwissen** (das tun andere auch). Solches Nichtwissen ist jedoch nicht einfach Ignoranz, Ahnungslosigkeit, hingenommener Mangel an Kenntnissen: „Na und?!“, kein Desinteresse, nicht Dummheit verschuldet, nicht Einfalt. Sondern?! Sondern es ist ein bewusstes Wissen, unser Nichtwissen, weswegen man sich (mit anderen) sorgt, wappnet, vermutet, bespricht, berät. Es überrascht uns nicht bei jedem Auftritt. Möglich wäre Enttäuschungsresistenz (damit gegen Resignation). Nützlich auf dem Weg zur Gelassenheit. Es steht gegen Hektiker, Geschwätz und blamiert jeden Blender. Es beeinflusst auch unsere Haltung im Vollzug. Ein Stück Ethos.

Kleine Theorie der Logik

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 Urteilskraft Ihrer päd. Praxis ein Gesicht geben!

Sprechen und reden verstanden 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 Enthaltbarkeit 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 nach der Begründung fragen, was an der (seiner) Logik logisch sein soll?

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 Denkkapazität und die Nerven demgemäß blinken und leuchten. Viel einfacher! **Tertium non datur ist bereits in der Rationalität des Alltags geborgen**. „Wenn der Hahn kräht auf dem Mist, ändert sich das Wetter oder es bleibt, wie es ist.“ „Der Gottlose muß für den Gerechten gegeben werden und der Verächter für die Frommen“= Weiteres ist nicht gegeben. „Wer einmal lügt, ...“ = eine Chance, die für >wahr< versicherte Aussage auszutesten, wird nicht gegeben.

Und warum soll es nicht Sätze geben, für ein Drittes zutrifft. **Sätze, die momentan noch nicht wahr sind und noch nicht falsch**, weil mehr Information zur Entscheidung über ihren Wahrheitswert nötig wäre. Das Dritte wäre in diesem Fall: Nicht wahr, nicht falsch, sondern **non liquet**=Wahrheitswert (noch) nicht entscheidbar.

Auch **der Satz vom Widerspruch ist kein Gesetz**. Oder in die Natur eingewebt. Oder eine mit bildgebenden Apparaten unverwackelt aufgespürte Schaltstelle in unserem Hirn. Er ist in der Rationalität des Alltags als ein von uns aufgestelltes Verbot zu lesen, keinen Satz zu behaupten, in dem >a< und >nicht a< zugleich vertreten werden. Also nie behaupten, dass die Aussage >a und nicht a< wahr sei! Warum nicht? Weil, wie wir alle wissen, es der Kooperation und Kommunikation bezogen auf gedeihliches Verständnis nicht förderlich wäre, Sachen wie folgt zu behaupten: „Es ist wahr, dass Gregor den Egon vom 10er geschupst hat. UND es ist wahr, dass Gregor den Egon nicht vom 10er geschubst hat.“

Alibi: Das nicht erst seit Agatha Christie berühmte Alibi meint, dass etwas nicht gleichzeitig hier und dort auftreten kann. Wir im Alltag, die wir unsere Sinne alle beisammen haben, akzeptieren die Regelung, dass man nicht davon reden dürfe, die Person P wäre an zwei verschiedenen Orten gleichzeitig=zur selben Zeit gewesen. Allerdings darf man schließen, wenn Hanns dort vor Ort war, dann kann er nicht hier auf dem Platz gewesen sein. (Auch der geklonte nicht.)

Oft im Gebrauch ist der **Modus ponens**: >Wenn a, dann b, und a, dann b<. Sie=diese Schlussfigur 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. Bekannt ist: „Wenn es regnet, dann ist die Straße nass, es regnet, ergo ...“ Selbst wenn es noch nie geregnet hätte, wäre dieser Satz wahr. Warum? „Wenn

Otto in der Schule ist, dann springt die Maus im Dreieck. Otto ist in der Schule, ergo ...“
Selbst wenn es weder Schule noch Otto und seine Maus gäbe, – der Satz bleibt logisch 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. Also: Wenn es regnet, dann ist die Straße nass, die Straße ist nicht nass, ergo ...“ Egon behauptet: „Wenn Eva den Kaspar sieht, dann ist sie vor Freude aus dem Häuschen, sie ist nicht vor Freude aus dem Häuschen, ergo ...“. Selbst wenn Eva den Kaspar in Wirklichkeit nicht ausstehen kann, ist der Satz eine logische Wahrheit. Warum?

Ihre Planung stütze sich auf 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. Am besten (auch) mit Modallogik.

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, 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 Spöckenkieerei. Mit der Modallogik können Didaktiker über die Zukunft päd. Handelns sinnvoll sprechen, darüber, dass etwas möglicherweise wahr sein wird, oder über etwas, das man besser vergisst, weil es sich aus dem verfügbaren Wissen nicht korrekt ableiten lässt; nicht impliziert ist, weil es unmöglich wahr ist. Dabei geht es um Relationen zwischen Sätzen, aber nicht um Magie und Prophezeiungen von Ereignissen.** Zur Modallogik in: Kamlah/Lorenzen: Logische Propädeutik. Mannheim 1967.

Man kann von der Notwendigkeit (der Wahrheit) einer Aussage >a< sprechen und meint, dass >a< notwendigerweise wahr sei, dass >a< vom verfügbaren Wissen impliziert wird. Konträr dazu ist die negative Notwendigkeit, dass also >nicht a< notwendigerweise wahr sei = >a< ist notwendigerweise falsch. Aber bitte immer nur in Bezug auf gesichertes Wissen (etwa der Wissenschaften) folgern und schließen. Implikation. Kontradiktorisch (also ganz und gar gegensätzlich) zur Aussage, dass >a< notwendigerweise falsch sei, ist die Aussage, dass >a< möglicherweise wahr sei.

Es gibt auch die zur Notwendigkeit kontradiktorisch stehende negative Möglichkeit, 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 behauptet diejenige Person, die aussagt, dass >a< ist möglicherweise wahr sei, 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 dann unmöglich wahr (=notwendig falsch), wenn aus dem verfügbaren Wissen geschlossen werden kann, dass mit Notwendigkeit der von dieser Aussage dargestellte Sachverhalt nicht wahr ist. Es gibt noch das >notwendig Falsche< als das >Unmögliche<. Und kontingent ist >a< dann, wenn die Wahrheit von >a< weder notwendig noch unmöglich ist.³⁸

Alles modallogisch erzeugte Wissen ist keine Geheimkunst, 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.

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?

Kleine Theorie „politischer Anthropologie“

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

Darf bzw. kann man, das, was Individuen tun sollen, für alle (Individuen) per gerechtfertigter Norm verbindlich machen? P. Lorenzen meint, nein. Z. B. könne aus dem Kategorischen Imperativ I. Kants für (individuelle) Einzelne argumentationszugänglich kein (individuelles und besonderes) Handeln als ein Sollen abgeleitet werden. Für P. Lorenzen ist die (logische) Lücke, die zwischen dem Handeln von einzelnen Individuen und der Allgemeinverbindlichkeit von Normen für alle (handelnden) Menschen besteht, mit Beweisführung bzw. Rechtfertigung nicht korrekt zu schließen. Um ohne logische Sprünge und Zirkel und Fehlschlüsse und Scheinbegründungen gleichwohl verbindliche Normen für ethisches Denken und Handeln

³⁸ 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 gleich >nicht notwendig< oder etwas, das ohne erkennbaren Grund oder unbeabsichtigt eintritt.

aufstellen und Werte formulieren zu können, fängt P. Lorenzen in seinem >Lehrbuch der konstruktiven Wissenschaftstheorie<, Zürich 1987, nicht bei dem Menschen als solchen an, sondern er wählt als Ort und Basis für seine Erörterung der Ethik und Moral die – jedenfalls in unseren Breiten – bestehende (noch nicht vollständig simulierte) Demokratie, genauer: die Personen im Parlament.

Also, nicht die Menschen im allgemeinen, nicht der Mensch als solcher, sind die Adressaten ethischer und moralischer Überlegungen, **sondern es sind die praktischen Politiker (m, w, d) die zentralen Ansprechpartner für Ethik, die im Parlament zu posttraditionalen Zeiten (des Pluralismus) in der Gesetzgebung zu Entscheidungen befugt sind.** Fokussiert wird nicht das Abstraktum >Mensch<, bei dem man sich sowieso leicht verfranzt, sondern der konkrete homo politicus, „eine Spätform des Kulturmenschen“ (ebd., 242). Lorenzens Vorschlag, Ethik zu konzipieren, bemüht nicht einen vorpolitischen geschichtlichen oder gesellschaftlichen Zustand, sondern wendet sich (einschränkend) an die vorfindliche, gegenwärtige Politik (als Bestreben der Regelung des Zusammenlebens im Staat als einer wohldefinierten Ordnung), daher: Politische Anthropologie.

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

Jetzt aber die Frage an die Wissenschaftstheorie und Ethik (ebd., 235), **ob so ein allgemeiner freier Konsens in Prinzipienfragen methodisch überhaupt möglich ist?!** Ist er praktisch und wirklich machbar, quasi leibhaftig im Parlament, oder wieder einmal bloße blanke Theorie (im pejorativen Sinne)?! Ob es aus der Sicht ethisch-politischer Wissenschaft, Mittel und Wege gibt, den Pluralismus unverträglicher Lebensformen zu einer verträglichen Pluralität umzuarbeiten, ob das Besorgen und Etablieren einer Vielfalt, also einer Pluralität verträglicher Lebensformen überhaupt lehrbar und erlernbar und „herstellbar“ sei – das ist hier die Frage?! **Die Antwort Lorenzens ist positiv: Ja. Das geeignete Instrumentarium sei die Argumentationspraxis, das Procedere sei politische Argumentationskultur (ebd., 237).** Allerdings müsse der homo politicus im Parlament, konsensorientiert und für die nicht mitberatenden Bürger und Bürgerinnen mitdenkend und über deren Bedürfnisse, Begehren und Sinngehalte sowie über soziale Vorgänge und soziale Zustände Bescheid wissend, zur Höchstform auflaufen.³⁹ Da gebe es für die meisten Politik-Personen noch eine Masse zu lernen. Parlamentarier

³⁹ Sinngehalte=alles das, was durch Denken das Handeln eines Menschen bestimmt (ebd., 273). Also Überlegungen zu Gott und der Welt und ich und du und Kleinkram. Die Bedingung eines Sinngehalts ist nicht, dass rational und vernunftig gedacht wird. Auch Illusionen und Verschwörungstheorien und solche Sachen zählen dazu.

(m, w, d) müssen das ethisch fundierte Argumentieren als eine ausgefeilte Qualifikation beherrschen (lernen). Fehlform: Redeschlachten lobbygetriebener Interessenvertreter (m, w, d). Die „politische Argumentationskultur hat als ihr Ende, als ihr Ziel, den Frieden sicherer zu machen durch freien Konsens aller, die an der Gesetzgebung teilnehmen“ (ebd., 249). Frieden als *conditio sine qua non* für Ordnung, Gerechtigkeit, maßvollen Wohlstand. Und was muss zwecks Erledigung dieses Auftrags gelehrt und gelernt werden? Klar: Politische Argumentation, in Beratungen vernünftiges (=norm-, regel- und Kriterien gebundenes) Argumentieren, und diesbezüglich die gebotenen und angemessenen Kompetenzen.

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

Und jetzt die Relevanz für die Pädagogik?! Etwas Irritation könnte es geben bei den selbstzweckigen Zielen wie Autonomie gleich Mündigkeit gleich vernünftige Selbstständigkeit. Wir sind gewohnt, mit diesen Vokabeln den „ganzen“ Menschen – wie gesagt wird – anzusprechen, hier (im Text) nur seine „Spätform“. Wie dem auch sei, stellen wir uns (Sie und ich und andere) unsere Pädagogikabnehmer und Pädagogikabnehmerinnen als potentielle Parlamentarierinnen und Parlamentarier vor, blitzschnell ist die Pädagogik – wie Dewey längst bemerkt – im Wesen politisch. Und auf einmal haben wir auch >vernünftige Selbstständigkeit< ein Stückchen operationalisiert, wenn wir denn konstatieren, dass gelernte Parlamentarier diese in Argumentationen brauchen, um sich von Unvernunft zu distanzieren und sich Vernünftigem anzuschließen.

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

Jetzt wird der Fantasie noch ein Krönchen aufgesetzt: (siehe auch Mail v): Dass Pädagogik politisch in dem Sinne sei, dass sie als fast höchste Zielstellung die Kompetenzen und Fertigkeiten zum Parlamentarier plus erforderliches Standing fixiert, hätte das Dämmen der Uferlosigkeit päd. Forschungen und päd. Theorien und päd. Konzeptionen und päd. Terminologien und päd. Begriffsbildungen zur Folge. Denn es gälte dann, nicht – wie gesagt wird – Erkenntnis um der Erkenntnis willen gewinnen zu wollen und die berühmte Neugier des Menschen zu befriedigen, was man inhaltlich durchaus als Ziellosigkeit und reichweitetechnisch als Zielüberfülle interpretieren kann, sondern die Pädagogik hätte „nur“ die konkrete, normativ ge-

polte Aufgabe, die Chancen zu eruieren, die das Bildungswesen zwecks Frieden, Ordnung, Gerechtigkeit bei maßvollem Wohlstand denen bieten kann, die sich fürs Parlament zur Wahl stellen (wollen und können). Und Verbündete für die Verwirklichung dieser Chancen zu mobilisieren. Es stehen Frieden, Ordnung und Gerechtigkeit bei maßvollem Wohlstand gegen „die Freunde des Mittelalters“ (M. Nussbaum).

Kleine Theorie historischen Wissens

>Geschehen< und >Geschichte<, bitte streng zwischen beiden Vokabeln, also zwischen Bedeutung und Geltung, unterscheiden. Die terminologische Differenz zwischen >Geschehen< (res gestae) und >Geschichte< (historia rerum gestarum), die für uns im Alltag oft belanglos ist, ist im wissenschaftlichen Zusammenhang geboten. Ein **Geschehen** ist ein Vorgang, der eine entsprechende Zeitspanne durchläuft, zum Abschluss kommt, sich ereignet, sich zuträgt, sich abspielt, evtl. uns passiert, widerfährt, zustößt und sich beobachten und beschreiben lässt. Wohingegen eine **Geschichte** die (später folgende) Komposition eines (vergangenen) Geschehens ist. Die dem Geschehen folgende Konstruktion ist nach Bedürfnis und Absicht gestylt und lässt sich aus historischem und systematischen Interesse studieren (auch zur Erbauung und Unterhaltung lesen), die aber nicht so wie eine Schifffahrt beobachtet und beschrieben werden kann. Der Rohstoff der Geschichte, Vergangenes, kann erst durch Benennung, Bewertung und Ordnung im Medium der Sprache sichtbar bzw. begreiflich gemacht werden. Geschichte ist nichts „zum Anfassen“! Demnach ist Geschichte das Erzeugnis der sich auf Vergangenes besinnenden und in der Gegenwart für die Zukunft zusammenlebenden und zusammenarbeitenden Menschen und – logo – Erzeugnis (auch) der Historiker.

