

"Die Entstehung der Theorieform der Pädagogik aus dem Geiste der Geometrie" im Winter 20/21; BÄTZ

Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft

1. Sitzung

Verehrte Studierende,

willkommen zum Seminar **"Die Entstehung der Theorieform der Pädagogik aus dem Geiste der Geometrie"** S; 2 SWS; Masterstudiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft: Vertiefungsmodul: Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft; MA EBWS HF WISS; MA EBWS HF WISS - B; Mo, 16:15 - 17:45, MG1/00.04.

Die komprimierte Zusammenfassung des Inhalts lautet: "Pädagogik more geometrico? Nein, so ist das nicht gemeint. Wissenschaft ist erst in spezifischen geografischen, historischen und gesellschaftlichen Kontexten möglich geworden. Und da steht Thales mit der Aufstellung und mit den Beweisen und Begründungen seiner allgemeinen theoretischen Sätze (über Gerade, Kreis, Winkel, Dreieck) am Beginn unserer okzidentalen Rationalität. Seitdem konstatieren wir Paradigmenwechsel in Forschung und Theorie auch in der Pädagogik. Warum, inwiefern, wem zum Vorteil wandelt sich da was durch wen? Ausführlich wird auf Pragmatismus und Phänomenologie eingegangen werden, insbesondere auf die zum Nutzen der Praxis gebündelte >Operative Pädagogik< von Klaus Prange. - Schade, bei ihm hätte ich studieren sollen."

Für meine Veranstaltung verfasse ich Emails, die ich Ihnen zuschicke. Diese sind und bleiben thematische Grundlage für jede Sitzung gleich welcher Gestalt. Ich schreibe auch in der Befürchtung, dass kein "richtiges" Seminar ab November stattfindet. Es könnte eine elektronisch basierte Kommunikation werden. Immer, wenn irgendwie möglich, treffen wir uns am ausgewiesenen Ort zur ausgewiesenen Zeit

Ich gebe dies im Fall des Falles rechtzeitig bekannt. Wie ich es einschätze (heute am 29.10) werden die erste und die nächsten Emailmäßig stattfinden.

Eigentlich empfehle ich das, was ich schreibe, nur meinen Feinden. Natürlich habe ich mich angestrengt, Ihnen und mir verständlich zu bleiben. Allerdings vermissen Sie über alle Maßen die Möglichkeit mündlicher Erläuterungen, Tafel und Kreide und die leibhaftige Konfiguration und Choreografie! Covid-19 schert das nicht.

Für diejenigen, die eine benotete schriftliche Leistung erbringen wollen, ist die Bearbeitung von neun Aufgaben Pflicht, die während des Semesters gestellt werden, je zwei maximal drei Seiten (Din A 4, Blocksatz, 1,5 Zeilenabstand, 12pt – entspricht mindestens 300 Worte pro Seite, ohne Vorwort, Inhaltsangabe Literaturverzeichnis usw.). Diese Blätter schicken Sie mir nach dem Eintreffen meiner Mail bei Ihnen spätestens nach Ablauf von 14 Tagen an meine Adresse unter dem Betreff: >Wissenschaftstheoretische Grundlagen 20/21< . Auf die erste Seite oben rechts Nachname, Vorname, Matrikelnummer, dann links beginnend die Aufgabenstellung mit Nummerierung. Ich werde Ihre Texte dem Eingang folgend nach und nach durchsehen und Ihnen eine Rückmeldung (nicht zu jeder Aufgabe) mit formativer Bewertung schicken. Es ergeben sich am Semesterende (bei mir gespeichert) insgesamt (mindestens) 18-20 Seiten, die ich summativ als schriftliche Hausarbeit beurteile (Bewertungsbogen im Anhang). Zudem ist nach Absprache ein mündlicher Beitrag/ein Referat zu erbringen. Das werden wir je nach Lage speziell regeln. Von den Studierenden, die nur einen mündlichen Beitrag/ein Referat (ohne schriftliche Hausarbeit) zwecks Bestätigung erfolgreicher Teilnahme benötigen, erwarte ich je ein Gedankenprotokoll von sieben Sitzungen (als Studienleistung): Umfang eine halbe Seite, an meine Anschrift. Die gleiche Erwartung habe ich bei Nur-Teilnehmer (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 ABRUCH DES SEMINARS!

Ich fordere Sie zu einer **eigenständigen Bearbeitung** der einzelnen (neun) Aufgaben und der (sieben) Protokolle auf. Ich möchte keine gesammelten Werke (=nicht alle 9 Aufgaben, nicht alle 7 Protokolle am Ende des Seminars auf einen Haufen)! Ich möchte, dass Sie in der Regel konzentriert je eine Woche grübeln. Es kommt viel weniger darauf an, Autoritäten heranzuziehen, Autoren zu zitieren, Literaturangaben zu machen (das ist nicht verboten), aber vielmehr bin ich interessiert an der **konzi- sen Verschriftlichung IHRER Gedanken, Überlegungen, Einfälle, die Sie zu einem Fließtext bündeln und - wie es sich gehört - stichhaltig begründen**. Das erfolgreiche Einfangen luftigen (ich sage nicht: windigen) Denkens in die Figur der Schrift können Sie als extraordinary kognitive Leistung verbuchen. – Wir haben offiziell 15 Sitzungen. Ich stelle insgesamt 13 Aufgaben. Sie können demnach neun Aufgaben auswählen. Es muss nicht jede meiner Mails Anlass zu einer Objektivierung Ihres Geistes werden.

Ich habe die Themen alle embryonalisiert, ich überspitze und übertreibe manchmal. Ich schreibe nichts, was auswendig zu lernen wäre. Was ich pro Mail biete, ist **kein** Fließtext, eher können die **Ab-sätze und Abschnitte** für sich stehen. Es kann sein, dass sie die einen noch weniger verstehen als die anderen - überspringen Sie! **Fußnoten brauchen Sie nicht zu lesen**. Halten Sie sich an dem fest, von dem Sie meinen, es in eigenen Worten adäquat wiedergeben zu können. Vielleicht ist mir manche Mail zu massiv geraten. Auch hier, holen Sie sich heraus, was für Sie machbar ist. Selbstverständlich dürfen Sie mich per Mail oder face to face Sachen fragen. Dass Sie als Masterstudierende (m, w, d) Theoriekenntnisse mitbringen, setze ich. (Minimum das, was bei Gudjons/Straub 2016, 30-75, steht).

Was beim Seminar am Ende herauskommen soll, ist dies: **Es gibt keine bessere Theorie als die Ihre!** Ich bin mit Diderot in der Encyclopédie (1751) der Meinung, dass Eklektizismus (eklektisch, Eklektiker) kein Schimpfwort sein sollte, sondern denjenigen (m, w, d) auszeichnet, der "alles, was die meisten Köpfe unterjocht, mit Füßen tritt & daher wagt, 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 futurischer Profi, eine methodisch fundierte, nämlich Ihre Hauspädagogik, (zu) konstruieren (in der Lage sein)**. Ich fordere Sie auf, den Inhalt des Seminars für einen Steinbruch anzusehen, aus dem Sie, bewaffnet mit Hämmerchen und Meißelchen, dasjenige herausklopfen, von dem Sie der ungefähren Überzeugung sind, es könnte sich zu **IHRER (Haus-)Konzeption** nützlich und schön zusammenfügen lassen. Eine Hauspädagogik ist ohne Abgleich mit der Wissenschaft nichts (dazu später noch). Dass sie Ihrer Praxis "näher" steht als Abstraktionen, das ist kein Freibrief für Beliebigkeit.

Ein Gespräch über Wissenschaft geht **nicht ohne Vokabeln**, die Sie sich (wie bei Fremdsprachen) aneignen sollten, dass zumindest wir (Sie und ich) verstehen, was gemeint ist, wenn z. B. von Wissenschaft* die Rede ist. Sie finden einige Arbeitsdefinitionen von Termini und Begriffen, die mit einem Sternor * gekennzeichnet sind, im **GLOSSAR** (im Anhang).

!!! Von der ersten Sitzung (sollte es auch nur eine elektrifizierte sein) erstellen Sie bitte alle ein EGODOKUMENT. Das ist eine persönliche (ego=ich) Stellungnahme zum Seminarthema, zum Gehörten oder Gelesenen (die nicht zu den geforderten neun Aufgaben und nicht als Protokoll zählt). Sie können auch die vorliegende Mail in Ihren Kommentar einbauen. Umfang eine (1) Din A 4 Seite, an mich als elektronischer Brief. **BITTE SENDEN SIE MIR IHR EGODOKU BIS SPÄTESTENS FREITAG, DEN 06.11.20, ZU!**

Verlaufsplan und Programm

1. Org., Aufgaben, Überblick. Einführung: Glauben Sie mir nichts! Nehmen Sie Geschriebenes bitte aufmerksam zur Kenntnis, überlegen Sie einsam oder gemeinsam, finden Sie Argumente Pro und Contra, antizipieren Sie, ob Sie etwas praktisch umsetzen können wollen, finden Sie zu Ihrer Theorie! Dass gegen das, was Sie lesen (müssen), Einspruch erhoben werden kann, Widerspruch sich regt, das gehört sich so. Es kann etwas nur dann wahr bzw. richtig sein, wenn es auch falsch sein kann (stimmt das?). Übrigens, erkenntnistheoretische und wissenschaftstheoretische Überlegungen in heutiger Zeit?! Must-have? Schon, Praxis ohne Theorie ist keine Praxis, sondern Gewurstel, to muddle through, meint Kant. Wenn Sie als Profi theoriegestützte Praxis (ein Pleonasmus) aktualisieren wollen, dann sollten Sie schon wissen und begründen können, warum Sie ausgerechnet diese Disziplin-Offerte zur Fundierung Ihrer theoretischen Konzeption gewählt haben, aber nicht jene. Ob man anderswo solches Probleme-wälzen zum Luxus zählt?