Einen Unfall, ein Wettrennen, ein Gewitter, eine Geburtstagsfeier, Karls und Adams Schulkarrieren, die Sandkerwa kann ich als Geschehen mitkriegen, kann ich beobachten und beschreiben. Die Geschichte, die ich (nachher, anschließend) daraus mache, indem ich das Beobachtete zu einer (schriftlichen oder mündlichen) Erzählung arrangiere, ist nicht das beschriebene Geschehen. So hat auch das (vergangene) Erziehungsgeschehen in allen Gesellschaften oft wenig mit Geschichte der Pädagogik zu tun, die man daraus gemacht hat (Ballauff/Schäfer). Ungeheuer oben findet sich die reine, geputzte, ignorante Theorie der Erziehung, unten die kotige, moderige, schmierige päd. Praxis. Pädagogikgeschichte ist keineswegs nur erfreulich: „Schwarze Pädagogik“ (K. Rutschky, 1977)! Vielleicht schreibt mal jemand eine „Kriminalgeschichte der Pädagogik“ (im Hinterkopf dabei Karlheinz Deschners „Kriminalgeschichte des Christentums“ und seine kritische Kirchengeschichte.)

J. Rüsen weist daraufhin, dass wir (alle) aus dem, was um uns herum und mit uns geschieht und passiert, Geschichte(n) erst machen. Auch die Geschichte (der Wissenschaft) der Pädagogik ist nicht schlicht und einfach vor uns ausgebreitet wie die flattened Fauna, sondern abhängig vom Erkenntnisinteresse an der Vergangenheit, von (unseren) Ideen, die als leitende und selektierende Sinnkriterien fungieren, abhängig von den Methoden (Empirie, Hermeneutik, Dialektik), den Darstellungsformen (etwa narrativ vorgetragene Geschichte als Tragödie, Komödie, Fortschrittsprozess), abhängig davon, wie wir Geschichte als Faktor der Orientierung in unser Leben in unseren Beruf integrieren. Geschichte der Pädagogik ist ein Konstrukt, das haben wir zusammgebaut. Unsere griechisch-europäische Kultur ist nicht „von Anfang an“ als Geschehen (mit Startschuss) beobachtbar und beschreibbar und kritisierbar. (Ebenso wenig die Geschichte der Menschheit, wie in Hararis Comik „Sapiens. Der Aufstieg“ vorgetäuscht. Und es gibt auch keine „Reportage über 13,7 Milliarden Jahre Werden und Vergehen“, wie sie Lesch und Zaun in: Die kürzeste Geschichte allen Lebens, München 2008, zu-

sammenstellen wollen.⁴⁰ Nein, alles eine Konstruktion in der Gegenwart!) Aber als erzählbare Geschichte haben wir unsere Kultur (deren Anfang und Verlauf wir heute, in der Gegenwart, bestimmen) als unsere Konstituierung, als unsere Konstruktion, zum Gegenstand.

Geschichte gehört zur Pädagogik wie Strom zum elektrischen Stuhl, nichts glückt ohne. W. Schapp meint, dass wir alle immer schon in Geschichte(n) verstrickt sind, ob in fremde oder eigene, ob als Mensch, ob als Bürgerin, ob als Pädagoge. Jede Biografie erzählt eine Geschichte. „Außerhalb“ der Geschichte(n) nur Vakuum. Weder Erziehung noch Lernen noch Lernorte sind **"geschichtsfrei"**. Bedeutet wiederum, dass **jede Pädagogin mit ihrer Praxis immer schon in die Geschichte der Pädagogik eingeklinkt** ist, ob sie will oder nicht, ob sie es weiß oder nicht. Aufgeweckte machen sich dieses Einklinken über das Übliche hinaus zum Programm, sie mobilisieren **Geschichtsbewusstsein**, haken sich evtl. aus und anderswo wieder ein.

Wir (Sie und ich) sind, nolens volens, in kleine und große Geschichte(n) eingeklinkt (resp. nicht eingeklinkt, ausgeklinkt). Als Pädagogin könnte man den Ehrgeiz haben, kraft erarbeiteten Geschichtsbewusstseins (meint etwa: kritische Nachdenklichkeit in Sachen Geworden-Sein und Werden und Vergehen) jedenfalls das berufsrelevante Ein- und Ausklinken verantworten zu können. Wer sich einmal von Sokrates oder Pestalozzi oder Summerhill oder Maria Montessori⁴¹ provozieren lässt und darüber nachzudenken anfängt, was die Geschichte des Erziehens und Lernens für die eigene Person bedeutet, **der tritt aus der Naivität und Befangenheit des zu oft reflexionsfernen Erziehungsalltags, Schulbetriebs, der Jugendarbeit, der Erwachsenen- und Weiterbildung heraus**, - und kann nur mit schlechtem Gewissen zurück (meine ich).

Geschichte liefert Exempel, Muster fürs Erziehen, schreckliche, aber auch nette Vorbilder. Überdies transportiert Geschichte eine echte Erkenntnis: Pädagogik ist stets und immer ein Streitfall. Das ist gut so. Wir bearbeiten nichts mit Hammer und Amboss fix und fertig. Und dass Ihre und meine und alle einzelnen konkreten Erziehungsgeschichten (Plural) in der Geschichte (Kollektivsingular) Bayerns und der Bundesrepublik Deutschland und Europas und der Welt ihren Platz haben und ihren Drive bekommen, muss überdies erst mal, sich selbst als „Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse“ (von wem ist dieser Ausdruck?) erhellend, begriffen werden.

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

⁴⁰ Die Autoren opfern die fach- und sachliche, exakte und präzise Darstellung zu lehrender und zu lernender Inhalte der von A. Gruschka kritisch vorgetragenen „Didaktisierung“. Heißt verallgemeinert: Sachverhalte, Thematik, Lehr- und Lerninhalte werden vorausseilend zugunsten (vermeintlicher!) Besserverständlichkeit auf Teufel komm raus simplifiziert, vereinfacht, geglättet, entschärft, gekürzt, als Sensation und als Abenteuer (scheinbar) affektiv zugänglich verkauft, und dergl. mehr.

⁴¹ Dazu: Hörmann, G.: Menschenerziehung oder Menschenzüchtung. In: ders. (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie. Kronach 2003, 120-126.

Ich übersetze mir das so: Warum beschäftigt sich ein Pädagoge mit Geschichte? Weil alle, die erziehen (als Elternteil, Lehrkraft, Street Worker, am Lehrstuhl) sind immer schon in die Geschichte des Erziehens eingeklinkt, ebenso die wissenschaftlichen Pädagogen in die Geschichte ihrer Disziplin, ob sie es wollen oder nicht, ob sie es wissen oder nicht wissen: Wir alle sind in Geschichte(n) und somit in Erfahrungen mit dem Erziehen (kopfmäßig, affektiv, leibhaft) verstrickt (Schapp). In der Pädagogik unseres Kulturkreises mühte und müht man sich in den Institutionen der Schule und der Universität üblicherweise um kritisches Fortschreiben der Gedanken zur Erziehung von Platon, Sokrates, Aristoteles, Kant, Humboldt u. a.. Jetzt hätte ich als Pädagoge gerne aufgeweckte, erziehende Personen neben mir im Lehrerzimmer, nicht nur solche, für die – wie Nietzsche klagt – die Liebesgeschichten von einzig wirklichem Interesse sind, sondern Personen, die (ab und zu) **kritisches Geschichtsbewusstsein** mobilisieren, indem sie ihren Einstieg, ihr Verbleiben oder gar den Ausstieg in ihre bzw. in ihrer bzw. aus ihrer seitherigen Erziehungsgeschichte offen und risikofreudig zum Gegenstand des Überlegens und Erwägens machen. Wenn nun als (fachübergreifendes) Ziel der Erziehung die >vernünftige Selbstständigkeit< eines Parlamentariers (m, w, d)) ausgezeichnet wird, inwiefern könnte diese oder jene historische Person (Isokrates, Fröbel, A. O'Neill, U. Meinhof etc.) quasi Ahnherr (m, w, d) meiner Gedanken zur Erziehung sein bzw. werden, frage ich mich und gebe die Frage an Sie weiter.

Nietzsche möchte nicht, dass historische Daten, Fakten und Tatsachen dem Gebildeten wie Wackersteine im Bauch rumpeln. Sie und ich auch nicht. Es gibt auch „Bildungsdummheit“ (Th. Bernhard). Daher ist die Frage ist zulässig: **Wieviele Geschichte brauchen wir (Sie und ich)? Wofür?** Jedenfalls sollte die Auswahl Ihrer und meiner Päd.-Geschichte eine weltauerschließende Standhaftigkeit (Standing im Parlament) gegen Barbarei ohne Märtyrertum möglich machen. Kein Krieg auf europäischem Boden!!!

Die Geschichte der Pädagogik liefert u.a. Material (Beispiele, Muster, Vorlagen) darüber, wie das Thema >Erziehung< wissenschaftlich und nicht-wissenschaftlich/vorwissenschaftlich, alltagspraktisch, zur Sprache gebracht worden ist. Und die Geschichte zeigt auch un-wissenschaftliche und irrationale Fehlformen. Für einen argumentationszugänglichen Streit über das Erziehen sind heute wie gestern und morgen Angebote an Vokabeln und an Gesprächsführungsvorlagen ungeheuer hilfreich. Die Aufforderung lautet: Überlieferte Diskussionen, Argumentationen, Dialoge, Auseinandersetzungen bitte nach-Denken (in Zirkeln), nach-Sprechen (Rollenspiel), nach-Spielen (Theater, etwa Ciceros Dialoge, Pestalozzis Stanser Brief).

Aus der Geschichte lernen?! Sinnvoll und sicher lässt sich aus der Vergangenheit lernen nur dann, wenn sich das Gelernte auch wieder (modifiziert und variiert) einsetzen lässt. Sonst Makulatur. Was wiederum voraussetzt, dass Situationen sich wiederholen. In punkto Erziehen kein Problem. Wo und wann auch immer Erziehung betrieben wird, immer Aufforderungsverhältnisse, immer Zeigen, immer Ziele, immer Stoff, Themen, Inhalte, immer didaktische Methoden und Medieneinsatz, immer Rücksicht auf=Berücksichtigung allgemeiner und spezieller Umstände (soziokulturelle Voraussetzungen und anthropogene Bedingungen). Zwar im Besondern und Konkreten vor Ort nie deckungsgleich, aber „im Wesen“, sprich: hinsichtlich relevanter Merkmale und Eigenschaften schon. Es dreht sich weniger um den Menschen als Abstraktum, sondern um potentielle Parlamentarier (m, w, d); es geht um Vermitteln von Stoff und Kompetenzen mit den Lernenden; es ist das Lernen-Können stets Grundvoraussetzung; es ist das Ziel die Lernen induzierte Bewältigung von Lebensproblemen mit Blick auf Frieden, Ordnung, Gerechtigkeit bei maßvollem Wohlstand. Demnach ist einiges aus der Geschichte brauchbar, sinnvoll und ergiebig, sprich: als Lernstoff und Kompetenz geeignet.

gruß

STUDIEN ZUM NORMATIVEN FUNDAMENT DER PÄDAGOGIK

Aufgabe 10: 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 „Gott, Religion, Glaube – mein Gott, was für ein Thema“, „Meine Position in Sachen Religionsfreiheit“, „Bemerkungen zu A. Beckermann“, oder ähnlich. Bitte streng Ihre Darstellung von Ihrer Beurteilung trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Tarzan) und Ihrem Kommentar („Schund“). 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. – Fußnoten dürfen sie, falls es sein muss, überlesen.

xxx Gott, Religion, Glaube

Ganz sicher ist Ihre Frage berechtigt, ob sich der folgende Inhalt mit den Mühen pädagogischer Praxis, mit Pädagogik in Echtzeit, sinnvoll in Verbindung bringen lässt. Ich sehe es so: Die Wahl einer der Objekttheorien der Pädagogik, mit der Sie Ihre Hauspädagogik abgleichen, sagen wir K. Pranges >Operative Pädagogik<, sollte von erkenntnistheoretischen und wissenschaftstheoretischen und metaethischen Überlegungen geleitet sein. Diese Überlegungen sind wiederum geprägt von Ihrem Selbst- und Weltverständnis, das Sie per Akkulturation, Enkulturation, Sozialisation und Erziehung mitbekommen und ebenso eigenaktiv erworben haben. Dass also (unsere) Kultur auf die pädagogische Praxis durchschlägt, dagegen kann niemand etwas machen. Das ist so. Aber! Es gilt für Profis der Pädagogik, dass sie reflektieren und nach Vernunftkriterien aussuchen, was an abendländischem (=griechisch europäischem) Kulturgut, mit dem der eigene Kopf möbliert ist und das unsere Mentalität färbt und stimmt, zum Zwecke gelingender und erfolgreicher Praxis behalten und befördert werden kann und darf, was momentan vielleicht besser auf Eis gelegt werden kann und darf, oder was auf keinen Fall so bleiben kann und darf, also korrigiert, eventuell selektiert werden muss. Um den Pumpenschwengel Ihrer Professionalität auf Touren zu halten, jetzt das Folgende.

Fritz, ein Pädagoge, und die Gretchenfrage. Oder Explikation der Begriffe >Gott<, >Religion<, Glaube< in pädagogischer Hinsicht

Gretchenfrage bezeichnet als Gattungsbegriff eine Frage, die die Absichten und die Gesinnung der Gefragten aufdecken soll. Sie rechnet mit einem Bekenntnis als Antwort. In Goethes Tragödie Faust I fragt Margarete=Gretchen, Heinrich Faust: „Nun sag’, wie hast du’s mit der Religion? Du bist ein herzlich guter Mann, Allein ich glaub’, du hältst nicht viel davon.“

Wer ist Fritz? Fritz ist eine Person, die erzieht. An eigener Mündigkeit und an der der Insassen seiner päd. Praxis interessiert. Er setzt bis übermorgen noch auf Vernunft.

Er verfügt über didaktisches Handwerk (=Technik des Zeigens). Er hat eine Hauspädagogik=an der Invarianz wissenschaftlichen Wissens abgeglichene variante (situationselastische) Konzeption, die Plan und Handlungsvollzüge päd. Praxis lenkt und leiten will. Er möchte Profi sein.

Sein Welt- und Selbstverständnis heißt er aufgeklärt. Er hält es für argumentationszugänglich, er begründet und rechtfertigt von ihm vertretene Daten, Fakten und Tatsachen sowie Normen, Werte und Imperative: etwa vernünftige Selbstständigkeit und Selbstbestimmung; stets im

Auge Frieden, Ordnung, Gerechtigkeit bei maßvollem Wohlstand in der Form von Demokratie und Rechtsstaat.. Daneben weiß er um Ungewissheit und kann auch mit Welträtseln leben.

Er versteht Aufklärung als Favorisierung prozeduraler (diskursiver) Rationalität zwecks Fundierung und Konsolidierung menschlichen Denkens und Handelns in allen Bereichen der Kultur (Wissenschaft, Technik, Politik, Wirtschaft, Kunst, Religion ... eingeschlossen alltagspraktische Kooperation und Kommunikation). Derart lehr- und lernbare Rationalität wäre für Bürger (m, w, d) und Beruf vorteilhaft, meint er.

Fritz ist talentiert.

Er probiert, (mit H. Tetens) „Gott zu denken“ (a).

Er guckt sich unter den zirkulierenden Verständnissen von Religion (mit J. Schneider) sein eigenes aus (b).

Er montiert (mit A. Beckermann) am Phänomen des Glaubens (c).

Warum gerade zu den letzten drei Punkten Bücher lesen?, frage ich (Bätz) Fritz. Es erfordert mein pädagogisches Ethos, sagt er, auch Auskunft über Dinge und Geschehen geben zu können, für die ich kein Experte bin. Selbstverständlich verbietet sich leeres Gerede und Geschwätz, nur nach bestem Wissen und Verständnis darf ich rapportieren und muss redlich sein, sprich: ich glaube selbst an das, was ich da sage. Nun mag es so erscheinen, dass für das Ausstellen einer Expertise zu den Themen Gott, Religion und Glaube mir (Fritz) die Legitimation quasi schon in der Wiege ausgestellt worden ist. Darüber habe ich schon Opa, Oma, Vater, Mutter, Freunde, Lehrer usf. reden und streiten hören und mir manches einverleibt. Folgt daraus nicht, Experte zu sein? Nein! Bekanntschaft mit den Themen kann ich zwar berechtigt in Anspruch nehmen. Aber, was bekannt ist, meint Hegel, ist noch lange nicht erkannt, und so muss ich demnach, möchte ich nicht bloß im kurzen Hemde dastehen, wünschte einer meiner Pädagogikverwerter und eine meiner Pädagogikverwerterinnen mich zu hören, mehr als bloß mir Bekanntes zu >Gott<, zu >Religion< und >Glaube< äußern. Ich referiere und paraphrasiere im Folgenden aus angegebenen Quellen.⁴²

Die Diskussion über >Gott<, >Religion< und >Glaube< ist ehrwürdig und alt, in heutiger Zeit, dort, wo Pluralismus und Liberalismus anzutreffen sind, Alltag. Toleranz braucht es. Aber bitte keine Inflation mit diesem Begriff! Denn wer großspurig verkündet, er sei "tolerant" gegenüber Frauen, Juden, Muslimen, Katholiken, Buddhisten, Hindus, Konfuzius, Atheisten und anderen, der ist es nicht, aber ein Depp, der nichts von Menschenrechten weiß und schon den Art. 2 nicht kennt. Sprich, er ist (menschen-) rechtlich gebunden, verpflichtet, Toleranz ist das nicht: „Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand.“ Toleranz ist (erst) dort geboten, **wo ein Dissens mit dem Nachbarn besteht, der bei aller Vernunft nicht aufzuheben ist.** Was macht man dann mit dem irren Nachbarn? Dulden?! Respektieren?! Ausziehen?!

Ihre Stellungnahme zu den folgenden Positionen und Überlegungen (deckungsgleich oder im Gegenteil) gehört zum nicht ablegbaren Huckepack, insistiert Fritz, mit dem wir (nolens volens) Pädagogik als theorie- und forschungsbezogene Konzeption in Gestalt einer Hauspädagogik vertreten und als pädagogische Praxis in Echtzeit gestalten. Sprich: Wir Pä-

⁴² T. Holm: Gott denken. Ein Versuch über rationale Theologie. Stuttgart 2020. Schneider, H. J.: Religion. Berlin/New York 2008. Beckermann, A.: Glaube. Berlin/Boston 2013. Th. Rentsch: Gott. Berlin 2005.

dagogiker (m, w, d), voll mit griechisch-europäischer Kultur, entkommen >Gott<, >Religion< und >Glaube< nicht.

(a)

Margarete fragt Fritz: „Nun sag’, wie hast du’s mit Gott? Du bist ein herzlich guter Mann, Allein ich glaub’, du hältst nicht viel davon.“

Fritz erwägt kritisch H. Tetens. Dieser denkt über Gott im Rahmen einer rationalen Theologie nach, die sich (wie jede Wissenschaft) **drei methodenlogische Maximen zum Credo machen muss: Sie darf mit ihren Thesen und Argumenten keinen anerkannten Ergebnissen der Wissenschaften widersprechen. Abgesagt wird auch jedweden Wunderglauben. Gültig sind zudem alle fundamentalen Prinzipien vernünftigen Denkens** (Tetens, ebd., 8). Dass es „vernünftig ist, auf Gott zu hoffen“ sei kein Verstoß gegen dieses Reglement, meint Tetens. Wohlgermerkt, es geht Tetens nicht um einen Gottesbeweis, ob, wie gesagt wird, Gott existiere, es dreht sich darum, ob sich die **Hoffnung auf Gott rational begründen lässt**.

Es gilt für uns alle, das eigene Leben zu üben und zu führen, das braucht, werden Ansprüche gestellt, ein adäquates Welt- und Selbstverständnis, das mit Hilfe von Vorgaben, Mustern und Vorschlägen und mit eigenem Denken und handelnd zu erarbeiten ist. Dafür (zur Erarbeitung von Selbst- und Weltverständnis), meint Tetens, gibt es heutzutage mindestens zwei Konzeptionen, den **Naturalismus** und seine Alternative, **die Hoffnung auf Gott**. Der Naturalismus in der Philosophie, Wissenschafts- und Erkenntnistheorie, der hier nicht mit dem in der Kunst zu verwechseln ist, ist die Überzeugung, dass die Welt als Inbegriff alles dessen, was ist, mit den Mitteln und Methoden der Natur- bzw. Biowissenschaften hinreichend darzustellen und zu analysieren ist. Vollständig. Die Naturalistin behauptet, „die eigentliche und einzige Wirklichkeit ist die Welt der materiellen Dinge und Ereignisse wie sie im wesentlichen zutreffend durch die Erfahrungswissenschaften, besonders die Naturwissenschaften beschrieben und erklärt werden; wir Menschen sind auch und gerade als geistige Subjekte nichts anderes als ein Stück kompliziert organisierter Materie.“ In solche Überlegung passt die **Hoffnung auf Gott** nicht hinein, sagt Tetens. Zudem sei, behauptet er, der methodenmonistische Naturalismus, für den die Welt ohne Rest allein aus Materie, sprich: aus empirisch gesicherten Daten, Fakten und Tatsachen „besteht“, gespickt mit fehlerhaften logischen Schlüssen (bitte nachlesen!) und in der Sache löchrig wie Emmentaler.

Die Haltung des Naturalisten sei dünkelfhaft, meint Tetens, weil er, der Naturalist, ernsthaft davon ausgehe, „wir Menschen könnten aus den Opfern der Vergangenheit für die Zukunft lernen und mit Wissenschaft, Technik und Industrie immer mehr Übel aus der Welt verbannen. Der Kampf gegen die Übel der Welt nimmt bei vielen Menschen in der wissenschaftlich-technischen Zivilisation allerdings gleich den illusionären Glauben an eine Selbsterlösung des Menschen an“ (ebd. 76). Welche Anmaßung! Erlösung bedeute, sagt Tetens, dass die Übel und Leiden in der Welt endgültig überwunden werden. Wir Menschen können uns, Sehnsucht hin oder her, anders der Dünkel des Naturalisten es besagt, jedoch nicht (selbst) erlösen (ebd. 59), ist Tetens überzeugt.

Und die Konsequenz?! Tetens fordert auf, dass man die Alternative (zum Naturalismus) wählt, und zwar die theistisch bestimmte Haltung. Es ist **die nach Maßgabe der Vernunft berechnete Hoffnung auf Gott**, so Tetens. Diese färbe das Selbst- und Weltverständnis bunt, aber nicht nichtbunt, wie das des Naturalismus. Also haben wir, sagt Fritz, in Sachen Selbst- und Weltverständnis eine Alternative, die theistisch bestimmte oder die naturalistisch bestimmte Haltung. Die Wahl des Richtigen könnte für manche Pädagogikmacherinnen und Pädagogikmacher existenz- und berufssichernd sein. Fritz bleibt bei Tetens.

Fritz rekapituliert. Was wird da mitgeführt, was ist ausgesagt?! Es stellt sich uns (den Menschen, der Menschheit) eine Aufgabe, die wir alleine nicht erfolgreich bearbeiten können, die uns alleine hoffnungslos überfordert: Die Erlösung der Welt. Es gibt aber eine Adresse, an die man sich wenden könne, denn es gibt eine „logisch-begriffliche widerspruchsfreie Möglichkeit“ von Gott als Schöpfer, Versöhner, Heilsbringer der Welt zu reden und auf ihn Hoffnung zu setzen. Solche *logisch-begrifflich widerspruchsfreie* Rede über Gott ist „erfahrungs-transzendent“, sprich: >Gott< ist nicht als ein empirisches Objekt festzustellen und zu explorieren, wie der Naturalist es (hämisches) verlange (ebd., 81). Sondern, diese logisch-begrifflich widerspruchsfreie Rede über Gott bezieht sich nicht auf eine Substanz, auf ein Sein, auf etwas Stoffliches in einem „Jenseits“, das man beschreiben und analysieren könne (wie man etwa in der Chemie den Benzolring als planaren Ring von sechs Kohlenstoffatomen beschreibt und analysiert). Und weil die Rede über Gott nicht irrational ist (weil sie den oben angeführten drei methodologischen Maximen nicht querliegt), - warum sollen wir uns nicht auf das einlassen, was ihr Gehalt ist: Gott wartet auf die Mitwirkung des Menschen am Gelingen der Erlösung der Welt (ebd. 51). „Anders als in naturalistischer Sicht, ist die Zukunft der Welt in einer theistischen Erlösungsperspektive radikal offen: [...] Nur der Theist vermag in der Hoffnung zu leben, dass die Welt gut wird, ohne dass er die Übel und Leiden in der Welt mit Resignation, tragischer Auflehnung, zynischen egoistischem Hedonismus oder illusionärem Selbsterlösungswahn quittieren muss. Und keinem Menschen ist in theistischer Perspektive das Lebensschicksal zuredet, als kontingentes Opfer des Weltenlaufs am Ende bestenfalls ein Mittel auf dem Weg einer sich selbst bessernden Welt zu sein. Selbst mit dem Tode verliert kein Mensch eine letzte Chance daran teilzunehmen, dass und wenn Gottes Schöpfung am Ende gut wird [und ein Leben nach dem Tode möglich macht]. Das ist der größte Trost der Erlösungshoffnung“ (ebd. 77).⁴³

Tetens frage sich zum Schluss: „Wie weit kommt eine rationale Theologie [...]? Sagen wir es in den Worten eines antiken Textes: ‚Ich glaube an Gott, den Vater, den Allmächtigen, den Schöpfer des Himmels und der Erde. [...] Ich glaube an den Heiligen Geist. [...] Vergebung der Sünden, Auferstehung der Toten und das ewige Leben.‘ Den Gottesglauben, der sich in diesen Sätzen artikuliert, vermag eine rationale Theologie als vernünftige Hoffnung zu rechtfertigen, wohlgermerkt: als vernünftige Hoffnung“ (ebd., 10). Fritz staunt.

Die Angelegenheit hat noch eine Pointe: Es könnte sein, sagt Tetens, sagt Fritz, der Naturalismus ist (doch) wahr und der Theismus (doch) falsch, „dann ist es ebenso. **Allein, niemand wird das jemals wissen**“ (ebd. 86; fett von mir). Und weiter: „Zwischen Naturalismus und Theismus können wir von der Sache her in dieser Erfahrungswelt nicht endgültig unterscheiden. Aber sollte der Theismus wahr sein, entscheidet ein zukünftiges, ein eschatologisches, ein ‚experimentum crucis‘ zwischen Naturalismus und Theismus über die Wahrheit. So und nur so ist es erkenntnistheoretisch wirklich zwischen Naturalisten und Theisten bestellt“ (ebd., 87).⁴⁴

Raffiniert, findet Fritz, und vielleicht habe ich es gerade als Pädagoge bitter nötig. Ein Upgrade. Menschliches Leben aus der Perspektive der Hoffnung auf Gott erscheint auch licht und heiter. Andererseits, sagt Fritz, war da schon immer der Brechreiz, wenn ich vernahm: ‚Ich glaube an Gott, den Vater, den Allmächtigen, den Schöpfer des Himmels und der Erde.

⁴³ Die Rede von einem Leben nach dem Tode sei widerspruchsfrei und logisch-begrifflich erlaubt.

⁴⁴ Als **experimentum crucis** bezeichnet man in der Wissenschaftstheorie ein Experiment, dessen Mislingen die dem Experiment zugrunde liegende gesamte Theorie (nicht nur eine Hypothese) falsifiziert.