2. Von der Möglichkeit in Sachen >Erziehen< theoretische, generelle Sätze zu bilden. Und die Hürden, die zu überwinden sind. Begründen. Theorie und Praxis und „pädagogischer Takt“.

3. Warum? Wieso? Weshalb? Vom Erklären und Verstehen. Auch die Literatur/Dichtung meldet sich als Explanans zu Wort. (Später ein paar Worte zu „Poetisch orientierter Pädagogik“.)

4. Hier wird die Phänomenologie als günstig für die Wissenschaft von der Erziehung angeführt. „Lebenswelt“ kommt zur Sprache. Ein Stück Habermas muss sein. Zudem eine „Operative Pädagogik“ (K. Prange).

5. Jetzt erhält der Pragmatismus eine Vorrangstellung. Eine „liberale Ironikerin“ tritt auf, die viel Nützliches für Pädagogen (m, w, d) zum Besten gibt.

6. Was ist >Erziehung<? Welcher Erziehungsbegriff? Was tut man da, wenn man erzieht? Lehrer Lämpel – ein Vorbild?

7. Die Sache mit dem Lernen. Nicht allein, dass es Lust und Frust erzeugt, nein, wann und warum gebrauchen wir die Vokabel >Lernen<? Ein bisschen Sprachanalyse.

8. Der Unterschied zwischen >Anschauung< und >Begriff<. Kaum beschäftigt sich Forschung und Theorie mit dem >Erziehen<, schon ist es als sinnlich gegenwärtiges und vertrautes Geschehen verschwunden?! Eine fiese Tour der Wissenschaftler?

9. Können Roboter uns Pädagoginnen ersetzen? Ergibt der nichtersetzbare Rest den wahren Pädagogen? Wissenschaftstheoretische und erkenntnistheoretische Bemerkungen zur K(ünstlichen) I(ntelligenz).

10. Ethik und Metaethik?! Ohne Worte.

11. „Erkenne Dich selbst!“ Machen wir uns selbst zum Gegenstand der Erkenntnis. Wir sollten eine Haltung haben und zeigen können. Möglichst authentisch. Was hat das mit Erkenntnistheorie und Wisstheorie zu tun?

12. Didaktik. Zur Technologie der Pädagogik. Die Mär vom Technologiedefizit?!

13. Gibt es einen Mount Everest der Erziehung? Wie stehen wir zur Perfektionierung von unseresgleichen - mit und ohne Pädagogik? Trans- und Posthumanismus?!

14. Theorieparadigmen (Normative Päd.14A, Kritische Erziehungswissenschaft 14B, Evolutionäre Päd.14C). Was andere Pädagogiken bei aller Kritik doch bieten können.

15. Auch eine Geschichte der Pädagogik? Wie steht es um den „Fortschritt im Bewusstsein der Freiheit“?!

LITERATUR

- Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel 2004.
Brumlik, M./Ellinger, St./Hechler, O./Prange, K. (2013): Theorie der praktischen Pädagogik. Stuttgart.
Gabriel, G. (2015): Erkenntnis. Berlin/Boston.
Gruschka, A. (2011): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Opladen.
Gudijons, H./Traub, S.: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 2016.
Hug, Th. (2001): Wie kommt die Wissenschaft zu Wissen? Band 3., Baltmannsweiler.
König, E./Zedler, P. (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft. Paderborn.
Kron, F. W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München.
Kron, F. W./Jürgens, E./Standop, J.: Grundwissen Pädagogik. München Basel 2013.
Kron, F. W.: Grundwissen Didaktik. München Basel 2008.
Plöger, W. (2003): Grundkurs Wissenschaftstheorie für Pädagogen. Weinheim.
Prange, K. (2000): Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler.
Prange, K.: Die Zeigestruktur der Erfahrung. Paderborn 2005.
Prange, K./Strobel-Eisele, G.: Die Formen des pädagogischen Handelns. Stuttgart 2006.
Prange, K.: Die Ethik der Pädagogik. Paderborn München Wien Zürich 2010.
Prange, K.: Erziehung als Handwerk. Paderborn 2012.
Regenbogen, A./Meyer, U. (Hg.): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg 2005.
Seiffert, H./Radnitzky, G. (Hrsg.) (1989): Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. München. Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel 2007.

Ich denke nicht im Traum daran, dass Sie eines in der Liste und eines in den folgenden Mails themengenau angegebenen Bücher lesen, gleichwohl Hinweise zum Studium: Alles gediegene Lektüre. Das Buch von Kron (1999) kann zum Überblick über die wissenschaftstheoretischen und erkenntnistheoretischen Debatten in der Pädagogik gebraucht werden. Ebenso König/Zedler (2002). Beide sind gut geeignet für einschlägige Prüfungsvorbereitung. Gabriels Buch >Erkenntnis< (2015) ist eine übersichtliche und überaus sachdienliche Einführung speziell in die Erkenntnistheorie*. Gruschka (2011), der zur Bestimmung der Eigenstruktur der Pädagogik, zum empirischen Zugriff aufs Pädagogische und zum faktischen Wissenschaftsbetrieb Beiträge vorlegt. Hilfreiche Kommentare zu Stichworten der Wissenschaftstheorie in Seiffert/Radnitzky (1989). Böhm (in: Benner/Oelkers 2004) konsolidiert wissenschaftliche Pädagogik in der Geschichte. Hug (2001) ist wegen der Fachspezifik und der Vielzahligen Autorenschaft interessant. Plöger (2003) empfehlenswert kurz. Gudijons/Traub: Grundwissen (2016) ist gängig. - **Hinweis, Tipp, lohnenswert:** Brumlik, M./Ellinger, St./Hechler, O./Prange, K. (2013): Theorie der praktischen Pädagogik. Stuttgart.

Wenn es um Begriffe und Personen geht wie >Aristoteles<, >Automat<, >Erkenntnistheorie<, >Ethik<, >Hoffnung<, >Kant<, >Teleologie<, >Transsubjektivität<, >Urteilkraft<, >Wissenschaftstheorie<, >Zweck< u.a., verweise ich hier auf die von mir dienstbar gemachte *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*, hrsg. v. J. Mittelstraß. Stuttgart Weimar 2005ff., Im Duden >Das große Wörterbuch der deutschen Sprache< und im Wahrig >Deutsches Wörterbuch< finde ich hilfreiche Angaben, etwa zu >Humor< und >Zeigen<.

2. Sitzung

Von der Möglichkeit in Sachen >Erziehen< theoretische, generelle Sätze zu bilden. Und die Hürden, die zu überwinden sind. Begründen. Theorie und Praxis und „pädagogischer Takt“.

Verehrte Studierende,

das laufende Seminar bespricht **keine der vielen Pädagogiken auf der Objektebene** =Stufe, auf der eine spezifische Angelegenheit erforscht und theoretisch dargestellt wird, derart: „Die Sache verhält sich so und so.“ Wir (Sie und ich) betreten stattdessen die **Metastufe** = übergeordnete Ebene = Stufe der Reflexion über Forschung und Theorie, derart: „Wie kommt und gelangt man zu der Aussage ‚Die Sache verhält sich so und so‘ und wie wird sie begründet?“ >Übergeordnet< **nicht wertend** ("intelligenter" oder so ähnlich) verstehen! **Also wird hier nicht zitiert und untersucht, was** sagt etwa die >Pädagogik der Vielfalt<, was meint der >Symbolische Interaktionismus<, was die >Antipädagogik< so im Einzelnen, aber gefragt wird, mit welchem Recht kommen Pädagogiken überhaupt dazu, das zu sagen und zu meinen, was sie sagen und meinen? 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 akzeptiert?

Auch die "Operative Pädagogik" von Prange, obwohl im Folgenden oft zitiert, wird nicht auf Objektebene vorgestellt. Sie wird streckenweise als Exempel für ordentliches wissenschaftliches Überlegen angeführt, weil - was ich im weiteren noch ausführen werde - von erkenntnistheo und wissstheo Werte aus große Stücke mit **phänomenologischem und pragmatischem Denken durchsättigt sind sowie das Prinzip methodischer Ordnung** dem Prange-Zugriff auf Erziehung eine satte Struktur verleiht und eine attraktive Linie gibt. **Meine** Behauptung.

Was machen Wissenschaftler eigentlich? Halten wir grob fest: Forschung und Theorie schaufeln mit methodischer* Strenge den Weg frei vom Meinen* zu Wissen* und zu Erkenntnis*. Können Forschung und Theorie uns Pädagoginnen unter die Arme greifen? GLOSSAR!

Thales und Pythagoras sind ihrer "Sätze" wegen bekannt. Was motivierte den Ölhändler, was den Guru, allseits **gehandhabtes praktisches Tun**, das Ägypter und Babylonier z. B. am Bau längst beherrschten, nämlich das Ausmessen von rechten Winkeln (Ecken) und Längen (Mauern), in **theoretische Sätze** zu transformieren? Mit dem sattsam bekannten Inhalt, dass alle (alle!) Peripheriewinkel eines Halbkreises rechtwinklig sind, dass immer (!) und überall (!) in ebenen rechtwinkligen Dreiecken die Summe der Flächeninhalte der Kathetenquadrate gleich ist dem Flächeninhalt des Hypotenusenquadrates. Wen kümmert denn das am Bau? Welchen Sklaven auf dem Feld? Über Senkrechtes und Waagerechtes, darüber, dass nichts wackelt und einstürzt, etc. hatte man schon längst **praktische "anwendbare" Sätze** parat. Jetzt hat man es wegen ein paar Sonderlingen auf einmal mit **theoretischen Sätzen** zu tun, **die universale* (weltweit) und transsubjektive* (subjektives Rechthabewollen überwindende) Geltung beanspruchen.**

Jetzt obacht! Die Wahrheit theoretischer Sätze kann an der besonderen und konkreten Baustelle nicht eingelöst werden, sondern extraordinäre Beweishandlungen werden gebraucht, auf die man "am Schreibtisch" auch erst einmal kommen muss, um aufatmen zu können: Quod erat demonstrandum! Mit der Entdeckung theoretischer Sätze, die Objektivität und Intersubjektivität und Universalität beanspruchen, und der (Entdeckung der) Tilgung ihrer Geltungsansprüche war die **Möglichkeit der Wissenschaft** gegeben (Mittelstraß, J.: Die griechische Denkform. Berlin/Boston 2014).

Zwar wurde erst im Jahr 1779 der erste deutsche Lehrstuhl für Pädagogik in Halle eingerichtet (E. Ch. Trapp), aber ganz klar war man das Nachdenken über das Erziehen und Lehren und Lernen, was ja im Alltag niemandem fremd war, seit eh und je gewohnt. **Gnomen, Sprüche, Weistümer, Daumenregeln kannte jeder.** Demokrit (geb. -460) empfahl, keine eigenen Kinder zu zeugen, statt dessen die von Freunden zu adoptieren, da wisse man, was einen erwarte. Jedoch Aussagen, Behauptungen, Hypothesen über Sachen "außerhalb" des Alltags zum Besten zu geben, also – bleiben wir bei den alten Griechen - über ideale Kreise und Dreiecke, die sich nicht mit Winkel und Zirkel in den Sand

ritzen lassen, die nur in der Vorstellung existieren, und dann später auch noch über die Erziehung im allgemeinen und über das Lehren als solches und über das Wesen des Lernens nachzusinnen, sich also mit Dingen und Geschehen in theoretischen Sätzen großzutun, die es nur als Kopfgeburten gibt, aber Hallo! Da erscheint es nur recht und billig, dass nicht der intelligente Praktiker, sondern der unpraktische Intelligente in den Brunnen fällt.

Die Behauptungen über das **Erziehen im Allgemeinen**, waren „neu“, nicht nur Klatsch über den missratenen Erzug der Nachbarskinder; "neu" waren Aussagen darüber, was das **Lernen im Allgemeinen** für ein Vorgang ist, nicht Lustigmachen über den armen Tropf, der gar nichts begreift; "neu" waren Hypothesen über erfolgreiche **Lehrlogik im Allgemeinen**, 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 Licht der Sonne (=Höhlengleichnis von Platon), oder 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 wie in der Geometrie jedermann überzeugende Rechtfertigungs- und Beweisverfahren, um die Geltungsansprüche solcher Thesen gegenüber denjenigen nachvollziehbar abzutragen, die ihre Sinne beisammen haben und gutwillig mitdenken?! **Was ist eigentlich ein wahrer theoretischer Satz?! Aufgrund welcher Kriterien ist eine Norm, ein Ziel, ein Zweck gerecht?!** Allgemeinverbindliche Werte und Güter? Wo? Und was hat Theorie* mit der Praxis* zu tun? Greift der theoretische Satz in die Praxis ein? ¹ (Fußnoten dürfen Sie übergehen!)

Theorie und Praxis?! Da gibt es konträre Positionen. A. K. Tremml meint, beide, nicht aneinander interessiert, gehen von Anfang an getrennte Wege (Philosophische Pädagogik. Stuttgart 2010). H.K. Koller widerspricht (Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erzwissenschaft. Stuttgart 2012). Ich versuche es für **meine Hauspädagogik** so: Praxis ist immer konkret und besonders. Wie kommen dann allgemeine Sätze und abstrakte Begriffe in meiner Praxis zur Geltung? Trainierbare **Urteilkraft*** kommt 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 nur der Sonderfall vor, aus ihm muss das Allgemeine abgeleitet werden.

Mein Beispiel: Die sozialphilosophische Anerkennungstheorie sensu Axel Honneth (1992) und mein Sonderfall "Fritz", ein spezieller Kandidat meiner Klasse, ein Stör. Jetzt mühe ich mich, den individuellen Fritz in die situationsinvariante, gruppeninvariante und personeninvariante Theorie der Anerkennung einzubetten, weil ich mir für uns beide einen Vorteil daraus verspreche. Dazu muss ich nach Vokabeln suchen, mit denen ich den konkreten Fall "Fritz" so zu beschreiben, so zu analysieren und so zu kritisieren vermag, dass er sich als Unterfall in die Allgemeinheit der Anerkennungstheorie einfügt (=subsumierende Urteilkraft). Umgekehrt geht es auch: Fritz stellt mich vor ein Problem, das ich so noch nicht hatte, für das ich keine allgemeine Theorie kenne, Fritz - ein Paradiesvogel. Wie komme ich zum Allgemeinen? Ich entindividualisiere und generalisiere meine Fritz-Beschreibung, meine Fritz-Analyse, meine Fritz-Kritik, ich verallgemeinere, mache aus dem Fritz einen Typus. Viel-

¹ Dewey deutet 1929 in „Natur und Erfahrung“ (Ffm 1995, 101ff.) an, die alten Griechen hätten Theorie über Mensch und Mitmensch (auch) aus dem Geiste der Dramatik (nicht nur Aischylos, Sophokles, Euripides, Aristophanes) entwickelt. Weil auf der Bühne zwar immer etwas Konkretes dargestellt wurde, gleichwohl im Besonderen das Allgemeine per Urteilkraft des landesweit Theater-kompetenten Publikums zu Tage getreten sei. Es erlaubte also z. B. die Komödie >Die Wolken< des Aristophanes, in der ein zügelloser und verschwenderischer Sohn namens Pheidippides gebessert werden soll, weswegen ein Streit zwischen „alter“ und „neuer“ Erziehung ausbricht, Allgemeines über die Konflikte zwischen Generationen auszusagen. Ein Athener mittleren Alters dürfte im 5. Jh. ca. 500 Stücke gesehen haben (Seidensticker, B.: Das antike Theater. München 2010, 32ff.). Theater als Denk- und Bildungsstätte – keine Frage. Allerdings, meine ich, fehlt dem Theater das „Collegium Logicum. Da wird der Geist Euch wohl dressiert, In spanische Stiefeln eingeschnürt, Daß er bedächtiger so fortan Hinschleiche die Gedankenbahn, Und nicht etwa, die Kreuz und Quer, Irrlichteliere hin und her“ (Mephisto in Goethes Faust). Sprich, es fehlt den vom Publikum generalisierten Weisheiten die methodische Begründungsprozedur für deren Geltung, die – klar – auf der Bühne nicht vorgeführt wird.

leicht stoße ich auf diese Weise auf ein den Fall „Fritz“ übersteigendes Wissen und bin nicht mehr allein auf ihn fixiert. Dieses abstraktere Wissen stelle ich in meine Hauspädagogik (=reflektierende Urteilskraft). Jeweils erwerbe ich so Wissen und ernte Erkenntnis über meine akute Praxis hinaus. **Und dies kommt noch hinzu:** Bei allem Wissen und aller Erkenntnis, ich muss **als Pädagoge etwas Praktisches tun = tätig werden!** Das Rezept vom Zitronenkuchen ist nicht selbst der Kuchen, sprich: selbst mit der Forschung und Theorie auf Rezeptniveau ist meine pädagogische Praxis* (mit Fritz) noch lange nicht Wirklichkeit. Ich muss **handwerklich tätig** werden: backen! Dabei 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 oft anstelle von >Urteilskraft< (Kant) vom **>pädagogischen Takt<** (Herbart). **In Sachen Erziehung vor Ort ist allemal die Praxis der Theorie überlegen (was – nach Aristoteles – dafür spricht, dass es nichts Praktischeres gibt, als eine gute Theorie)!**

Klaus Prange schreibt: „Von Werner Heisenberg wird berichtet, er habe dem gerade erst 14-jährigen Carl Friedrich v. Weizsäcker den folgenden Rat gegeben: 'Physik ist ein ehrliches Handwerk; erst wenn du das gelernt hast, darfst du darüber philosophieren.' Besser lässt sich nicht ausdrücken, dass die wissenschaftliche Reflexion nicht aus sich selber lebt, sondern einer Grundlage in den Sachverhalten bedarf, auf die sie sich bezieht, und zwar in der Form einer tätigen, operativ vermittelten Anschauung. Es erscheint mir nicht abwegig, diesen Rat an die wissenschaftliche Pädagogik weiterzugeben und daran zu erinnern, dass das Erziehen zunächst und zuerst **Handwerk** ist, im wörtlichen und erweiterten Sinne“ (Prange 2012, Vorwort S.7, fett von mir). Daraus eine Konsequenz: **Sich als Pädagogik gerierende (=aufplusternde) Theorie, die in pädagogischer Praxis keinen Anhalt findet, ist einfach nur Maulwerk.**