[...] Ich glaube an den Heiligen Geist. [...] Vergebung der Sünden, Auferstehung der Toten und das ewige Leben“. – Was ist mit Ihnen?!⁴⁵

(b)

Margarete fragt Fritz: „Nun sag’, wie hast du’s mit der Religion? Du bist ein herzlich guter Mann, Allein ich glaub’, du hältst nicht viel davon.“

Fritz versichert sich zuerst einer **Begriffsbestimmung von >Religion<**, damit auch gewusst wird, was in Rede steht, und führt dazu die Definition von H. J. Schneider in: Religion. Berlin 2008, 137ff., an, dem er weiterhin referierend und paraphrasierend folgt. Bei Schneider steht, dass „Religionen [uns] etwas über ‚das Ganze‘ der menschlichen Situation [sagen] und [...] **zugleich eine Hilfe [sind], mit diesem Ganzen praktisch zurechtzukommen.**“ „Religionen sind historisch gewachsene **Artikulations- und Praxisformen**, die in ihrem Selbstverständnis und Anspruch nach **eine wahrhaftige Einstellung zum Leben im ganzen zugleich artikulieren und ihren Angehörigen praktisch ermöglichen** [...]. Es geht also um Artikulation und Praxis, d.h. es geht darum, Worte zu finden und sich eine Einstellung zu eigen zu machen. [Und] es geht dabei um das Ganze des Lebens und unsere Fähigkeit, mit ihm zurecht zu kommen“ (Schneider ebd., 13; fett von mir).⁴⁶

Dabei sind religiöse Texte eine Textsorte eigenen Typs, sprich: keine Religion wäre adäquat begriffen, meint Schneider sagt Fritz, wenn sie etwa als Fortsetzung und (raumzeitliche) Erweiterung der Welt der Wissenschaften oder als Ergänzung wissenschaftlichen Wissens angeführt werden würde. Religiöse Texte, die die Vergegenwärtigung und Bewältigung der Gesamtheit der unverfügbaren menschlichen Existenz und unverfügbaren Welt betreffen, behaupten keine wirklichen Sachverhalte als Tatsachen wie Wissenschaften, daher sind sie weder wahr noch falsch. Sie haben ihren eigenen Charakter. **Auch deswegen verbiete es sich, Aussagen und Behauptungen der Religionen wie wissenschaftliche Hypothesen mit entsprechendem methodischem und instrumentellem Repertoire prüfen zu wollen.** Also

⁴⁵ Gucken wir uns den Umgang mit dem Begriff >Gott< einmal als **ein referenzsemantisches Problem** an, sprich, als ein Problem der Beziehung zwischen sprachlichem Zeichen und dem zugehörigen Referenten (in der außersprachlichen Wirklichkeit). Gemeint ist das so: Ich kann in unserem Seminarraum mit Worten und Gesten z.B. auf Tische und Stühle (leider nicht mehr auf Tafel und Kreide) deuten. Die bezeichneten Gegenstände bilden für >Tisch< und >Stuhl< die Referenten. So wird der Begriff >Gott< zum einen von Personen gebraucht, die überzeugt sind, eine Instanz anzusprechen, deren tatsächliche Existenz als eine transempirische Realität verifiziert ist. Der Begriff >Gott< hat für sie einen wirklichen Referenten. Aber auch wird der Begriff >Gott< von anderen Personen ohne die Frage nach Existenz oder Nichtexistenz gebraucht. Für diese Personen sind Begriffe für die akute Kommunikation bindend, auch dann, wenn sie keinen Referenten (in der außersprachlichen Wirklichkeit) haben. So mag man Aussprüche wie etwa „Der Mensch denkt, Gott lenkt“ als einen performativer Sprechakt verstehen, der mit ausdrücklicher Betonung auf die Tatsache der Unverfügbarkeit im menschlichen Leben verweist, ohne zusätzlich eine Behauptung in Geltung setzen zu wollen, dass in das Tun und Lassen der Menschen tatsächlich gemäß göttlichem Ratschluss eingegriffen werde. Auch mag in diesem Sinne der Ausruf „Gott sei Dank!“ nicht als Anruf einer alles zum Guten führenden nichtirdischen Instanz gehört werden, sondern als Verstärkung bekundeter Erleichterung o.ä.. – Man kann aber auch >Gott< entsorgen, indem man diesen Begriff aus Vorträgen streicht und durch „jenes höhere Wesen, das wir verehren“ ersetzt, wie Heinrich Böll in seiner Satire >Dr. Murkes gesammeltes Schweigen< schildert.

⁴⁶ Hervorzuheben ist, dass der Begriff der Religion die Praxis der Vergegenwärtigung und Bewältigung der Gesamtheit der unverfügbaren menschlichen Existenz und unverfügbaren Welt einschließt, also nicht nur Text ist (Th. Rentsch, in Mittelstraß a.a.O.). Religion hat eine Form: **Religionen schließen in Gestalt institutionalisierter kirchlicher, gemeindlicher, mönchischer und individueller Gestalt die Praxis der Vergegenwärtigung und Bewältigung der Gesamtheit der unverfügbaren menschlichen Existenz und unverfügbaren Welt ein** (Rentsch, a.a.O.).

bitte, meint Schneider sagt Fritz, beide Textsorten (die der Religion und die der Wissenschaft) nicht vermengen (wäre ein Kategorienfehler)!

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

Wenn Schneider hier (mit Bezug auf Bettelheim) Märchen anführt, dann heißt das überhaupt nicht, dass Religionen Märchen wären, streicht Fritz heraus. Er (Schneider) möchte nur auf ein Beispiel nichtwissenschaftlicher (nicht mit un-wissenschaftlich verwechseln) Texte verweisen, die quasi ohne Referenz (ohne Beziehung zu Gegenständen in der außersprachlichen Wirklichkeit) unsere Lage, die *Conditio humana* zur Sprache bringen - sagen wir durch vorlesende Mütter und fragende Kinder, durch erzählende Opas und neugierige Enkel. Damit ein bisheriges mögliches Artikulationsdefizit in solchen Sachen überwindend.⁴⁷

Religiöse sind Texte eigener Qualität, die uns etwas über „das Ganze“ der menschlichen Situation sagen, um mit diesem Ganzen praktisch zurechtzukommen. Jetzt geht es um

⁴⁷ Oder auch die Geschichte von Max Frisch: Fritz sagt, er habe „Der Mensch erscheint im Holozän“ gelesen, eine Erzählung von Max Frisch, die ein spezielles Welt- und Selbstverständnis seiner Hauptfigur „Geiser“ artikuliert. Er, Fritz, muss sich große Mühe geben, sich in die Gedankenwelt des 73jährigen Herrn Geiser einzudenken und einzufühlen, aber dass Fragen der menschlichen Existenz angesprochen und in Metaphern die Problematik veranschaulicht werde, das kapiere er schon. Herr Geiser lebt abgeschottet in einem Schweizer Bergdorf, das zudem durch tagelanges Unwetter von der Außenwelt abgeschnitten worden ist. Panisch gegen geistige Hinfälligkeit, gegen wahrgenommenen Gedächtnisverlust kämpfend, hängt und klebt er Lexikonartikel, Zeichnungen, Zettel überall im Haus auf, um so die Gliederung, Sortierung, Übersicht und das erlernte Ordnungsgefüge der Welt im Auge zu behalten. „Schlimm wäre der Verlust des Gedächtnisses“, „Ohne Gedächtnis kein Wissen“, „Wissen beruhigt“. Doch all die Unterscheidungen und Differenzierung der Wissenschaften (fokussiert auf die Tessiner Umgebung, Naturkatastrophen, biblische Sintflut, Erdgeschichte, Dinosaurier und Abstammungsgeschichte des Menschen) ergeben keinen Sinn, vermitteln keine existenztragende Wahrheit. Von Gott kein Gramm. Die Erkenntnisse der Wissenschaften transportieren nichts, was anstecken könnte, das Menschenleben zu bejahen; nichts, was das Führen menschlichen Lebens einordnet. Sein Wissen über die Welt macht ihm die Welt nicht heimisch, ihm ist klar, dass die Welt sein Gedächtnis nicht braucht. „Was heißt Holozän! Die Natur braucht keine Namen. Das weiß Herr Geiser. Die Gesteine brauchen sein Gedächtnis nicht.“ Den Versuch eines Ausbruchs nach Basel, stellt er ein. Was will er dort in Basel?! Herr Geiser meint: „Der Mensch bleibt ein Laie.“ Er gehört als Außenstehender, als ein Mensch mit Leib, Seele und Geist zur Welt dazu, es bringt jedoch nichts. Dem Kosmos, dem Universum, der Natur sind sein Dasein und Sosein Wurscht. Herrn Geiser widerfährt die Indifferenz des Kosmos, das Grauen angesichts eines völlig gleichgültigen, sich für die Belange des Menschen nicht im geringsten interessierenden und engagierenden Universums. Er macht seine Erfahrung mit der geisttoten, seelenblinden, eisigen Natur, was zusammen „den Anspruch der Menschen auf Ordnung, Lebenssinn und Perspektive als lächerlich und hoffnungslos erscheinen läßt“ (K. Hü., in Kindlers Neues Literaturlexikon, hrsg. von W. Jens. München 1988/1998). - Bitte, als Pädagoge (m, w, d) eine Antwort, eine Stellungnahme, die eigene Position argumentationszugänglich fixieren.

begriffliche Bestimmung der „Gesamtheit der menschlichen Existenz“, es geht um „das Ganze“. Welches ist der Bedeutungs- und Geltungsbereich dieser Kennzeichnungen, worauf beziehen sie sich?

Schneider (2008, 153ff.) meint, dass mit „der Gesamtheit“ und „dem Ganzen“ nicht gemeint werde, Religionen hätten die Aufgabe, über die Grenzen wissenschaftlichen Wissens hinaus den Bereich des Nichtwissens aufzuhellen und auszudehnen, also in Erzählungen eingebundenes Material zu liefern, etwa vom Anfang der Welt (vor dem Urknall), vom Entstehen der ersten Menschen, von den letzten Tagen der Menschheit usw.. Bei Schneiders Begriff der Religion steht kein „Ausdehnungsmodell“ Pate. Damit ist nicht gesagt, derart Erzählungen über einen Schöpfer-Gott, über Sündenfall, der die Welt verdorben hat, von einem göttlichen Auftrag, von einem Gericht am Ende der Tage, sollten einfach beiseitegelegt werden. Nein. Sie sollten jedoch nicht als Berichte und Protokolle gelesen werden, die, wie gesagt wird, der menschlichen Vernunft Nichtzugängliches offenbaren, die etwas Unsagbares präsentieren, die beanspruchen, tatsächlich darüber Auskunft geben zu können, was die Wissenschaft nicht weiß. Es geht nicht darum, dass der Welt der Wissenschaft und der Welt des Alltags eine Welt der Religion – salopp gesagt – voll mit Göttern oder nur mit dem einen Gott angefügt und quasi vervollständigt wird. Vielmehr meint „das Ganze“ das je eigene gesamte menschliche Leben (Ihres, meines, Fritzens), wobei das „Ganze“ sich mit den Stichworten Geburt, Liebe, Sexualität, Schuld, Krankheit und Tod andeuten lässt. Geschichten und Erzählungen der Religionen ermöglichen vielleicht eine Änderung der bisherigen problembeladenen Sicht auf das eigene ganze (vielleicht verkorkste, vielleicht als Last empfundene) Leben, einen Gestaltwandel, der das gesamte eigene Leben betrifft, eine Modifikation, eine Färbung, eine Tönung, eine erleichternde und beseligte Wende zur Akzeptanz, was man religiöse Erfahrung nennen könnte (H. J. Schneider).⁴⁸

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

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

⁴⁸ Dazu obligatorisch: William James, Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur. Berlin ²2014.

hier das Vertrauen auf die Möglichkeit eines Gestaltwandels und auf die Angemessenheit der sich aus diesem Wandel ergebenden Sicht (ebd., 174f.).⁴⁹

(c)

Margarete fragt Fritz: „Nun sag’, wie hast du’s mit dem Glauben? Du bist ein herzlich guter Mann, Allein ich glaub’, du hältst nicht viel davon.“

Fritz referiert und paraphrasiert aus dem Buch von A. Beckermann: Glaube. Berlin/Boston 2013. Tetens (siehe oben) zählt Beckermann zu den Naturalisten, wobei Beckermann allerdings nicht dünkelfast auf die Selbsterlösung der Menschen baut, wie Tetens allen Naturalisten unterstellt, sondern als Haltegriff in seinem Leben dienen ihm (Beckermann) Demokrit, Epikur und besonders Lukrez.⁵⁰

⁴⁹ Ganz anders nimmt sich Ansgar Beckermann des Themas >religiöse Erfahrung< an. Für ihn werden die Begriffe >Religion<, >Glaube<, >religiöse Erfahrung< stets als Begriffe mit Referenz (mit einem Referenten) verstanden, derart, dass sich Religion auf etwas Außernatürliches, gleichwohl Gegebenes, beziehe, das im Glauben substantiell be-greifbar ist, den wiederum ein (Wahrnehmungs-)Erlebnis von etwas Übernatürlichem stabilisiere. Dass es aber und jedoch dazu nirgendwo einen Referenten bzw. eine Referenz gibt, will Beckermann wissenschaftlich empirisch belegen. Im Unterschied zu Schneider stellt Beckermann religiöse Erfahrung vergleichend neben die sinnlichen Wahrnehmungserlebnisse (Hören, Tasten, Sehen, Riechen, Schmecken). Religiöse Erfahrungen gelten ihm als behauptete Wahrnehmung „übernatürlicher Wirklichkeit“, als behauptete Wahrnehmung „der Existenz nicht-natürlicher Wesen und Kräfte“ (a.a.O., 136ff.). Aber derart Erfahrungen könne es laut Neurowissenschaften, Wahrnehmungspsychologie, Sinnesphysiologie nicht geben. Es gebe keinen empirisch prüfbar (beweisbar) kausalen Ursache-Wirkungszusammenhang derart, dass etwas „Über- oder Nicht-Natürliches“ die mit über 100 Millionen lichtempfindlichen Zellen ausgestattete Retina (wie im Normalfall) dazu bringe, elektrochemische Impulse zur rekonstruktiven Erarbeitung von Repräsentationen der Umwelt ans Gehirn weiterzuleiten, mit dem Effekt, dass dieses Über- und Nicht-Natürliche dann auch – wie eine Tasse auf dem Tisch - wahrnehmbar wäre. Was die Wissenschaft zulasse, das sei, dass unter Umständen (ohne „krank“ zu sein) bestimmte Hirnareale Wahrnehmungserlebnisse selbst erzeugen=ohne dass diesen „Eindrücke von der Außenwelt“ zuzuordnen wären. Religiöse Erfahrungen im Sinne des Erfahrens von Etwas „außerhalb“ unseres Bewusstseins seien Hirngespinnste.

⁵⁰ Die Absicht, kraft Logik, Erkenntnistheorie, Physik und durchgängige Erklärbarkeit der Natur den Menschen die Furcht vor den Göttern, den Priestern und dem Tode zu nehmen, und so Ataraxie (Seelenruhe) zu gewinnen, steht bei Epikur und Lukrez voran (M. Gatzemeier, in Mittelstraß a.a.O.). Hilfen für eine Verbesserung der Lebensführung bereitzustellen, damit der Mensch sein Ziel, das Glück (die Eudämonie), erreichen kann, hat, wie gesagt wird, oberste Priorität (womit überhaupt nicht die ungehemmte Ausschweifung=der zügelloser Hedonismus als Lebensideal gemeint ist, wie dem Epikureismus von christlichen Theologen und Philosophen unterstellt wurde). Der gesamte (ewige) Kosmos besteht (Teleologie-frei) aus per Zufall zustande gekommenen Atomkonstellationen. Aus dem ungeordneten Strom von Atomen (unendlich viele im unendlich großen und leeren Raum) konstituierten sich die Welt als Ganze, die vier Elemente, der Himmel, das Meer und die Erde, die Gestirne, die vier Jahreszeiten, die Pflanzen, Tiere und die Menschen. Ein (evolutionäres) Kommen und Bleiben und Gehen. Götter (wir können sie im Traum sehen) sind unvergängliche Atomgebilde, die sich nicht um die Welt und die Menschen kümmern, weshalb man sich weder zu ängstigen noch sie zu verehren braucht. Die Seele des Menschen, ebenso aus Atomen(=unteilbare Bausteine) zusammengesetzt, die mit dem Tod vergeht, zerfällt, ist nicht unsterblich, hat keine Präexistenz. Also keine Verdammnis o.ä.. Keine Seelenwanderung. (Dazu aus einem anderen Kulturkreis ein unterhaltsamer Roman: Mo Yan, Der Überdruss. Berlin 2012.) Garantie der Nicht-Determiniertheit im Bereich der Lebewesen. Wir verfügen über freien Willen, zu verstehen als Fähigkeit, sich gegen mögliche (äußere und innere) Hindernisse („Oberhäupter“, „Schweinehund“) überlegt (rational) für dieses, aber nicht jenes zu entscheiden; dieses, aber nicht jenes zu beschließen. Mit Politik hat Epikur nichts am Hut, die Natur in ihrem Dasein und Sosein schätzend, eine Aussteigermentalität (Lorenzen) - Bitte, als Pädagoge (m, w, d) eine Antwort, eine Stellungnahme, die eigene Position argumentationszugänglich fixieren.