Wissenschaft dagegen ist seröses Handwerk und Mundwerk, das extra 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 gekönt werden soll. Ebenso korrektes Zitieren, einen Fließtext schreiben, etwas korrigieren, etwas erklären usw.. 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 der Pädagoge vor jedem wissenschaftlichen Zugriff immer schon, was Unterricht, Schule*, Erziehung ist und wie die Sache funktioniert. War er doch selbst eine Schülerin. Aber seine subjektive Gewissheit stellt er zurück, er beachtet Kriterien wie begriffliche Klarheit, Intersubjektivität, Kontrollierbarkeit, Reproduzierbarkeit und Widerspruchsfreiheit, vermeidet Fehlschlüsse, Sprünge und Zirkel. Er will begriffliche Wahrheit und diskursive Erkenntnis. Ihm liegt auch an Prognose und Technologie. Die Wissenschaft erschafft sich ihren theoriefähigen Gegenstand*, sie abstrahiert, und beschäftigt sich mit pädagogischer Praxis so, wie sie im Alltag nicht gegeben ist. Und der ganze Aufwand deswegen, um Pädagogen (m, w, d) mit (normativem) Orientierungs- und (operativem) Verfügungswissen bzw. mit orientierender und verfügbarer Rationalität* zu versorgen. **Ein Lob der Wissenschaft!**

Wissenschaft (Physik, Chemie, Biologie, Soziologie, Päd. etc.) ist **eine Hochstilisierung dessen, was wir im Alltag immer schon tun** (P. Lorenzen). Das bedeutet, dass nicht die wissenschaftliche Pädagogik uns wie Blindgänger behandeln darf und uns erst sagen und vorgeben müsste, was z.B. Erziehung oder Lernen sei. Das wissen wir vor aller Wissenschaft längst. Es wüsste kein Wissenschaftler, was er erforschen und zur Theorie gestalten sollte, würde er mit seinem Forschungsgegenstand* nicht bereits in der Praxis des Alltags Bekanntschaft geschlossen haben. (Auch ein Sinnesphysiologe kann nur deshalb ein Modell des Sehvermögens bauen, weil er **vor** der schematischen und technischen Konstruktion schon als Baby gelernt hat, das Sehen vom Hören, vom Tasten, Schmecken und Riechen zu unterscheiden.) **Das bedeutet nicht, dass Pädagogik als Allgemeingut der Lebenswelt bereits den Status einer Wissenschaft erfülle.** Nein, for heaven's sake, Wissenschaft schafft problemorientiert immer schon gehabtes Wissen, und schafft eines, **das den Alltag übersteigt.** Allerdings gilt (nicht nur) für die theoretische Pädagogik das Verbot, die Praxis abzuhängen, den Alltag abzdrehen(=abzuwürgen). Päd muss an phänomenal gegenwärtige Erziehung* anschließen (können). So verstehen sich die Herbart-Forderung nach "einheimischen Begriffen" und die Prange-Forderung nach "einheimischen Operationen". **Erziehung als Handwerk = der Kern der Beschäftigung wissenschaftlicher Pädagogik.**

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 "Begriffsslyrik" (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, wie Thales und Pythagoras 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? - Lesen Sie bitte Hartmut von Hentigs Hauspädagogik (im Anhang).

Aufgabe 1: Ich will ich Sie nicht an einen (1) Sachverhalt thematisch binden. Sie können aus vorliegender Mail auswählen, was Sie vertiefen möchten. Auch H. v. Hentig. Es darf auch nur ein(1) Abschnitt sein, mit dem Sie jonglieren (können). Finden Sie eine geeichte Überschrift. Bitte allgemeine Hinweise in Mail 1 beachten!

3. Sitzung

Warum? Wieso? Weshalb? Vom Erklären und Verstehen. Auch die Literatur/Dichtung meldet sich als Explanans zu Wort. (Später ein paar Worte zu „Poetisch orientierter Pädagogik“.)

"Was man ohne Erklärung nicht versteht, versteht man auch nicht mit" (aus H. Murakami, IQ84). Was sagen **Sie** dazu?

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 muss) und suchen ein **Explanans** (=eine Erklärung). Was heißt das, als Profi* etwas erklären und etwas verstehen? Talent* braucht jeder, der sich im Medium erzieherischen Handelns* mit sich und anderen auseinandersetzt! Über das Talent hinaus ist das Handwerk des Erklärens und Verstehens unentbehrlich. Wie geht?

Es kommt 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 wird als Ausgangsproblem gewählt? 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?**

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.

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 in den Hintergrund tritt: siehe Kron (1999), König/Zedler (2002), Plöger (2003), Gudijons/Traub (2016) + Absatz in Mail 8.**

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).

>Verstehen< wird manchmal auch vom >Erklären< scharf getrennt und verächtlich den „Verbalwissenschaften“ zugeeignet. Dass eine *richtige* Wissenschaft nur mit Empirie und dem Erklären modo Natur- bzw. Biowissenschaften zu haben wäre, ist trendy. Aber weder **>die Natur* **noch >die Kultur* **sind Akteure, Subjekte, 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 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).**************

Für das rationale Erklären und das rationale 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? Nicht einfach.

Wir können die nomologische Erklärung für die Pädagogik „entschärfen“ und eine **induktiv-statistische Erklärung** daraus machen bzw. eine **Wahrscheinlichkeitsaussage**, was das (probabilistische) Eintreten von B betrifft. Dass also bei einer Ausgangsbedingung A das Auftreten von B nur mehr oder weniger wahrscheinlich ist. - Unterscheiden Sie deduktives Folgern, induktives Prüfen und **Abduktion=abduktives Vermuten**. Letzteres dient zur Gewinnung von (kreativen, innovativen, originellen) Hypothesen (in der Wissenschaft und Medizin): Alle Frösche plärren. Felix plärrt. Ergo: Felix ist ein Frosch (muss aber nicht; Felix könnte der Spitz des Nachbarn sein). Abduktion ist kein korrekter logischer Schluss, aber sie gebiert Einfälle.

(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 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 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 merkt - 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 und über gelingende pädagogische Situationen. 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 -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 ausbaldowern. 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 anerkannten Fritz wird sich eine gedeihliche 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 dessen existentielle Dramatik und dramatische Existenz nicht kapiert werden. Wie werden derart Erfahrungen und Erlebnisse kommuniziert? Manchmal gelingt dies mit dem **Erzählen von Geschichten**. Obacht! Hier sind jetzt nicht Ge-

schichten aus harten Daten, Fakten und Tatsachen (wie in 3.) gemeint, sondern **Geschichten als literarische Fiktion**. Peter Handke beweist mit seiner "Kindergeschichte" die poetische 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. Und wie einem ist, wenn einem einmal etwas Gutes wie >Emanzipation< widerfährt, versucht Goethe mit seinem Gedicht >Prometheus< verstehbar zu machen (im Anhang).

Von J. Oelkers gibt es den Aufsatz **"Müssen uns die Dichter sagen, was 'Erziehung' ist?"** In: Neue Sammlung 21/1981, S.273-284. Hierbei wird nach der **Eigenstruktur der Pädagogik** gefragt. Wie, so lautet das Problem, mit welchem Vokabular, mit welchen Mitteln, konstituiert man den "wirklichen" Gegenstand >pädagogische Praxis< ohne ihn einem Theorieparadigma bzw. einer wissenschaftlichen Fremdstruktur zu unterwerfen? Ist die Literatur/Dichtung für die Darstellung der Eigenstruktur der Pädagogik prädestiniert? Das wird uns noch beschäftigen. **Gemeint ist zunächst, dass päd Praxis, wenn es denn eine ist, mit keiner anderen Praxis zu verwechseln ist (sein soll)**. Nicht mit therapeutischer Praxis, nicht mit technischen Praxen, nicht mit einem Diskurs/Dialog oder einer Debatte oder einem Plausch auf der Straße, keine Meditation, nicht mit Dressur, mit einem Duell.

Im Anhang finden Sie einen Text von F. Copei: Das Milchdosenbeispiel. Probieren Sie, das ist **Aufgabe 2**, ob Sie aus der dargestellten Szene etwas rein Pädagogisches herausfiltern können, und zwar genau das, das auf jeden Fall, unverzichtbar, reduktionsresistent, zum Proprium=zur Eigenstruktur der Päd gehört. Alternativ besprechen Sie bitte die obigen Schemata.

Gruß bätz

4. Sitzung

Hier wird die Phänomenologie als günstig für die Wissenschaft von der Erziehung angeführt. „Lebenswelt“ kommt zur Sprache. Ein Stück Habermas muss sein. Zudem eine „Operative Pädagogik“ (K. Prange).

Verehrte Studierende,

der Geist der Geometrie schwebt über der Pädagogik.² (Fußnoten brauchen Sie nicht zu lesen.) Denn es geht - mit Thales, dem Ahnherrn, - **in jeder Wissenschaft* darum, die Sachverhalte der Welt in**

² Nochmal zum Ermöglichungsgrund der (modernen) Wissenschaft mit Blick auf die Pädagogik. S. Y. Edgerton (>Giotto und die Erfindung der dritten Dimension<, München 2004) meint dies: Die Welt ist nach den Maßstäben der Euklidischen Geometrie gebaut. Die Geometrie Euklids als Baugerüst der Welt erkennen, das ist „fundamental für den Aufstieg der modernen Wissenschaft“ (ebd., 20). Die Maler der Renaissance stellten mit artistischen Mitteln die nach der Geometrie Euklids gestaltete Welt dar. „Die besonderen Axiome der Linearperspektive, die von Künstlern erfunden wurden, um den Inhalt der Metaphysik greifbar erscheinen zu lassen und somit empirisch glaubhaft zu machen, verlangten, dass jeder Raum, der himmlische wie der irdische, so wahrgenommen wurde, als ob er die gleichen physikalischen Eigenschaften hätte und den gleichen geometrischen Regeln gehorchte.“ (ebd., 21). (Linearperspektive=die ebene bildliche Darstellung dreidimensionaler räumlicher Objekte; durch die zentralperspektivische Ansicht soll ein Bild der Realität erstellt werden, das der Wahrnehmung des menschlichen Auges entspricht.) Das bedeutet: Bilder (gemalte, Konstruktionszeichnungen, Illustrationen in Lehrbüchern für Werkzeug- und Maschinenbau, Architektur, Medizin, Biologie usw.) offenbarten die mit der Geometrie Euklids eingerichtete Welt. „Die geometrischen Prinzipien des Chiaroscuro [Hell-Dunkel-Malerei] und der Linearperspektive waren zum Ende des sechzehnten Jahrhunderts so weit verbreitet, dass fast jeder Westeuropäer mit den Vorstellung konfrontiert war, dass der Raum *überall* isotrop, dreidimensional, gleichförmig und deswegen den euklidischen Aussagen [aus Euklids axiomatischer Theorie] unterworfen sei“ (ebd. 22) – und so sei der Raum der Welt für immer größerer werdendes Publikum einleuchtend ein privilegierter Gegenstand wissenschaftlicher Tätigkeit geworden. „Gleichermaßen grundlegend für die Anfänge der modernen Wissenschaften war der Glaube, dass das Universum und alles in ihm mechanisch ablaufen würde. [...] Schon im dreizehnten Jahrhundert malten [...] europäische Künstler [sogar] die göttlichen Wunder, als wären sie auf ähnliche Weise in physikalischen und mechanischen Begriffen erklärbar“ (ebd. 22). Tendenz zur Profanisierung. – Daraus für Pädagogen (m, w, d) die Empfehlung der blick- und horizontweitenden Bildbetrachtung. Denn das durch gelerntes Sehen und wache Aufmerksamkeit gesteuerte „Eindringen“ in die Tiefe des Raumes eines Bildes, die Entschlüsselung seiner spezifischen Logik der Anschauung und des synoptischen Nebeneinanders des Dargestellten (im Unterschied zur überordnenden und unterordnenden Nacheinander-Logik wortsprachlichen [wissenschaftlichen] Sprechens) hat unzweifelhaft Erkenntniswert. Die Bildbetrachtung ist jedoch kein Verfahren **zur Aufstellung oder Verteidigung eines theoretischen (wortsprachlichen) Satzes** mit Anspruch auf Universalität und Transsubjektivität; somit auch kein Anfang wissenschaftlichen Denkens. Gewonnen wird keine begriffliche propositionale (=wissenschaftliche) Erkenntnis, aber eine (wertvolle) nichtpropositionale (siehe Mail 8). Eine unentbehrliche Verdeutlichung des Erkenntnisgewinns durch Bilder: K. Mollenhauer: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung (München 2008) und die Interpretationen von A. Gruschka in >Didaktik<, Wetzlar 2002, S. 51-86.

Es scheitert Edgertons Versuch, die Renaissance-Malerei als Ermöglichungsbedingung der (modernen) Wissenschaft zu gratifizieren. Vielmehr wird Wissenschaft erst als ein Gefüge theoretischer (wortsprachlicher) Sätze und einschlägiger Begründungshandlungen möglich (siehe Mail 2). Vielleicht finden wir eine Kreuzotter vor dem Zelt oder ein Kaugummi klebt an der Sohle, aber wir betreten keine *Ebene* und finden *gerade Kanten*, *rechte Winkel*, *Parallelen* als gegebene Dinge in der Natur. Figuren der Geometrie sind keine empirischen Eigenschaften der Welt. Auch die (meist sechseckigen) Basaltsäulen des Giant's Causeway in Nordirland geben uns die geometrischen Figuren nicht anschaulich vor, nein, wir bestimmen dessen Geometrie nach unseren theoretischen Kriterien als Sechseck, Fünfeck. Und ein Winkelmesser oder ein Lineal sind nicht einfach da wie ein Flusskrebs. Sondern diese Dinge verweisen auf ein Herstellungsverfahren, das die an den Hersteller gerichtete Norm, ein rechter Winkel zu sein, eine gerade Kante zu haben, streng zu befolgen hat. (Janich, P.: Handwerk und Mundwerk. München 2015). Die ursprünglich aus den praktischen Aufgaben des Messens

theoretischen Sätzen logisch korrekt und begrifflich kohärent darzustellen, und zwar derart, dass theoriefähige Zusammenhänge deutlich werden, die allgemeingültig und allgemeinverbindlich mit extraordinären Begründungsverfahren* gesichert werden können. Auch pädagogische Praxis wird zu theorieförmigen Gestalten stilisiert, die sich im Design voneinander unterscheiden, je nachdem welchem (empirischen oder hermeneutischen oder systemtheoretischen) Paradigma sie unterfällt. Dazu das Stichwort >Konstituieren<. GLOSSAR.³ Ein paar Beispiele zu **Theorieförmigkeit (nicht: Theoriefrömmigkeit)**:

1. Für die **kybernetische Didaktik** des F. v. Cube (ab 1970) etwa ist der **Regelkreis** eine passende Figur des pädagogischen Geschehens. Als Regelkreis wird der in sich geschlossene Wirkungsablauf für die Beeinflussung einer physikalischen Größe in einem technischen System (etwa Kühlschrank oder automatische Waffen, siehe im Film >Alien 2<) bezeichnet. Wer über Geräte Bescheid weiß, erklärt und versteht entsprechend pädagogische Praxis als in sich geschlossene über Feed back laufende Determination. Welche Ziele und Zwecke gerechtfertigter Weise herbeigeführt und erreicht werden sollen, das bleibt Aufgabe anderer (nicht Regelkreis bestimmter) Überlegungen. "Edukativer Intentionalität" (Blankertz) ist ausgelagert und innerhalb dieser Didaktik keine lösbare Aufgabenstellung. Damit ist keine Abwertung ausgesprochen, Normen werden eben auf anderem Wege gesetzt.

2. **Evolutionäre Pädagogik** erklärt und versteht Erziehen auf Evolution bezogen. Mitwirkende bei der von **Biowissenschaften**, insbesondere bei der von Evolutionstheorie geleiteten Konstituierung* pädagogischer Praxis, sind neben Erziehungswissenschaft, empirisch orientierte, humanwissenschaftliche Forschungsbereiche wie die Humanethologie, die Psychologie und Humanbiologie sowie die physische Anthropologie. Meine Frage bleibt, **wie es bei der Fülle von Disziplinen, deren hauseigene Erkenntnisinteressen sich mitsamt den Termini, Begriffen, Methoden voneinander wesentlich unterscheiden und auf Pädagogisches nicht zugeschnitten sind**, gelingen könnte, dass die Eigenstruktur pädagogischer Praxis der Brennpunkt ist?! Bei diesem Rudel an Theorien? Ich erinnere mich an den Turmbau von Babel und zweifle.

3. **Die Neuropädagogik** (Arnold; Herrmann; Spitzer (2007)) versteht und erklärt sich als Reiseführer durchs Gehirn. Damit theoriefähige, empirisch belastbare Zusammenhänge exploriert werden können, prägt hier die Hirnforschung die Pädagogik. Der Witz ist, dass nicht eigentlich von Pädagogik und ihrer Praxis die Rede ist, da meint ja sowieso jeder Simpel ein Experte zu sein, sondern wenn die **Neurowissenschaftler als Fachwissenschaftler sprechen, also darüber, was sie als Handwerker (im Labor) können und wovon sie als Mundwerker (auf dem Orchester) tatsächlich etwas verstehen**, dann rückt nichts Pädagogisches ins Blickfeld, sondern Sachen wie Hippocampus, Amygdala, Nervenzellen, Synapsen, Genexpression. Und wie Erkenntnisse, etwa solche, die mit bildgebenden Verfahren gewonnen worden sind (z. B. mit Positronen-Emissions-Tomografie, Single-Photon-Emissionscomputertomografie) methodisch korrekt, nachvollziehbar, ohne Sprünge und Zirkel und ohne Fehlschlüsse ins Pädagogische umgearbeitet werden könnten, bleibt suggestiv.

4. Selbstverständlich **konstituiert auch die fiktionale Literatur ihre Gegenstände (Sujets)**. Dies tut sie auf artistische Art und Weise (also nicht: theorieförmig). Kunst allgemein zählt bei Dewey (>Natur und Erfahrung<, Ffm 1995, 93) als spezifische Konstituierung der Weltgegenstände. Zur methodischen Gestaltung der Gegenstände in Forschung und Theorie gehört durchaus auch ein künstlerisches Geschick (Artisanalität), was ja an 1.-3. abzulesen ist. Was die fiktionale Literatur mit der pädagogischen Praxis macht, vertiefen wir in Mail 8.

Bei den angeführten Beispielen (1.-3.) steht im Mittelpunkt eine **methodisch erzeugte Fremdstruktur**; dagegen mein Einwand. Beispiele 1-3 sprechen auch für „intellektuelles Sicherheitsdenken“ (De-

entstandene mathematische Disziplin der Geometrie erlaubte in der Neuzeit (ab 1500) mit ihrer Kurven-, Flächen- und Raumtheorie die Mathematisierung der Naturwissenschaften. Sie half auf diese ihre Weise gegen Aberglauben und Mystik und Metaphysik mit bei der Entdeckung der profanen Welt (und ebenso mit Kartografie bei der völkerermordenden Globalisierung. (Wer will: Sloterdijk, P.: Im Weltinnenraum des Kapitals. Ffm 2006)).