Beckermann fragt: „Was spricht für die Existenz Gottes oder anderer übernatürlicher Kräfte?“ Die Antwort: „Nüchtern gesehen nichts.“ Konsequenz: „Ohne Glauben leben“ (ebd., 151f.).⁵¹

Beckermann sucht nach Gründen dafür, dass jemand glaubt.⁵² Wobei er ausdrücklich nur „epistemische Gründe“ für stichhaltig, tragfähig, belastbar, schlagend und ausschlaggebend gelten lässt. Dass der einen Person der Glaube beim Bewältigen des eigenen Leben hilft, dass die andere Person ohne Glaube eine schützende Hand vermisst, will er nicht bestreiten, es handelt sich aber dabei nicht um einen aus erkenntnistheoretischen und wissenschaftstheoretischen und logischen Überlegungen gewonnenen Grund für den jeweiligen Glauben, auch nicht um einen aus der Wissenschaft abgeleiteten, sondern es ist ein persönliches Bekennen, ein Bekenntnis. Kein böses Wort dagegen, aber eben kein epistemischer Grund (für den Glauben).

Was würde Beckermann als dingfeste, einleuchtende und unwiderlegliche *epistemische* Gründe für die Existenz von etwas Außernatürlichem, Göttlichem, von Gott akzeptieren? Mit wissenschaftlicher empirischer Methodik und Logik präsentierbare Daten Fakten, Tatsachen – aber und jedoch:

Wenn es „empirische Belege für die Existenz des Übernatürlichen“ gäbe, dann wäre die Sache klar und erledigt. Aber kann das „Eingreifen übernatürlicher Kräfte empirisch (mittels Beobachtungen, Tests, Experimenten) nachgewiesen werden?“ Nein. „Hilft Beten?“ Nein. Diesbezügliche Experimente und Beweishandlungen scheitern (also keine positive Auswirkung z. B. auf Genesung von Herzpatienten). Sonstige „Belege für das Eingreifen?“ Nein. Die „Wunderheilungen“ in Lourdes entsprechen der Quote der Spontanheilungen bei Krebspatienten. Für die medizinische Wissenschaft kein „Wunder“ (Beckermann, ebd., 39ff.).

Sind „ontologische Argumente für die Existenz Gottes“ logisch korrekt, klar ersichtlich und unzweideutig? Nein. Kein empirisch abgedeckter Nachweis, keine empirische Beweishandlung für eine greifbare und irgendwie persönliche Beziehung gestaltende und mit göttlichen Eigenschaften (etwa vollkommen, allwissend, allgütig) besetzte Substanz, Wesenheit, Instanz. Da hilft auch nicht Anselms Gottesbeweis (ebd., 51ff.).

Sind „kosmologische Argumente für die Existenz Gottes“ einwandfrei, handfest und unbestreitbar? Nein. Und das „Prinzip vom zureichenden Grund“?! Letzteres Prinzip (bei Leibniz

⁵¹ Glaube?! Zur Sache mit dem Glauben sagt H. Schnädelbach: Er sei ein »frommer Atheist«. "Die meisten Atheisten sind [...] Menschen, die einfach *ohne* Gott leben wollen. Diese nachdenklichen Atheisten sagen: Ich will gar nicht lauthals vertreten, dass es Gott nicht gibt, sondern ich glaube einfach nicht an seine Existenz. Und der fromme Atheist ist dann derjenige, der nicht anders kann als die Glaubensinhalte, die er nicht vertritt, doch ernst zu nehmen. In diesem Sinne bin ich ein frommer Atheist. [...] Was mich betrifft, so ist mein Atheismus zum großen Teil das Ergebnis einer Befreiung. Ich habe eher das Gefühl, vom Glauben müssen erlöst zu sein. Aber natürlich ist da auch ein Bedauern: Menschen mit einem festen Glauben haben es offenbar im Leben leichter. Sie können viel mehr Nöte »wegschieben«, alle Sorgen auf Gott werfen, wie es in der religiösen Sprache heißt. Ich bin mehr auf mich selbst gestellt. Es gibt schon Augenblicke, wo ich es schade finde, dass ich nicht religiös leben kann. Auf der anderen Seite will ich als frommer Atheist diesen Glauben auch nicht. Ich weiß, dass ich nicht glauben kann. Der authentische religiöse Glaube rechnet ja mit Gott, verlässt sich auf ihn. Für mich gilt: Ich kann das nicht. Oder besser: Ich kann das nicht mehr. Es ist eine falsche Vorstellung, dass man sich zum Glauben einfach entschließen kann." - Was meinen Sie?! Bitte, als Pädagoge (m, w, d) eine Antwort, eine Stellungnahme, die eigene Position argumentationszugänglich fixieren.

⁵² >Glaube< meint im vorliegenden Zusammenhang nicht das schlichte „Fürwahrhalten ohne methodische Begründung“ (im Gegensatz zum Wissen). Sondern auf den Glauben, der teils Unabhängigkeit vom Wissen in Anspruch nimmt, teils sich >übernatürliche< Einsichten zuschreibt (Mittelstraß).

etwa) als Tatsache gelesen, heißt, dass es immer eine Ursache dafür gibt, dass ein Etwas ist (=existiert), und dass es nicht nicht ist. Aber dies Prinzip verpflichte niemand zur Annahme, meint Beckermann, dass es eine „letzte“ Ursache gebe (für alles, was existiert, also die Ursache aller Ursachen), etwa Gott. Weil sich etwa in spezieller (Quanten-)Physik dies Prinzip sogar als falsch erweise. Warum soll das, fragt Beckermann, was ist (=existiert), immer eine Ursache haben?! Urknall ist Urknall. Was ist, ist, was nicht ist, ist nicht, that's all (ebd., 67ff.).⁵³

Sind „teleologische Argumente für die Existenz Gottes“ logisch erschöpfend, reißfest und bombensicher? Nein. Wie steht es mit „Intelligent Design“ und „Fine Tuning“?! Gibt es einen intelligenten, ziel- und zweckbewussten und „handwerklich“ begnadeten Schöpfer, der Lebewesen so kreiert, wie sie uns heute gegenwärtig sind? Gibt es Lebewesen, für die die evolutionstheoretische Abstammungsgeschichte nicht greift und deren Existenz mit Darwin und seinen Mutations-, Variations-, Selektions- Retentions-, Stabilisierungs-Erklärungen *nicht* hinreichend dargestellt werden kann? Ja, manchmal ist Darwin in Erklärungsnot, aber daraus darf man nicht folgern, dass „außerirdische“ Erklärungen zutreffend wären. Nein, weit und breit kein Baumeister, kein Weltenlenker.

Ist die Feinabstimmung der kosmischen Größen und Konstanten mit der uns unser menschliches Leben ermöglichenden Erde (Temperatur, Umlaufbahnen, Licht, Gravitation) nicht eines an uns Menschen interessierten Gestalters, Erzeugers, Erbauers Werk?! Nein. Warum nein?! Beckermann stellt die Schöpfung als ein Erklärungsmodell dem Evolutionstheorie-Modell in Konkurrenz gegenüber. Letzteres erklärt infrage stehende Sachverhalte, ohne im Voraus subjektive (Glaubens-)Bekenntnisse abzufordern, unvoreingenommen, für jedermann nachvollziehbar, systematisch und methodisch versiert, intersubjektiv überprüfbar, längerfristig belastbar, lehr- und lernbar. Er (Beckermann) entscheidet sich für dieses (evolutionäre), weil – bei allen zugestehenden Problemen der Erklärung mancher Phänomene gemäß Darwin – dort, wo das Modell Warum-Fragen beantworten kann, es dies auf rationale und verantwortbare Weise tut (ebd., 85ff.).

Für Beckermann kommt noch etwas hinzu, nicht nur kein Beweis für die Existenz Gottes, sondern es „spricht [...] das unermessliche Leid, das es in der Welt gibt, und das geradezu dröhnende Schweigen Gottes angesichts dieses Leids in meinen Augen eindeutig *gegen* seine Existenz. [...] Wir sind [...] nicht in der [...] Situation, dass die Frage, ob es einen christlich verstandenen Gott gibt ‚ihrer Natur gemäß nicht aus intellektuellen Gründen entschieden werden kann‘ (James 1896, 138). Es gibt kein Patt zwischen den Gründen, die für, und denen, die

⁵³ Es gibt neben Beckermanns Lesart des Kausalprinzips eine andere. Eine nicht-ontologische, sondern methodologische Lesart, die gar nicht erst ein solches Problem wie die „letzte Ursache“ oder „Ursache der Ursachen“ generiert. Der Vorschlag ist: **Das Prinzip des zureichenden Grundes(=das Kausalprinzip)**, werde nämlich „nur“ als Aufforderung verstanden, im Bedarfsfall bei eingetretenen Ereignissen nach vorausgehenden Ereignissen als den entsprechenden Ursachen zu „suchen“, also ein Phänomen als Wirkung einer Ursache zu identifizieren versuchen, ohne dass man sich verpflichtet sieht, dass tatsächlich *immer* eine „gefunden“ werden muss. **Nicht verwechseln mit einem Kausalgesetz**, das zwischen Ereignissen regelmäßige Zusammenhänge in einem generellen Kausalurteil (etwa ein Naturgesetz) ausformuliert (Gabriel/Mainzer/Schroeder-Heister in Mittelstraß a.a.O.). Und J. Vogl hebt in seiner Besprechung von R. Musils >Der Mann ohne Eigenschaften< hervor, dass Ulrich (=der Mann ohne Eigenschaften) im Gegensatz zu Leibniz (=die Welt als beste aller Möglichkeiten) glaubt, nicht „gute Gründe“, sondern „fehlende Gründe“ haben die Welt in die Welt gebracht (ders.: Über das Zaudern. Zürich 2014, 81). Und fassen wir (Sie und ich und andere) nicht öfter einen Entschluss, etwas zu tun oder zu lassen, ohne Angabe eines Grundes?!

gegen die Existenz eines solchen Gottes sprechen. Das Problem des Übels wiegt so schwer, dass es die wenigen Gründe *pro* mehr als aufwiegt“ (Beckermann, a.a.O., 151).⁵⁴

Gruß

STUDIEN ZUM NORMATIVEN FUNDAMENT DER PÄDAGOGIK

xx Utopie, Geschichtsteleologie

Aufgabe 11: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt mal mehr anfangen mal weniger. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wer will darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Ich halte mich an Tatsachen, auf Illusionen pfeif ich“, „Ob meine Mentalität eine abendländische ist oder nicht – das kümmert meine Schüler wenig“, „Die Zukunft liegt im Dunkeln – weit und breit keine Scheinwerfer“, „Der Mensch ist seinen Ideen nicht gewachsen“ (H. Kant), oder ähnlich. Bitte Ihre (neutrale) Darstellung nicht mit Ihrer (wertenden) Beurteilung vermischen! Trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Philosophie) und Ihrem Kommentar („Wolkenkuckucksheim“). 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.

Verehrte Studierende,

es war einmal anders. Nicht die OECD, nicht PISA und Kompetenzen prägten die Landschaft. Da war in der Pädagogik vom „Fortschritt in der Geschichte“ die Rede, verbunden mit der ernst gemeinten Frage, was die Schule dafür geleistet habe und zu leisten imstande ist. >Fortschritt< bezieht sich auf die Vorstellung von Zukunftserwartung und meint (im Gegensatz zu Kulturverfallstheorien und Kreislauftheorien) eine zweckbestimmte Veränderung durch menschliches Handeln, insofern dessen Maßstab das Bessermachen ist (Mittelstraß a.a.O.). Der pädagogische Gedanke war, Lernen ist ein unabschließbarer Prozess, der kumulativ und unbeirrt auf Vernunft, somit auf ein gediegen rationales Selbst- und Weltverständnis (lernender) Personen und somit auch und letztlich auf die Verbesserung der Gesellschaft hinauslaufe. In der Schule werde per Lehre das Lernen und Orientieren in der fach- und sachmäßig gegliederten Welt zum extraordinären Geschehen, so dass die über das Lernen belehrten Personen die Gesellschaft mit Absicht, aber auch ohne dass sie es ausdrücklich wollen und thematisieren, hinter ihrem Rücken quasi, unweigerlich, nein, nicht direkt in ein Paradies, aber doch in einen diesem ähnlichen Zustand zu verwandeln imstande sind. Und dass, das war der Gag, selbst dann, sollte die Schule unter Herrschaftsverhältnissen leiden, das scholastische Lernen unabwendbar Vernunft verwirkliche, also Fortschritt gar nicht abgewendet und abgewehrt werden könne. Hegel spricht von „der List der Vernunft“ (Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. Teleologie §209) und kongenial wurde die Schule ein „Trojanisches Pferd“ (M. Liedtke) und die „List der Schule“ tröstete.

Die flächendeckende **Emanzipatorische Pädagogik** (Mollenhauer, Blankertz, u.a.) kümmerte sich um "Emanzipation des Menschen aus versklavenden Verhältnissen". Gedeutet wurde die Geschichte der Gesellschaft als fortschreitender "Demokratisierungsprozess" (Giesecke 1973). Da war viel Optimismus im Lande.

Und Ernst Bloch, der 1918 den „Geist der Utopie“ beschwor, prägte mit seinem Werk „Das Prinzip Hoffnung“ (auch genannt „das utopische Prinzip“), das 1954 zunächst in der DDR, dann 1959 im Verlag Suhrkamp erschienen ist, viele Diskussionen, nicht nur in der Pädagogik. Der Mensch, die Gesellschaft sei „noch nicht bei sich angekommen.“ Was tun?! Das Bewusstsein des Menschen sei nicht nur das Produkt seines Seins, es sei darüber hinaus mit „Überschuss“ ausgestattet. So stellt Bloch ins Zentrum das Aufspüren von „konkreten Utopien“ und Hoffnungen auf Fortschritt, die – bewusst oder nicht bewusst - in den Alltagsvor-

stellungen der Menschen, in ihren Träumen und Fantasien sowie in den sozialen, ökonomischen und religiösen Utopien, in der bildenden Kunst, in der Musik in den Objektivationen von Technik, Wissenschaft, Religion und Philosophie geborgen bzw. verborgen sind. Es gelte dieses „Noch-Nicht-Bewußte, Noch-Nicht-Gewordene“, dieses „Noch-Nicht-Seiende“, das als reale Möglichkeit dem Gegenwärtigen immanent sei, als Potential für Progression (Fortschritt) herauszuarbeiten.