³ Wer kennt den Unterschied zwischen >Stichwort< und >Schlagwort<?

wey 1995): kein trittunsicheres Terrain betreten! **Jetzt ganz wichtig!** Nirgendwo habe ich eine Absage an Wissenschaft propagiert oder gar eine Widerlegung der Kybernetik, Evolutionstheorie, Neurophysiologie versucht, nein!. Sondern die Frage ist: **Hat Pädagogik* denn keine eigene, unveräußerlich nur ihr zugehörige Struktur? Und für die Antwort darauf, was ich mit Hilfe von Prange angehen möchte, sind die obgesagten und andere Wissenschaften nicht nötig. Sie setzen mit ihrer Fremdstruktur ein Irrlicht!** (Was sagen Sie?!) Wo sie gebraucht werden, werde ich es ausdrücklich vermerken. – Nun, wir Dozenten (m, w, d) müssen jedenfalls nicht gleich mit den Augen rollen, wenn (nicht nur) Anfänger der Pädagogik verunsichert meinen, sollten wir die Wissenschaft mit all ihren abstrakten Begriffen, theoretischen Sätzen und sonstigen Interna nicht besser sausen lassen, wenn wir doch alltagspraktisch ohne viel Theorie (und mit >Psychologie heute<) mehr oder weniger gut zurechtkommen? Ist die Pädagogik als Wissenschaft nicht bloß eine unnötige und lästige Erschwernis und Verschwierigung?

Die Phänomenologie probiert eine Antwort. >Phänomenologie<, eine Bezeichnung für eine (im weiteren und engeren Sinne) philosophische Lehre und für ein wissenschaftliches Programm. **Dabei wird ausgegangen von der Lebenswelt, um die Sache selbst (= das Wesen eines Phänomens = das, was den vielfältigen Erscheinungsformen zugrunde liegt) adäquat und angemessen zur Sprache zu bringen.** Devise: **Eigenstruktur vor Fremdstruktur!** Man kann die Phänomenologie als Schaumbremse der Fremdstrukturierung bezeichnen. Der Begriff der **Lebenswelt** spielt die Hauptrolle (nicht nur) in der phänomenologischen Pädagogik (dazu: Kron 1999, S.189-208).

Jetzt aufpassen! Der Begriff >Lebenswelt< **im erkenntnistheoretischen und wissenschaftstheoretischen Zusammenhang ist nicht bedeutungsgleich mit unserem alltagspraktischen Leben.** Die >Lebenswelt< ist hier im weiteren Text nicht ein Objekt, das (wissenschafts-)soziologisch beschrieben und analysiert werden kann (wie bei A. Schütz, Th. Luckmann: Strukturen der Lebenswelt. Darmstadt/Neuwied 1975; siehe ebenso im Anhang: Schmitz' Neue Phänomenologie). Sondern **Lebenswelt im (hier) systematisch verstandenen Sinne gibt Antwort auf die Fragen nach dem Anfang von Wissenschaft und nach ihrem normativen Fundament.** Wissenschaft fällt nicht vom Himmel, sondern ist eine von Kulturhöhe abhängige Leistung und eine Hochstilisierung von **"immer schon"** verfügbaren Kenntnissen und beherrschtem Können (P. Lorenzen). Wir alle sind **"immer schon"** erzogen, bevor wir uns mit Erziehungswissenschaft beschäftigen. Im Alltag sind **"immer schon"** Schlichtungshandlungen geborgen und bei Konflikten in Verwendung, bevor sich Ethik als Theorie der Moral(en) mit den deontischen Modalitäten >geboten<, >verboten<, >freigestellt< befasst (C. F. Gethmann). Wir alle bringen Lebenswelt **"immer schon"** mit, ob wir einen Gedanken fassen, ein Wort aussprechen, es aufschreiben, einen Satz bilden, gar einen theoretischen, oder eine Norm unseres Handeln im Diskurs für gerecht erklären. Kein Rechner, keine Datenverarbeitungsanlage und kein Elektronengehirn wären funktionsfähig, hätten nicht Physikerinnen, Chemiker, KI-Forscherinnen, Mathematiker, Technikerinnen **"immer schon"** Dinge und Geräte hergestellt, kooperiert, kommuniziert, sprich: ihre inkorporierte Lebenswelt in die Wissenschaft investiert. J. Mittelstraß spricht von einem **"lebensweltlichen Apriori"**, das bedeutet unter anderem, dass die **Lebenswelt im systematisch verstandenen Sinne nie** ein extra Objekt empirischer Forschung sein kann. Es gibt kein Experiment, keine Befragung, keine empirischen Verfahren, die die Realität oder die Qualität oder den Nutzen der so wie hier verstandenen Lebenswelt (als extra Objekt) beweisen könnten, weil diese Unternehmen das, was sie als Gegenstand erforschen möchten, diesen für bereits gegeben voraussetzen (müssen): die Lebenswelt.

Habermas sieht das so: „Indem sich Sprecher und Hörer frontal miteinander über etwas in einer Welt verständigen, bewegen sie sich innerhalb des *Horizonts ihrer gemeinsamen Lebenswelt*; die bleibt den Beteiligten als ein intuitiv gewußter, unproblematischer und unzerlegbarer holistischer Hintergrund im Rücken. [...] Die Lebenswelt kann nur a tergo eingesehen werden. Aus der frontalen Perspektive der verständigungsorientiert handelnden Subjekte selber muß sich die immer nur mitgegebene Lebenswelt der Thematisierung entziehen. Als Totalität, die die Identitäten und lebensgeschichtlichen Entwürfe von Gruppen und Individuen ermöglicht, ist sie nur präreflexiv gegenwärtig. Aus der Perspektive der Beteiligten läßt sich zwar das praktisch in Anspruch genommene, in Äußerungen sedimentierte Regelwissen rekonstruieren, nicht aber der zurückweichende Kontext und die im Rücken bleibenden Ressourcen der Lebenswelt im ganzen“ (Habermas, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne.Ffm1988, S.348f.).

K. Prange vertritt mit seiner "**Operativen Pädagogik**" eine Pädagogik, die mit "einheimischen Operationen", aber nicht mit außerpädagogischen Dingen [Kosmos] und ausländischem Geschehen [Brutverhalten der Stichelinge], ihren Anfang findet, sondern „mitten unter uns“. "[Operative Pädagogik] bezieht sich auf das Fundament der Beschreibung und Erklärung der Erziehung, und zwar in der Weise, dass diese selbst vorzeichnet, wie sie begrifflich zu erfassen, sozial zu organisieren und in ihren gelungenen und missratenen Formen zu beurteilen ist. Die theoretische Pädagogik hat ihr *fundamentum in re* [...] in eben den Operationen, die das Erziehen selber kennzeichnen. Die 'Logik der Erziehungswissenschaft' [...] ergibt sich aus der Logik der Sachverhalte, die wir als Erziehung erfahren, erkennen und inszenieren" (Prange 2012, S.75).

Der Anfang erziehungswissenschaftlicher Überlegungen ist die Tätigkeit des Erziehens, wie sie uns allen lebensweltlich immer schon zugänglich ist. Und dieses Erziehen begreift man nur Aufgabengebunden in seiner Wesensart(=Eigenstruktur). Wenn wir die alltägliche Praxis der Erziehung zu einer 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 (ohne das Mitformulieren dieser Aufgabe, jemanden zu erziehen, bestimmt man vielleicht eine Gurke, aber nicht das Erziehen).**

"Die Erziehung hat gerade das zu tun, was die moderne Welt **von sich aus nicht tut**: Sie hat den Übergang von der kindlichen Welt in die Moderne zu ermöglichen, den bei realistischer Betrachtung niemand aus eigener Kraft vollbringen kann. Das kann sie jedoch nur, wenn sie beides im Auge hat, unsere kindliche und geschichtliche Herkunft und unsere nach wie vor offene Gegenwart, das einfache Lernen im Fortgang der Lebensgeschichte und ihre Verstrickung in die große, inzwischen global gewordene Geschichte, in die Verzweigungen des sozial relevanten Wissens und in die zugehörigen Orientierungen" (Prange 2000, S.24; fett von mir).

Damit ist nicht der Einengung der Pädagogik auf den „Übergang der kindlichen Welt in die Moderne“ das Wort geredet. Quasi: Pädagogik=Kindpädagogik. Vielmehr steht eine Menge weiterer und anderer „Übergänge“ an: Vom Jugendlichen zum Erwachsenen, von einem Beruf zu einem anderen, von einer Generation zur nächsten, vom dummen August zum autonomen Bürger (m, w, d). Also, wenn der Erziehung die Aufgabe des Übergangs innewohnt, dann ist ihr Sinn⁴ und Zweck die Bewältigung dieser Aufgabe. Weil das Handwerk des Erziehens inhärent präskriptiv ausgerichtet ist, ist die Pädagogik als zugehöriges Mundwerk, sprich als Forschung und Theorie auf erfolgreiche, gelingende Praxis gepolt.

Pädagogik steht, weil die Arbeit mit ihren einheimischen Operationen immer schon wertgebunden ist, auf normativem Fundament. – Im Anhang finden Sie ein Stück Alltagspraxis, das die Autoren dazu gebrauchen, um forschungs- und theorierelevante Gegenstände der Erziehungswissenschaft phänomenologisch zu identifizieren. Dass eine szenische Darstellung gewählt worden ist, ändert nichts daran, dass gezeigt wird, Erziehungswissenschaft „erwächst“ der Praxis (Klafki/Rückriem/Wolf u.a.: Erziehungswissenschaft 1.Hamburg 1970; Text von mir gekürzt).

Ich hoffe, es versteht sich von selbst: **Glauben* Sie mir nichts!** Überlegen Sie, antizipieren Sie, probieren Sie aus, finden Sie zu Ihrer Theorie! Dass Einspruch erhoben werden kann, das gehört sich so. **Dass Sie ohne Einblick in die Literatur, und wenn's nur ein Blick ist, nicht auskommen, ist das Zweite, das sich von selbst verstehen sollte.**

⁴ >Sinn<?!?!?! Ich empfehle Ihnen, >sinnvoll< dann für ein Handeln in der Pädagogik zu benutzen, wenn dieses Handeln in einen Kontext eingebunden ist und die Funktion oder die Obliegenheit oder die Arbeit oder die Bestimmung dieses Kontextes mit dem Erfolg dieses Handelns steht und fällt. >Sinn< gibt es nicht allein, sondern >Sinn< bezieht sich stets auf die „Qualität einer Situation“ (meint Dewey 1995). Fritz das Rechnen beibringen, erfüllt einen Zweck und macht u.a. deswegen Sinn, weil Rechnen gesellschaftlich nachgefragt wird. Erziehen ist ein sinnvolles Handeln, es macht Sinn, weil es kognitive, technische, soziale ... Fertigkeiten schafft, die die vergesellschaftete Kooperation und Kommunikation am Laufen halten.

Aufgabe 3: Ich will ich Sie nicht an einen (1) Sachverhalt thematisch binden. Sie können aus vorliegender Mail (mit Anhang) auswählen, was Sie vertiefen möchten. Finden Sie einen passenden Titel. Sollten Sie etwas vermissen, das Ihrer Überzeugung nach fehlt und unbedingt zu ergänzen ist, dann tun Sie das! Bitte allgemeine Hinweise in Mail 1 beachten!

5. Sitzung

Jetzt erhält der Pragmatismus eine Vorrangstellung. Eine „liberale Ironikerin“ tritt auf, die viel Nützliches für Pädagogen (m, w, d) zum Besten gibt.

Verehrte Studierende,

meine Hauspädagogik (eine eklektische Objekttheorie, die in diesem Seminar nicht das Thema ist) bezieht sich oft auf Prange, sie ist von phänomenologischem und pragmatischem Zuschnitt und folgt auch dem **>Prinzip methodischer Ordnung<** (P. Janich). In diesem Grundsatz steckt: Alle pädagogische Forschung und Theorie ist dem Gelingen und dem Erfolg* pädagogischer Praxis verpflichtet, weshalb Begriffe, Methoden, Inhalte, Begründungsweisen solche sein müssen, die der Erfüllung dieser Verpflichtung mindestens nicht im Wege stehen. Diesbezügliche forschungs- und theoriegestützte, berufsqualifizierende Anweisungen und (dito) Berichte müssen in der Rationalität alltagspraktischer Erziehung ihren Anhalt haben. Primat der Praxis vor der Theorie. Meiner metatheoretischen Kritik an Pädagogiken liegen derart Kriterien zugrunde.

Konsequenz für Sie: **Konstruieren Sie Ihre mit Wissenschaft abzugleichende (Haus-)Pädagogik derart, dass sie die Ermöglichung Ihres pädagogischen Ideals nicht durch eine unüberlegte und unglückliche Wahl Ihres Vokabulars, Ihrer Terminologie, Modelle, Methoden*, Mittel* und Rechtfertigungs- und Begründungsstrategien* versandet!** Vulgo, versauen Sie sich nicht Ihre **Motivation fürs pädagogische Handwerk und Mundwerk** durch verquere und verquaste Theorie!

Der Pragmatismus (Dewey, James, Peirce), **eine amerikanische Heilpflanze**, die hilft, überhitzte Gehirne auf Normal abzukühlen (R. Rorty: Hoffnung statt Erkenntnis. Eine Einführung in die pragmatische Philosophie. Wien 1994; nicht mit dem Utilitarismus verwechseln). Er stellt die Frage nach der Nützlichkeit einer Erkenntnis, nach der Brauchbarkeit von Wissen. **Für den Pragmatiker sollte das, was als wahr beurteilt wird, auch zur Problembewältigung verwendbar sein.** Aber nicht umgekehrt! Kein Pragmatiker verfißt, dass alles das, was wem auch immer **zum Vorteil** gereicht, **deswegen** auch **wahr** sei.⁵

Was ist aber nicht so nützlich und was ist wenig brauchbar, möglicherweise sogar irreführend? Jedenfalls manche Spekulation, Auffassung, Mutmaßung, die auch die Pädagogik aufsaugt. Seit Ewigkeit die Frage nach dem Primat: Materie oder Geist? Materialismus oder Idealismus? Und damit das Problem mit dem fleischlichen Leib (Gefängnis) und der reinen (körperlosen) Seele. Zu oft Grundlage für eine verderbte (schwarze) pädagogische Praxis. Bei Descartes der (Substanz-)Dualismus von Körper (res extensa) und Geist (res cognita). Wer wirkt auf welche Weise auf den anderen? Auf den Monismus=Identismus von Geist=Materie=neuronales Netz setzen die radikalkonstruktivistische und Neuro-Pädagogik mit der Tendenz der Verdinglichung pädagogischer Sachverhalte (=nach Hegel und Marx die Herabwürdigung des Menschen zu einem Ding, zum bloßen Objekt gleichgültiger, an Verbesserung nicht interessierter Beobachtung). Oder für manche ist die Natur* ein eigensinniger Akteur. Da ist dann oft von Verpflichtungen gegenüber einer "Ganzheitlichkeit", gegenüber (einem) "Ökosystem(en)", gegenüber "Gaia", gegenüber der "Mutter Natur" die Rede. Natur und Natürlichkeit erhalten normative Kraft. In der Pädagogik etwa Liedtke (1997) und K. Lorenz mit seiner Evolution(stheorie) als (dogmatische) Ausrichtung und Maß. Dieser – ein Nazi – beklagt die „Verhausschweinung des Menschen“. - Wie dem im Einzelnen auch sei, wer unvorsichtig im Denken und Sprechen ist, ist es im Tun und Lassen. Wer mit undurchsichtigen Kleingeistern und Großgeistern rechnet, wer „hinter“ den Dingen und Geschehen opake Höhere Gewalt ausmacht, wer auf betonierten Werthierarchien landet, dessen Haus-Pädagogik wäre anmaßend und nichts weiter als geballtes Rechthabenwollen. Dagegen

⁵ Genau genommen ist der Pragmatiker schon damit zufrieden, dass ein Wissen, ein Können, eine Haltung, Überzeugung und Einstellung zwecks Lebensbewältigung brauchbar und nützlich ist. Ob man dies dann zusätzlich noch >wahr< nennen müsste oder nicht, spielt weniger eine Rolle. Der Beurteilungsprädikator ist ihm entbehrlich. Das bedeutet keineswegs, dass Erkenntnisse, die heute und morgen nicht nützlich und wenig brauchbar sind, **deswegen** gleich minderwertig oder Scheinerkenntnisse wären, nein, nur eben zur akuten Problembewältigung nicht sachdienlich und weiterführend.

legt jeder Pragmatiker kalt und besonnen die Lanze ein. Sein oder Nichtsein? Sinn oder Sinnlosigkeit? Henne oder Ei? *Sehr interessant, wirklich wahnsinnig spannend*, applaudiert die **liberale Ironikerin**, die abgeklärte Kunstfigur in der Philosophie von Rorty, *aber selbst*, fährt sie fort, *wenn mit dem Antwortgewimmel der Philosophie- und Religionsgeschichte ein 6er zu gewinnen wäre, hätte ich etwas davon, für mein Problem mit Pädagogik und ihrer Praxis hier und heute?* (Das Ostergedicht von E. Mörike kennt sie natürlich. Im Anhang)

Zusammen mit dem Pragmatismus findet statt der **>linguistic turn<** (Rorty 1967). Dabei machte man sich gegenseitig darauf aufmerksam, dass oft die Sprache selbst an kopfzerbrechenden Komplikationen, Irritationen und Verwirrungen Schuld trage, insbesondere **das unbedachte Versubstantivieren von Verben und Adjektiven**. Etwa: „Das Innere (>innen<) der Erziehung (>erziehen<) ist die Echtheit (>echt<) der Liebe (>lieben<).“ Aus >erkennen< wird *die* Erkenntnis, aus >bilden< *die* Bildung, aus >wollen< *der* Wille, aus >vernünftig< wird *die* Vernunft, aus >wahr< *die* Wahrheit, aus >wesentlich< *das* Wesen, aus >nichts< wird *das* Nichts und das Destillieren von alltäglichem Kooperieren und Kommunizieren hat zum Ertrag: *den* Menschen*. Suggestiert werde, sagen Dewey (1995, 85, 160) und Rorty, die aus Verben und Adjektiven angefertigten Substantive würden mit neuen handfesten Gegenständen* die Welt bereichern. Aber, der Schein trügt. Es "klingt" nur so als wäre jedes Hauptwort gleich etwas Substantielles=Wertvolles=Wichtiges. Paradebeispiel: was "ist" *das* Nichts?!⁶

So empfiehlt die **liberale Ironikerin**, es sei zum Beispiel bei >der Vernunft< geschickter, statt sich zu martern, was *die* Vernunft eigentlich "ist", aus dem Substantiv ein Eigenschaftswort zu machen, das einer Lehr- und lernbaren Prozedur oder Operation zugeschrieben werden kann, nämlich dem Diskurs oder Dialog. Der macht, falls man sich seinem Regime beugt, dass man zu Entschlüssen und Beschlüssen gelangt (und damit >den Willen< ausdrückt), die von allen denjenigen Personen, die ihre Sinne beisammen haben und gutwillig sind, als vernünftig, als gut, als human, als intelligent durchgewinkt werden. Und über *den* Menschen weiß schon K. Marx in seinen Feuerbachthesen (1847): "[...] das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse". - Also kümmere ich mich als Pädagoge viel weniger um *das* Gute und *das* Böse und um *den* Menschen als besser um Fritz. Lieber Fritz zu einer vernünftigen Lebensführung in the light of recent events erziehen als Abhandlungen über *die* Seele und *den* Geist und *die* Bildung. Ja?! Sie stimmen zu? Warum? (Wen Sprachphilosophisches interessiert: Janich, P.: Sprache und Methode. Tübingen 2014.)