Ganz sicher ist Ihre Frage berechtigt, ob sich der folgende Inhalt mit den Mühen pädagogischer Praxis, mit Pädagogik in Echtzeit, sinnvoll in Verbindung bringen lässt. Ich sehe es so: Die Wahl einer der Objekttheorien der Pädagogik, mit der Sie Ihre Hauspädagogik abgleichen, sagen wir Frau Scheunpflugs >Evolutionstheoretische Pädagogik<, sollte von erkenntnistheoretischen und wissenschaftstheoretischen und metaethischen Überlegungen geleitet sein. Diese Überlegungen sind wiederum geprägt von Ihrem Selbst- und Weltverständnis, das Sie per Akkulturation, Enkulturation, Sozialisation und Erziehung mitbekommen und ebenso eigenaktiv erworben haben. Dass also (ihre bzw. unsere) Kultur auf die pädagogische Praxis durchschlägt, dagegen kann niemand etwas machen. Das ist so. Aber! Es gilt für Profis der Pädagogik, dass sie reflektieren und nach Vernunftkriterien aussuchen, was an abendländischem (=griechisch europäischem) Kulturgut, mit dem der eigene Kopf möbliert ist und das unsere Mentalität färbt und stimmt, zum Zwecke gelingender und erfolgreicher Praxis behalten und befördert werden kann und darf, was momentan vielleicht besser auf Eis gelegt werden sollte, oder was auf keinen Fall so bleiben darf, also korrigiert, eventuell selektiert werden muss. Um den Pumpenschwengel Ihrer Professionalität auf Touren zu halten, jetzt das Folgende.

Der Fortschrittsgedanke gehört zur Neuzeit (ab 1500), zur bürgerlichen Gesellschaft und Personen mit Geschichtsbewusstsein. In seinem >Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes< schildert **Marquis de Condorcet (1743-1794)** enthusiastisch dies: "Was wir für den künftigen Zustand des Menschengeschlechts erhoffen [...]: die Beseitigung der Ungleichheit zwischen den Nationen; die Fortschritte in der Gleichheit bei einem und demselben Volke; endlich die wirkliche Vervollkommnung des Menschen [...]. Die Gleichheit des Unterrichts [...] besteht darin, daß sie jede erzwungene oder freiwillige Abhängigkeit ausschließt. Wir werden zeigen, mit welchen Mittel dies Ziel bei dem gegenwärtigen Stand des menschlichen Wissens leicht zu erreichen ist, selbst für diejenigen, die dem Studium nur wenige ihrer ersten Lebensjahre und in ihrem weiteren Leben nur einige Mußestunden widmen können. Wir werden einsichtig machen, daß, wenn man nur den Wissensstoff selbst und die Unterrichtsmethode glücklich auswählt, man die ganze Masse des Volkes über all das belehren kann, was jedermann zur Verwaltung seiner Angelegenheiten, seiner häuslichen Wirtschaft und zur freien Entfaltung seines Fleißes und seiner Anlagen wissen muß; was er wissen muss, um seine Rechte zu kennen, zu verteidigen und auszuüben; um über seine Pflichten im Klaren zu sein und sie in rechter Weise erfüllen zu können; um seine Handlungen und die Handlungen anderer nach eigener Einsicht zu beurteilen; was er wissen muß, damit ihm keine der erhabenen oder feinen Empfindungen, die der menschlichen Natur zur Ehre gereichen, fremd bleiben; wissen muss, um nicht blind von denjenigen abhängig zu sein, denen er die Sorge für seine Angelegenheiten oder die Ausübung seiner Rechte anvertrauen muss; um fähig zu sein, sie auszuwählen und zu überwachen; um sich nicht länger von dem im Volk verbreiteten Irrtümern narren zu lassen, die das Leben mit abergläubischer Furcht und unsinnigen Hoffnungen quälen; um sich gegen die Vorurteile allein mit der Kraft der Vernunft zu verteidigen; und endlich, um dem Blendwerk von Scharlatanen zu entgehen, die es auf sein Vermögen abgesehen haben, die seiner Gesundheit, der Freiheit seiner Meinungen und seines Gewissens Fallen stellen unter dem Vorwand, ihn reicher zu machen, zu

heilen, zu retten" (aus >Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes<, Frankfurt am Main 1976, S.19ff.).

Man mag die Versicherung des Fortschritts für maßlos überschätzt ansehen, müde belächeln oder generell für hinfällig und überholt erklären, für eine Utopie im pejorativen (=abwertenden) Sinne halten; sobald aber danach gefragt wird, wohin Erziehung und Bildung(=Subjektivierung der Kultur) sinnvollerweise führen sollen, **kann und darf man sich da der utopischen Dimension menschlichen gesellschaftlichen Lebens entziehen?! (Gesetzt, sowas gäbe es.)**

Was, wenn überhaupt etwas, ist eine UTOPIE?!

Der „bedürftige und leidende Mensch hat zu allen Zeiten und an allen Orten, seit er Mensch ist, d.h. seit er spricht, mittels Sprache und der Phantasie seine bedrängte Gegenwart überschritten, sich ein besseres Dasein erdacht und erträumt, und auch die Utopien bezeugen das“ (Kamlah, W.: Utopie, Eschatologie, Geschichtsteleologie. Mannheim 1996, 13).

„Eine Utopie ist die literarische Fiktion optimaler, ein glückliches Leben ermöglichender Institutionen eines Gemeinwesens, die faktisch bestehenden Mißständen kritisch gegenüber gestellt werde“ (Kamlah ebd., 17) Paradebeispiele: Platons >Staat< und Thomas Morus >Nova Insula Utopia<.

„Utopien als Aktionsprogramme entstanden erst, als man sich seit dem 18. Jahrhundert mehr und mehr dessen bewußt wurde, daß der Mensch die politischen, sozialen, dann auch die wirtschaftlichen Institutionen, in denen er sich vorfindet, nicht einfach hinnehmen muss als sein Schicksal, sondern daß er sie verändern kann“ (Kamlah ebd., 19). Nahe dann der Gedanke, „durch Aufklärung und Erziehung einen ‚neuen Menschen‘ zu schaffen, der in neuen und besseren Institutionen glücklich leben wird oder gar so vorzüglich sein wird, daß er der Institutionen nicht mehr bedarf, daß zumal der Staat mit seinen herrschaftlichen Institutionen überflüssig wird“ (Kamlah ebd., 22). Letztes die nicht-republikanische Vorstellung von Marx und Engels.

R. Rorty schreibt in: Pragmatismus als Antiautoritarismus, Berlin 2023 über J. Dewey und J. Habermas: „Nach Ansicht dieser beiden Denker kann man sich nach nichts Höherem oder Tieferen sehnen als nach einer utopischen, demokratischen Gesellschaft: Es gibt nichts weiter zu wünschen als den Frieden und das Florieren, durch die soziale Gerechtigkeit möglich würde“ (ebd., 49).

Jetzt die Frage an Sie: Muss, soll ein Pädagoge (m, w, d) eine Utopie im Kopf haben, im Herzen tragen, Hand-elnd zu verwirklichen suchen?! Braucht er das?!

Pädagogik und Geschichtsteleologie

(Nicht nur) Condorcet deutet Geschichte (der Menschheit) futurisch, auf eine erwartete Zukunft hin, die als das Ziel (Telos) der Geschichte angesehen wird. Futurische Geschichtsdeutung gibt es als christliche Geschichtstheologie (von der Schöpfung und Erlösung) mit Rekurs auf biblische Texte und Offenbarung und als (neuzeitliche, teleologische) Geschichtsphilosophie der Aufklärung kraft Interpretation der Vergangenheit und der gegenwärtigen geschichtlichen, gesellschaftlichen Lage. „Die neue wissenschaftliche Vernunft breitet sich [ab 1500] aus als eine Aufklärung, die nun zugleich technisch-wissenschaftliche Weltbemächtigung und moralischer Fortschritt ist oder doch als solcher gefordert und erwartet wird“ (W. Kamlah: Utopie, Eschatologie, Geschichtsteleologie. Mannheim 1969, 40).

Etwa Turgot mit Bezug auf fortschreitende Ausbreitung der Erkenntnis (in Kunst und Wissenschaft) mit Annäherung an „vollkommene Tugend, vollkommene Erkenntnis, vollkommenes Glück“: „Reiche erheben sich und stürzen; Gesetze, Regierungsformen lösen einander ab; Künste und Wissenschaften werden nach und nach entdeckt und vervollkommen sich; einmal verzögert, dann wieder beschleunigt in ihrem Fortschritt gehen sie von einer Klimazone in eine andere über. Das Interesse, der Ehrgeiz, der eitle Ruhm verändern in jedem Augenblick die Weltbühne, überschwemmen die Erde mit Blut. Und inmitten diese Zerstörung mildern sich die Sitten, wird der menschliche Geist aufgeklärt, nähern sich die vereinzelt Nationen einander. Endlich vereinigen der Handel und die Politik alle Teile des Globus, und die ganze Masse des Menschengeschlechts, wechseln zwischen Ruhe und Bewegung, Gütern und Übeln, schreitet beständig, wenn auch langsam, größerer Vollkommenheit entgegen“ (zit. n. Kamlah ebd., 41).

Wir (Sie und ich und andere) leben in der Profanität der Moderne. Die Profanisierung meint nach M. Weber „Entzauberung“. Entzaubert werden Religion, Kult, Tradition, Sitte, Moral, Autoritäten. Hochlebe die nur dem Menschen zuzuschreibende Vernunft! Die Profanisierung, eine geschichtliche Veränderung (seit der Neuzeit), hat ihre Wurzel in der wissenschaftlichen Rationalität (der Aufklärung). Wissenschaft und der Glaube an sie machen ein „neues“ Selbst- und Weltverständnis. Zwar ist diese neuzeitliche profane Mentalität nicht für alle verbindlich, gleichwohl prägt sie Forschung, Theorie und Alltag und nicht nur europäisches Land und Leute. Was meinen Sie? Wie weit trägt sie, die abendländische Gesinnung, Ihre pädagogische Praxis?

Jetzt eine spannende Frage: Woher kommt die Moderne?! Kann man modernes Denken aus vorangegangenen Weltbildern ableiten?! Ist modernes Denken (mit der Rationalität der Aufklärung) schon uralte, es hatte zu früheren Zeiten bloß eine andere Bezeichnung?! Also: **Ist die profane futurische Geschichtsdeutung etwas Eigenständiges** oder geht im Zeitalter der Aufklärung die Geschichtstheologie in Geschichtsphilosophie über, vulgo, wird der Glaube an Gott und seine Verkündigung mit dem Glauben an den Menschen und seine Vernunft im Denken und Handeln einfach ausgetauscht? Ist die neuzeitliche futurische Geschichtsdeutung (von Condorcet, Turgot, Hegel, Marx, Engels u.a.) „nichts weiter“ als vom Christentum übernommen, wobei man sämtliches theologisches Vokabular gestrichen und ersetzt hat?! Hat man der Verheißung der Wiederkunft des Christus „bloß“ eine nicht-theologische Bedeutung verschafft?! Ist profanes futurisches Geschichtsdenken ein Fall von „Säkularisierung“, weil sich ein Gottbewirktes Reich ewigen Friedens in ein von aufgeklärten Menschen erwirktes irdisches Reich verwandelt, also ein ursprünglich christlicher Gedanke in der Verwandlung *erhalten* bleibt (Kamlah ebd., 42)?!

Ich hätte gerne, dass Sie über Säkularisierung und Profanisierung in Hinsicht auf Pädagogik nachdenken und eine Antwort finden. Der Sachverhalt ist komplex. Schwierig, gleichwohl, als Angehörige der griechisch-europäischen Kultur haben Sie eine (Antwort). Sie können nicht nicht antworten. Sie (die Antwort) kann an Ihren (auch beruflichen) Tun und Lassen quasi abgelesen werden. Sie sollten sich mit anderen darauf aufmerksam machen. Und es versteht sich, dass in Ihre Hauspädagogik und somit in Ihre Pädagogik in Echtzeit Ihre Stellungnahme eingewebt ist.

Vielleicht sind noch ein zwei Zitate aus Kamlah hilfreich. Sein abschließendes Urteil: „Der neuzeitliche Fortschrittsenthusiasmus ist keineswegs durch Säkularisierung christlicher Hoffnung *entstanden*, sondern hat sich originaliter entzündet auf dem Boden der neuen Wissenschaft selbst [Mathematik, Astronomie, Physik, Chemie, Geografie, Biologie, Medizin, Geisteswissenschaften]“ (ebd., 43). Kamlah klagt (aber auch): „Im Verlauf der Neuzeit ist mehr und mehr ein erschreckendes Dilemma hervorgetreten, das Mißverständnis von triumphaler

geistig-technischer Weltbemächtigung einerseits, [und durch ‚Anmaßungen der Vernunft‘] menschliches Versagen, schwere Katastrophen, unabsehbare Notlagen andererseits. Daraufhin erhebt sich die Frage nach einem überzeugender gelingenden Leben, dem auch die ungewöhnlichen neuen Mittel der Weltbemächtigung, statt sich blindlings fortzusteigern, sinnvoller als bisher dienstbar gemacht werden sollten“ (ebd., 7).

gruß

PS: Für Exemplare mit je einem Fingerabdruck von Utopie und Geschichtsteleologie, zudem aktuell, sachfundiert und fortschrittlich im Denken gegenwärtiger päd. Praxis in Echtzeit, lesen Sie, empfehle ich, die Joscha Falck-Aufsätze in [Auswege – Perspektiven für den Erziehungsalltag](#)

STUDIEN ZUM NORMATIVEN FUNDAMENT DER PÄDAGOGIK

iv „Kosmopolitismus“ (M. Nussbaum); Fußnoten zum Begriff der Würde

Hallo,

das Seminar möchte aus erkenntnistheoretischer und wissenschaftstheoretischer Sicht das normative Fundament der Pädagogik hervorkehren. Damit ist schlicht ausgesagt und behauptet, dass die in den diversen Theorieparadigmen (siehe König/Zedler 2002 oder Kron 1999) verwendeten Vokabeln, Termini, Begriffe, Methoden, dass das Wissen, Können und die Erkenntnis und die Personen in Sachen Erziehung stets angebunden sind an richtungsweisende Vorgaben und Vorlagen. Diese sind immer schon in Kommunikation und Kooperation zusammenarbeitender und zusammenlebender Menschen, sprich, in soziale Gebilde, eingelagert. Insofern agieren wir Pädagogen (m, w, d), die wir selbst „kleinere“ soziale Gebilde herstellen, nämlich pädagogische Praxen, im Sinne „großer“ sozialer Gebilde (Gesellschaft) richtungskonform („brav“) und/oder richtungsverweigernd („rebellisch“) und/oder malsomalso („normal“). Eine Richtungsignoranz ist nicht gegeben, weil sie selbst, wie jede Verneinung, das Beziehen einer Position mit Ausrichtung (eben auf die Negation) ist: Etwa, Kosmopolitismus ist mir Wurscht! Profis sind sich all dessen bewusst, weil solcher Sachverhalt, eingebettet in Akkulturation, Sozialisation, Erziehung und Personalisation, bei ihnen zur Sprache gekommen und reflektiert worden ist. Wenn es also unter Profis „nichts“ gibt, was nicht intentional auf Erziehungsziele hin getestet wird, dann ist die Behandlung von Thematiken nicht fehl am Platze, die zwar Pädagogik als Wissenschaft nicht konstituieren, aber als Sinngehalt (in den Köpfen der Praktikerinnen) auf die Pädagogik in Echtzeit durchschlagen und pädagogische Praxen normieren, sprich, eine Richtung geben. Nolens volens.

Also, diese hiermit vorgelegte Aufgabe verlangt von Ihnen eine argumentationszugängliche Bearbeitung des komplexen Themas „**Kosmopolitismus**“. Bitte ordnen Sie die Thematik in ihr pädagogisches Denken ein. Das muss sein, wappnen Sie sich für die mögliche Frage eines Ihrer Klienten (m, w, d), ob Sie denn Auskunft geben könnten, worum es sich in Sachen „Kosmopolitismus“ dreht, ob Sie vielleicht eine Kosmopolitin wären, warum?, und auf welche Weise dies Ihre Hauspädagogik und Ihre pädagogische Praxis ausrichtet. Beschreiben Sie den Sachverhalt, analysieren Sie die Problematik und formulieren Sie eine persönliche, kritische und, sagen wir, vorläufig abschließende Stellungnahme.

Wegen der Gefahr, sich im weiten Feld zu verlieren, stelle ich Ihnen nur *ein* Buch vor: Martha Nussbaum, Kosmopolitismus. Revision eines Ideals. Darmstadt 2020.

Kosmopoliten

Da tönt es mit Friedrich Schiller: "Ich schreibe als Weltbürger, der keinem Fürsten dient." What about Weltbürger?! Derjenige, der sich als Erster „Kosmopolit“ nannte, war der Kyniker Diogenes von Sinope. Er, ein Zeitgenosse Platons, von diesem ein „rasend gewordener Sokrates“ genannt, soll schamlos in einer Tonne gewohnt und öffentlich Burger verzehrt haben, soll radikal gegen Staatsordnung (ausgenommen die wahre Ordnung des Kosmos), gegen Gesellschaft, Obrigkeit, Hierarchien jeder Art, Konventionen, Religion, Artigkeit, Höflichkeit, Sitte opponiert haben. Alexander der Große wurde von ihm gebeten, aus der Sonne zu treten, nein danke, genügt ihm, sonst wünsche er nichts. Seine Formel „gemäß der Natur leben“ (vita simplex=das einfache Leben) meint umfassende Freiheit, Freundschaft aller (!!!) Menschen (nicht nur Griechen, sondern auch „Barbaren“) miteinander und eine Harmonie zwischen Menschen, Tieren und Göttern (Diogenes Laertius; M. Gatzemeier). Daraus: Die Bürgerschaft eines Kosmopoliten beschränkt sich nicht auf ein separiertes Staatswesen, nicht

auf ein Stück berandetes Territorium, nicht auf lokal, regional Übliches und Geltendes (wie Anstand, Brauch, Gesetze). Vielmehr erstreckt sie sich (global) über die gesamte Welt als den *einen* politischen Raum. Konsequenterweise verweigert die Vokabel >Kosmopolitismus< jedweden Anspruch auf Überlegenheit der eigenen Kultur, Moral, Ethnie. – Die Weltbürgerin steht der aufgeklärten Pädagogik, scheint es, nicht fern. Sagt sich leicht, aber Diogenes von Sinope als Vorbild, Leitfigur (gleichwohl von Sloterdijk in der >Kritik der zynischen Vernunft< geschätzt als derjenige, "der die ursprüngliche Verbindung zwischen Glück, Bedürfnislosigkeit und Intelligenz in die westliche Philosophie bringt")?! Vor allem, was sollen für Maximen des Handelns gelten, die man per Pädagogik weitergeben könnte, worauf bezieht sich Verbindlichkeiten gedeihlichen und erspriesslichen Zusammenlebens und -arbeitens, die lehr- und lernbar wären, wenn doch die ganze Welt das Zuhause ist?!

M. Nussbaum liest, interpretiert, versteht Kosmopolitismus auf ihre eigenwillige Art und fragt, wenn der von Diogenes, Cicero, Mark Aurel u.a. propagierte, klassische Kosmopolit (der Stoa) auf „Äußerlichkeiten“ verzichte, um authentisch Mensch zu sein, wenn er abwehre, was seine Selbstgenügsamkeit irritiert, worauf bezieht er sich dann („innerlich“?), was macht ihn als Person in seinem Dasein und Sosein unaustauschbar tabil?!⁵⁵ Es sei das Mensch-sein selbst, das die Existenzberechtigung schaffe. Der Kosmopolit verweise darauf, dass jeder Mensch den gleichen und unbedingten Wert habe, der auf der „Fähigkeit zur moralischen Entscheidung beruht (möglicherweise ist sogar dies zu restriktiv), und nicht auf Eigenschaften, die von zufälligen, natürlichen oder sozialen Bedingungen abhängen“ (ebd., 8). Es sei die Würde, die allen Angehörigen der Menschheit, also jedem einzelnen Menschen zugehört und unantastbar ist, insistierten, so Nussbaum, die Philosophen der Stoa.⁵⁶ Und soweit stimmt Nussbaum (der Stoa) auch zu, das mit der Würde als Proprium sei o.k.. Allerdings, wendet sie ein, **es stünde beim Kosmopolitismus der stoischen Tradition zwingend zweierlei zur Revision an. Und zwar:**

Da sei einmal die (hauptsächlich mit Ciceros Werk >De officiis<) in Politikergehirne transportierte Überzeugung, Geld, Macht, Status, Rang, Bildung, Erziehung und weitere „Äußerlichkeiten“ wären weitgehend ohne Einfluss, und auch Wechselfälle des Lebens und Krankheit oder Folter (im Falle willkürlicher Inhaftierung) könnten der Würde des Menschen im Grunde nichts anhaben. Das sei irre. „Der Zufall, in dem einen statt in dem anderen Land ge-

⁵⁵ M. Nussbaum: Kosmopolitismus. Darmstadt 2020. So ist der Einbezug des Begriffs der Würde in den Komplex des Kosmopolitismus speziell. – Ich (Bätz) habe gelesen, erst Cicero mache den ersten Schritt von der Bestimmung der Würde als einer **kontingenten** Eigenschaft (= man kann Würde besitzen, aber auch verlieren, dann auch wieder erwerben) **zu ihrer Bestimmung als einem der menschlichen Gattung zugeschriebenen, unveräußerlichen Merkmal**, das zwar potentiell jedermann zugehöre, gleichwohl nicht umsonst, sprich: nicht ohne besondere Anstrengungen zu haben ist: Sparsamkeit, Enthaltensamkeit, Strenge gegen sich selbst, Nüchternheit (Cicero off.1,106; N. Roughley in: Mittelstraß 2018).

⁵⁶ Mittelpunkt der in Logik, Ethik und Physik gegliederten Philosophie der Stoa (etwa – 300 bis + 300) ist die (dem Epikureismus und dem Aristoteles gegensätzliche) Ethik. Chefsache ist die Übereinstimmung mit sich selbst. Es gilt der Natur folgend zu leben (secundum naturam), d.h. gemäß dem Gesetz der (göttlichen) Vernunft zu handeln. Neigungen und Affekte sind kontraproduktiv. Sie behindern und verhindern Einsicht, müssen rigoros bekämpft werden. Des Weisen Ideal ist ein leidenschaftsloses, pflichtgemäßes, tugendsames (=tüchtiges, tatkräftiges) Leben. Favorisiert wird Apathie (nicht verwechseln mit apathisch=inert, Indifferenz, Indolenz, Wurstigkeit, Coolness). Die teleologische Auffassung der Welt (=Makrokosmos), die aus vergehenden und wieder neu entstehenden Körpern in (ewiger) zyklische Folge besteht, ist deterministisch und fatalistisch (Schicksal). Daneben steht auch eine theologisch-religiöse Vorstellung vom Kosmos mit Natur, Menschen- und Götterwelt. Äußere Güter (+ das eigene Leben) werden als gleichgültig angesehen (=Adiaphora=neutrale Werte) und Unerschütterlichkeit (=Ataraxie) wird propagiert; Leitbild Sokrates. Kosmopolitische Staats- und Rechtslehre, mit Völker-, Staats- und Naturrecht. Gleichheit aller Menschen (kein Herr, kein Sklave), quasi „Brüderlichkeit“ (M. Gatzemeier, in: Mittelstraß 2018).

boren worden zu sein, wirkt sich auf die Lebenschancen jedes Kindes aus. Weiblich zu sein, der Unterschicht anzugehören, in einem ländlichen Gebiet zu leben, Mitglied einer ethnischen oder religiösen Minderheit zu sein: Auch dies hat in jedem Land Auswirkungen auf die Lebenschancen“ (ebd., 12). „Menschen, die unterernährt sind, die keinen Zugang zu sauberem Wasser sowie zu Ressourcen auf den Gebieten von Gesundheit, Bildung und anderen ‚materiellen‘ Gütern haben, sind nicht im selben Maße in der Lage, ihre Entscheidungsfähigkeiten zu entwickeln oder ihre grundlegende Menschenwürde zum Ausdruck zu bringen“ (ebd.). **Wer dies als empirisches Datum, Faktum und evidenzbasierte Tatsache nicht zur Kenntnis nehme, so Nussbaum, der trenne unzulässig die „Pflichten der Gerechtigkeit“ von den „Pflichten der materiellen Hilfe“.** Zu oft werde gemeint und (in der Politik) danach gehandelt, der Würde des Menschen wäre in Absehung von „Äußerlichkeiten“ und schon *allein mit dem Proklamieren und Bekunden* von bürgerlichen und politischen Freiheits- und Beteiligungsrechten, unter anderem mit dem Recht auf Leben, mit dem Verbot der Folter, mit Religions-, Versammlungs- und Meinungsfreiheit oder mit der Gleichheit vor dem Gesetz genüge getan. Sicher, seit 1948 ein Welterfolg. Kein böses Wort dagegen. Jedoch, damit ist nicht schon alles Nötige getan. Ich zitiere meiner Ansicht nach Passendes aus der Dreigroschenoper von Brecht/Weill: „Erst kommt das Fressen, dann kommt die Moral.“ Und nicht gleich (naiv): „Seit umschlungen Millionen! Diesen Kuss der ganzen Welt!“

Zum zweiten (was revidiert werden müsse), dass allein denjenigen Würde zugesprochen werde, die als Person über ihr Tun und Lassen autonom entscheiden können, dass denjenigen die Würde gekürzt oder abgesprochen werde, die dazu, aus welchen Gründen auch immer, nicht in der Lage seien, - dies sei zu restriktiv. Kontrovers ist also, ob Menschenwürde, wie die einen behaupten, ein absoluter Wert sei, der *ohne jede Einschränkung* allem menschlichen Leben zukomme. Oder ob Menschenwürde, wie die anderen (mit Kant) behaupten, das *prinzipielle Vermögen* des Menschen zu einem selbstbestimmten, „guten Leben“ (Aristoteles) sei. "Prinzipiell" bedeutet, Menschenwürde ist nicht absolut, sondern abstufbar, weil sie sich auf die Möglichkeit bezieht, selbstbestimmt und „gut“ leben zu können, was (unter besonderen Umständen) nicht jedermann gegeben ist. Die Realisierung der Würde als Selbstbestimmung soll (aber und daher) kraft der Menschenrechte (mindestens) eine Chance erhalten bzw. gesichert und geschützt werden. Menschenrechte sind ihrerseits nicht abstufbar, Menschenrechte sind absolut, sie haben einen universalen Geltungsanspruch. Die menschenrechtliche Deutung der Menschenwürde (im Sinne Kants) garantiert demnach nicht den *Besitz* von Würde, der abstufbar ist, sondern den *Schutz* der Würde, der nicht abstufbar ist (A. Veraart, in: Mittelstraß 2013). – Nehmen Sie bitte Stellung!

Nussbaum aber ist die definitorische Bestimmung (Festsetzung) der Menschenwürde allein in Abhängigkeit vom Grad der intellektuellen Leistungsfähigkeit einer Person nicht akzeptabel. Denn nicht nur Vernunft und Verstand seien dem Wesen des Menschen zugehörig, sondern ebenso seien „Wahrnehmung, emotionale Fähigkeiten und die Fähigkeit, sich zu bewegen, [...] allesamt menschliche Fähigkeiten, und eine Auswahl von ihnen ist ausreichend für den gleichen Respekt“ (ebd., 314). „Wenn der Mensch Würde hat, dann hat er sie meines Erachtens, weil er über komplizierte Fähigkeiten für eine empfindungsfähiges Leben verfügt, das danach strebt sich zu entwickeln“ (ebd., 315).⁵⁷ Kommt die Diffizilität hinzu:

⁵⁷ Empfindungsfähigkeit plus Streben, sich zu entwickeln (etwa Aristoteles: Entelechie), was „Staunen, Respekt und Ehrfurcht“ erzeuge (Nussbaum ebd., 314) macht aus Tieren Würde-Träger. (Gilt umgekehrt: Was erstaunt, ehrfürchtig betrachtet wird, respektiert wird, hat Würde?!) Würde habe viele verschiedene „Erscheinungsformen“, meint Nussbaum (ebd.). „Viele Wesen, viele Arten von Würde“ (ebd., 313). „Obwohl Würde, wie ich [Nussbaum] glaube, ein sehr vager Begriff ist, ist sie eng mit diesen moralischen Reaktionen [wie Staunen, Respekt, Ehrfurcht] verbunden, und sie hat den recht allgemeinen Inhalt, ein Zweck an sich zu sein [...]. Es scheint falsch, Würde in unserer eigenen speziellen Art von tierischer Lebensform zu sehen, in der anderer Tiere dage-

Welche Person(en) legt (legen) mit welcher Autorität nach welchen Kriterien die Umstände fest und urteilt (urteilen), ob und wie im Einzelfall der Besitz der Menschenwürde zu staffeln, zu schichten und abzustufen sei?!

Entsatz des Kosmopolitismus durch den Nussbaum-Befähigungskatalog

Nussbaum rückt den „Fähigkeitsansatz“, der ethischer Politik ausmache oder je nach Lage ethische Politik ertrotze, an die Stelle des Kosmopolitismus sensu Stoa (ebd., 198ff.). Es geht Nussbaum nicht darum, den (abstrakten) Menschen losgelöst von der Erde als Kosmopolit zu benamen, indem sie aufzählt, was dieser negiert, was diesen nicht kümmert und nicht sorgt, sondern sie will positiv festgesetzt wissen, was bestimmbare Menschen vor Ort in der Realität an Freiheiten und materiellen und kulturellen Ressourcen brauchen, um autonom ein Leben „in Würde“ führen zu können, und zwar nicht nur in Gedanken, sondern in Wirklichkeit, in praktischer Umsetzung arrangiert durch Politik. Nussbaum konzipiert eine Anthropologie und „ihre“ Menschen sind keine abstrakten Individuen und bloß kopfbestimmte Wesen, sondern konkrete, in Abhängigkeit von geografischen, geschichtlichen, gesellschaftlichen und

gen nicht“ (ebd., fett von mir). Fritz ist skeptisch. Er meint, nun sei zwar die Redewendung von der „Missachtung des Person-seins“ und die Kennzeichnung von Umständen als „mensenunwürdiger Zustände“ aufgrund der Erfahrung von jedermann in der Bedeutung „empirisch“ (Bühler), also durch den entsprechenden Alltags-Kontext gesichert und als moralisch verwerflich eingeordnet, und er habe auch keine Verständnisschwierigkeit mit „einem Leben in Würde“ und mit dem Verdikt „würdelos“, und zwar deswegen nicht, weil alle diese Ausdrücke (nichts weiter) besagen, als dass man selbst so, wie vorgefunden, nicht leben möchte. Aber viel weniger „selbstverständlich“ erscheine ihm der Umgang mit dem „rechtebegründenden Würdebegriff“. Denn woher nimmt der Begriff seine normative Kraft, wenn sein Inhalt – die Würde – diffus und seine Gebrauchsanleitung vage ist (wie Nussbaum zugebe)?! Fritz fragt sich, ob man angesichts der Verwendungsunsicherheit dieses Problem generierenden Begriffs nicht besser beraten wäre, ihn dann aus der Argumentation herauszunehmen, wenn keine Begründungs- und Rechtfertigungslücken zu befürchten sind. Das scheint ihm, Fritz, das Öfteren der Fall zu sein. So muss ich, meint Fritz, nicht entschieden haben, ob der Mensch bloß ein etwas anderes Rind oder ein etwas komplizierteres Huhn sei, ob Schweine eine mir vergleichbare Würde hätten, um Zustände im Schlachtbetrieb/der Massentierhaltung als Missstände zu identifizieren und dagegen zu protestieren. Dabei, sagt Fritz, beziehe ich mich nicht irgendwie auf Würde, die den Tieren wie uns Menschen gleichermaßen zukäme, sondern ich finde schlicht keinen Grund, nicht nur empfindungsfähige und fühlende Lebewesen nicht zu quälen. Und wenn ich, wie die Altvorderen, den Menschen in seiner Personalität und als Vernunftbegabt von allen Tieren unterscheide, so „diffamiere“ ich die Tiere nicht, beteuert Fritz, wie ich ebenso wenig den Menschen auf Kosten der Tiere zur Corona der Schöpfung pusche, sondern?! Sondern ich zeige (quasi neutral und wertfrei) auf eine in alltäglicher Kooperation und Kommunikation geläufige und akzeptierte Differenz. Denn wir sprechen Tieren keine Verantwortung zu: Wer gebissen wird, stellt nicht den Hund vor Gericht. Und Kinder zählen nicht als Haustiere. Tieren – wie umgangssprachlich gesagt wird – „keinen Wert zuzusprechen“ oder Bisons wie Buffalo Bill und Konsorten mit Vergnügen abzuschlachten, käme mir – ohne mich mit dem Begriff der Würde zu belasten - genauso wenig in den Sinn, wie Gladiatorenkämpfe mit Elefanten, die auch Cicero vehement abgestoßen haben. **Fritz meint, wenn schon von Würde zu reden ist, wenn schon der Begriff der Würde argumentationstauglich gebraucht werden soll, dann möchte er >Würde< gerne als den Besitz rationaler Handlungsfähigkeit oder als den Besitz von Rechten inhaltlich festsetzen, deren Ausübung die Menschenrechte sichern.** Ansonsten scheint mir, sagt Fritz, die Verwendung des Begriffs der Würde modo Nussbaum nicht legitim, da er eine Egalität dessen, was lebt, suggeriere, aus der nichts Normatives korrekt abzuleiten sei (N. Roughley, in: Mittelstraß 2018). So empfiehlt sich, Fritz zieht Bilanz, für uns Pädagoginnen in der Würde-Debatte (in Abweichung von Nussbaum) die Konzentration auf die universal geltenden Menschenrechte, sprich: **auf die menschenrechtliche Deutung der Menschenwürde.** Derart Gebrauch von >Würde< sei handhabbar. Ist das so?! – Übrigens meint der Zoodirektor in Nürnberg Dag Encke: „Der Begriff der Würde spielt für Gorillas keine Rolle“ (in: Süddeutsche Zeitung vom 8. März 2023, 26). Die Kastration zweier junger Menschenaffen vor der Geschlechtsreife begründet er argumentationszugänglich, man kann also Gegenargumente aufstellen und nach Regeln streiten. Argumente für oder gegen nehmen aber keinen Bezug auf „Würde“, ein Begriff, der in der Biologie/Evolutionstheorie/Zoologie zum Beschreiben und zur Analyse des Verhaltens von Tieren nicht vorkommt und nicht gebraucht wird.

sozialen Kontexten je spezifisch empfindend, fühlend, wahrnehmend, denkend, urteilend, handelnd und sich auf diese oder jene Weise verhaltend. Nussbaum bestimmt Kriterien für ein „Leben in Würde“. Dabei geht sie von einem korrigierbaren und erweiterbaren „Ansatz der Fähigkeiten“ aus, eine Liste von (zehn) (Grund-)Fähigkeiten, die jedem Menschen zukommen und deren Aktualisierung würdiges Mensch-sein ausmacht.⁵⁸ Erst die Chance der (wenn auch nur minimalen) Entfaltung aller dieser anthropologischen (Fähigkeits-)Konstanten schaffen gerechte Verhältnisse.⁵⁹ Der Fähigkeitsansatz ist situationselastisch=kontextvariant zu konkretisieren und ist ohne Bevorzugung des einen Menschen vor anderen zu realisieren. Niemand wird privilegiert, jede Person „im Kosmos“ ist Adressat. Die Konkretisierung des Fähigkeitsansatzes steht, weil libertäres Denken in Zeiten des Pluralismus gelte (ebd., 271ff.), jedem Dogma fern. Der politische Raum der Gültigkeit des Fähigkeitsansatzes ist die „ganze Welt“ und unterläuft lokal und regional angemessene Autorität, Obrigkeit, Hierarchien und Bevorrechtigungen, denkt Nussbaum denke ich. Aber Politik braucht greifbare, kollektive Akteure und so sollten/müssten belangbare, haftbare Institute und rechtfertigungspflichtige Institutionen zumindest die Chancen der Umsetzung garantieren. Insofern steht, so sieht es Nussbaum, der Nationalstaat in der Verantwortung und ist seinen Bürgen (m, w, d) ein „Leben in Würde“ schuldig. „[D]ie Nation ist nach wie vor der wichtigste Ort der menschlichen Selbstverwirklichung und Autonomie“ (ebd.). „Nationalstaaten sind im Großen und Ganzen gute Beschützer der Grundrechte ihrer Bürger, durch Verfassungsgebung oder deren Analogie und eine Kombination aus legislativer und gerichtlicher Aufsicht“ (ebd.).

Capabilities und die Pädagogik (=Wissenschaft für Praktiker)

Keine Kleinigkeit. Und was haben wir Pädagogen (m, w, d) davon?! Nun, wenn um ein Menschenbild debattiert wird, darum, was Verpflichtungen gegenüber sich selbst und anderen sein könnten, dann tut man sicher gut daran, den Nussbaumschen Fähigkeitskatalog parat zu haben. Was könnten wir sonst noch Annehmbares, Taugliches und Lohnendes für unseren Beruf aus der von Nussbaum vorgetragenen Sache herausfiltern?! Was tun mit dem als Fähigkeitskatalog in Form und zur Sprache kommenden Kosmopolitismus?!

Fritz überlegt und antwortet tentativ: Also, der Kosmopolit ist in menschenunwürdigen Zuständen, spricht: ohne maßvollen Wohlstand, ohne Gerechtigkeit, ohne (staatliche) Ordnung und ohne Frieden nirgendwo zu haben. Nussbaum gewinnt durch Trennung der Elemente des Kosmopolitismus die Würde des Menschen als Destillat. Dieser gilt es, wo auch immer zu entsprechen. Sie nimmt (nach kritischer Würdigung Ciceros und bei wachsendem Einvernehmen mit Grotius und Adam Smith) den Begriff des Kosmopolitismus und des Kosmopoliten aus ihrem Wortschatz und rückt ihren „Fähigkeitsansatz“ an die Stelle. Damit bezieht sie den lebendigen Menschen (keine Kunstfigur), dem kraft Mensch-sein zustehe, mindestens die Chance zu erhalten, die (zehn) Fähigkeiten aus dem Capability-Approach zu materialisieren, um ein „Leben in Würde“ führen zu können.

Fritz weiter: Der Weg der Etablierung des Fähigkeitskatalogs ist vor allem Aufgabe des Staates und der Politik, erfolgt per Gesetzgebung und führt in Demokratien durch das Parlament. Das Bundesgesetzblatt (DBT/Bohn) besagt: „Die Gesetzgebung ist die Aufgabe des Parla-

⁵⁸ Hier kann sich Fritz anschließen. Den Fähigkeitsansatz können Sie auf der Website der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung unter dem Stichwort „Verwirklichungschancen/Capabilities“ einsehen.

⁵⁹ Eine Person, z. B., die zur Meinungsäußerung kraft Erziehung und Bildung befähigt (worden) ist, kann diese aber, die Verhältnisse sind nicht so, nicht ausüben. Für ein menschliches Leben in Würde sind jedoch nicht nur die Voraussetzungen für die Entfaltung dieser Fähigkeit wichtig, sondern auch die Praxis ihrer Materialisierung. Gleiches für: Sich-ausreichend-ernähren-können; Über- Bekleidungs- und-Behausungs-verfügen; Am-gesellschaftlichen-Leben-teilnehmen-können; Sich-ohne-Scham-in-der-Öffentlichkeit-zeigen-können.

ments; der Deutsche Bundestag ist somit das wichtigste Organ der Legislative. Er beschließt - unter Beteiligung des Bundesrates - alle Gesetze, die in den Kompetenzbereich des Bundes fallen. Die Abgeordneten und Fraktionen des Bundestages können - genau wie der Bundesrat und die Bundesregierung - neue oder überarbeitete Gesetze als Entwürfe in den Bundestag einbringen. Hier finden nach einem festgelegten Ablauf die Debatte, Beratung und Abstimmung über den Gesetzentwurf statt.“ Dies bei idealistischer Unterstellung, dass im Parlament nicht bei allen sämtlichen Schrauben locker sind, nicht alle nicht unbestechlich sind, nicht alle lobbygetrieben Interessen in Redeschlachten durchzusetzen eifern. Und dies in gegenwärtigen posttraditionalen Zeiten (des Pluralismus). Es ist also die Obliegenheit libertärer Politik heutzutage eine hochkomplexe, spekuliert Fritz. Denn es ist bei einer pluralistischen Bürgerschaft und somit bei faktisch vorfindlicher Unverträglichkeit der Ziele, Zwecke, Absichten, Vorhaben, Neigungen, Pläne, Verlangen, **die Verträglichkeit der Vielfalt (der Pluralität) von Lebensformen anzusteuern, und zugleich das Wirklich-Werden des Fähigkeitskatalogs durch Gesetzgebung zu fördern.** Die nur mehrheitlich ausgehandelten, diesbezüglichen Gesetze, die allgemein anerkannt werden müssen, sollten demnach als Ermöglichung der Kompossibilität (=harmonische Pluralität ohne Bürger-Krieg) und in eins als Ermöglichungsbedingungen der von Nussbaum angegebenen Fähigkeiten der Staatsbürger (m, w, d) gelesen werden können. Der (immer noch) diesseitige Zielpunkt politischer Mühen ist ein soziales Groß-Gebilde in Frieden, mit Ordnung und Gerechtigkeit bei maßvollem Wohlstand (P. Lorenzen) in der Verantwortung der Bürger (m, w, d), die sich selbst (ihre) Gesetze geben. **Wenn jetzt aber,** resümiert Fritz, **die praktischen Politiker (m, w, d) die zentralen Ansprechpartner für das Einrichten der Chancen zur Verwirklichung des Fähigkeitsansatzes sind, weil sie im Parlament in der Gesetzgebung zu Entscheidungen befugt sind, dann folgt daraus für die Pädagogik – was denn?! Genau: Es gilt, die (künftigen) Parlamentarier (m, w, d) zu erziehen.**

Mit der Verwirklichung des Fähigkeitsansatzes vor Augen könnte die Aufgabe der Pädagogik näherhin, meint Fritz, darin bestehen, in allen päd. Praxen zum Behufe vernünftiger Politik (im Parlament) dasjenige Wissen, Können und zusammen mit kultivierter Sprache diejenige Haltung, Einstellung, Überzeugung der Pädagogikabnehmer und Pädagogikabnehmerinnen anzubahnen, zu entfalten und zu gestalten, damit – zumindest potentiell – deren aktive und dem Allgemeinwohl verpflichtete Teilnahme und Beteiligung im Getriebe des Parlaments und bei Gesetzgebungsverfahren im Grundsatz gewährleistet ist. Unter die Maximen päd. Denkens und Handelns wäre dann auch interkulturelle Kompetenz zu reihen. Die Curricula der Pädagogik wären demnach auf Nützlichkeit und Brauchbarkeit für tüchtige und qualifizierte Parlamentarierinnen durchzusehen. Und, weil nach einem festgelegten Ablauf die Debatte, Beratung und Abstimmung über den Gesetzentwurf stattfindet, weil also die Vernunft der (ethischen) Politik sich in einer Prozedur Form und Figur gibt, ist unabdingbar: Die lehr- und lernbare Kunst des Argumentierens (also quasi das Gegenteil der Eristik von Schopenhauer). Operationalisiert und machbar werden auf diese Weise ziemlich umfänglich Ober- und Hauptziele der Pädagogik bzw. der Erziehung. Denn >Autonomie<, >Mündigkeit<, >vernünftige Selbstständigkeit< der Parlament-Personen, die, weil sie sich selbst die Diäten erhöhen (können), nicht in Fässern wohnen (müssen), zeigen sich im Vortrag argumentationszugänglicher Vorschläge, im argumentationszugänglichen Erwägen und Überlegen, in argumentationszugänglichen Entschlüssen und Beschlüssen, sprich: Derjenige, der mit Vernunft gegen Opposition gewinnt oder einen sich (wenigstens) von Unvernunft distanzierenden Kompromiss findet, diese Person ist - Fritz will die anspruchsvoll klingende Vokabel nicht einfach so streichen - ein Kosmopolit, ein Weltbürger, weil sie mit dem Motiv und dem Mut, sich des eigenen Verstandes zu bedienen, Autonomie, Mündigkeit, vernünftige Selbstständigkeit verlebendigt. - Gruß