Aus all dem für Sie mindestens eine Konsequenz: Bitte keine "Begriffsslyrik" (Carnap) und keine "Privatsprache" (Wittgenstein), die nur Sie flöten! Heißt: Alle die Sätze, die Sie mit Worten zusammenbauen, müssen **zumindest bestreitbar sein und Einwände der Opposition möglich machen**. Denn diese Bedingung verpflichtet Sie als Sprecherin, dass Ihre wortsprachlichen Beschreibungen, Analysen und Ihre wortsprachlich vorgetragene Kritik bei Ihren Kooperations- und Kommunikationspartnerinnen Gehör finden (können). Gegen die ungehemmte Kopulation und Erzeugung von Begriffen und Bedeutungen können Sie sprachbewusst Sinn stiften, weil auch über das Vokabular eine echte Gemeinsamkeit des Handelns getragen wird.

Merkspruch: Beachten Sie bei der Konstruktion Ihrer Hauspädagogik die Argumentationszügigkeit Ihrer Interessen, Ziele, Mittel und Ihres Selbst- und Weltverständnisses!

⁶ Auch Fragen haben es in sich: Hat Fritz kurze und dicke Beine, damit er nicht viel rennt, oder rennt Fritz nicht, weil er kurze und dicke Beine hat? Hat der Mensch Hände, damit er die Welt be-greift, oder begreift er die Welt, weil er Hände hat? Wird der Mensch geboren, damit er stirbt, oder stirbt er, weil er geboren worden ist? Beim Antworten entstehen leicht feindliche Lager. Dabei ist es doch so, dass Fritz kurze und dicke Beine hat und wenig rennt, dass der Mensch Hände hat und die Welt begreift oder auch nicht, dass der, der geboren worden ist, auch stirbt. Oder? Man muss nicht jede (obszöne) Frage beantworten! Sondern man schüttelt den Kopf und weist höflich darauf hin, dass ein Klügerer diese Frage gar nicht erst gestellt hätte.

Bei **Dewey** sind Erziehung, Lernen und Schule nicht von einem abstrakten Ideen- oder Wertehimmel herabgesenkt oder sonst woher in die wirkliche Welt eingeschleust worden, sondern organisiertes Erziehen, dem Alltag entsprungen, versteht sich als denkend in die Hand genommenes, erfahrungsbasiertes und an Entwicklungsaufgaben gebundenes Unternehmen (Chicago Laboratory School). Dieses soll sich **wissenschaftsorientiert** den Problemen des Aufwachsens ff. und sonstigen „Übergängen“ stellen und sie zu lösen, zu bewältigen und zu managen versuchen. Erziehung wird auch nicht extra der Demokratie als einer historisch gewordenen Institution mit Wahlen und Parlament heroisch zugeordnet und hinzugefügt, sondern Erziehung itself ist von Grund auf kommunikativ und auf das Gemeinwohl bezogen, sprich: autochthon demokratisch (Dewey 1995; Prange zu Dewey: Schlüsselwerke der Pädagogik. Bd. 2. Stuttgart 2009).

In >Erfahrung und Natur< (1929/1995) kommt Dewey in metatheoretischer Absicht darauf zu sprechen, **was unsere Pädagogik in Theorie und Praxis ganz wesentlich mitbestimmen sollte: Unser von Flausen, Grabben und Spinnerei freies Selbst- und Weltverständnis.** Deshalb ist **das eigene freie Selbst- und Weltverständnis auch zum Wohl der anderen zu explizieren.**

Dewey denkt so: Es gibt "das Prekäre und das Stabile als Eigenschaften des Dasein", sagt er, und jeder von uns, neige zum einen oder zum anderen. Womit halten wir es? >Alles fließt, es triumphiert die Kontingenz (=alles möglich, aber nicht notwendig)<, oder >Alles ist und bleibt so, wie es ist, ein Hoch auf die (determinierende) Notwendigkeit<?! Es ist nicht so, meint Dewey, der Darwin-Fan, als stünden wir "außerhalb" dieser Alternative und könnten sie ignorieren und die Wahl auf den St. Nimmerleinstag schieben. Sondern es ist vielmehr so, dass wir **immer schon eine Weltsicht und ein Selbstverständnis mit Kopf, Herz und Hand im gegenwärtigen Jetzt verlebendigen**, denn nicht umsonst haben wir Akkulturation, Sozialisation und Erziehung genossen und/oder dagegen protestiert. **Unsere Haltung, die wir als Pädagoginnen zeigen, hat eine Genese!** Jeder von uns ist ein Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse, und dies sollte ein bevorzugter Inhalt unserer Selbsterkenntnis sein: Also, ist „alles“ flüssig oder determiniert?

Erziehung kann nicht draußen vor der Tür stehen bleiben, sie ist – von Haus aus demokratisch - eingebunden ins Politische. Politik=die Durchsetzung von Zielen im Staat und in der Gesellschaft, auf die Gestaltung des öffentlichen Lebens gerichtetes Handeln von Regierungen, Parlamenten, Parteien, Organisationen. Erziehen agiert im politischen Kontext. Für Prange ist die seiner Pädagogik zugrunde gelegte politische Welt "die Welt des Leviathan" (1991); spannend, was ich an dieser Stelle jedoch nicht ausführen kann (aber mündlich, falls wir dazu kommen).

Geschichte gehört zur Pädagogik wie Strom zum elektrischen Stuhl, nichts glückt ohne. 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). Heißt, 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 (TINA). Aufgeweckte machen sich dieses Einklinken über das Übliche hinaus zum Programm, sie mobilisieren **Geschichtsbewusstsein**, haken sich aus und anderswo wieder ein. Nietzsche möchte nicht, dass historische Daten, Fakten und Tatsachen dem Gebildeten wie Wackersteine im Bauch rumpeln. Sie und ich auch nicht. Daher ist die Frage ist zulässig: **Wieviel Geschichte brauchen wir (Sie und ich)? Wofür?** Jedenfalls sollte die Auswahl Ihrer und meiner Päd-Geschichte eine weltaufschließende Standhaftigkeit (Standing) ohne Märtyrertum und gegen Barbarei möglich machen.

Pädagogikgeschichte ist keineswegs nur erfreulich: "Schwarze Pädagogik" (K. Rutschky; 1977)! **Geschichte** ist ausbeutbar, sie liefert Exempel, Muster fürs Erziehen, schreckliche, aber auch nette Vorbilder. Nacktes Kopieren (etwa den Sokrates als Lehrer) wird jedoch nichts als **Kitsch**. Zum **Geschichtsbewusstsein** passt eher das gedankliche Mühen, was könnte Sokrates damit gemeint haben, dass Tugend Wissen sei und somit (lehr- und) lernbar, wenn man nur wüsste, was (Lehren und)

Lernen ist, - und was mache ich daraus? Wer sich einmal von Sokrates oder Pestalozzi oder Sumnerhill oder ... provozieren lässt und darüber nachzudenken anfängt, was die Geschichte des Erziehens und Lernens für einen selbst 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 Überzeugung. Überdies transportiert Geschichte eine echte Erkenntnis: Pädagogik ist stets und immer ein Streitfall. Das ist gut so für den Fall, dass wir alle tatsächlich auch das Handwerk des Argumentierens beherrschen. 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 erhellend, begriffen werden.

Obacht! "Die Werkzeuge der Wahrheit sind die Ursachen des Irrtums" (Dewey 1995, 61)! Daraus folgt, dass Sie mir nichts ohne Prüfung abnehmen (sollen)!

Aufgabe 4: Fassen Sie (auswählend) zusammen, was Phänomenologie und Pragmatismus und das Eingebettetsein pädagogischer Praxen in Geschichte ausmachen. Welche mögliche Relevanz für Pädagogik und ihre Praxis. Finden Sie Punkte, über die sich für Sie zu streiten lohnt.

6. Sitzung

Was ist >Erziehung<? Welcher Erziehungsbegriff? Was tut man da, wenn man erzieht? Lehrer Lämpel – ein Vorbild?

Hallo,

jetzt dreht es sich um **"einheimische" Begriffe und um "einheimische" Operationen**, die für Pädagogen (m, w. d) berufsfundierend sind; zunächst **>die Erziehung<**. Das Suffix >ung<, eine Möglichkeit der Substantivierung, macht aus >Erziehen< ein nomen actionis und ein nomen acti, es bedeutet einen Zustand (der Erzug, das Erzogensein) und einen Vorgang (das Erziehen). 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. Brezinka (1978) definiert berühmt Erziehung als „Handlungen [...], durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten.“

Aber die Frage stellt sich, **ob Erziehung als Operation hiermit tatsächlich in ihrer Eigenstruktur bestimmt ist?** Ob sich so festgesetzte Erziehung von allen anderen Praxen, die Verbesserung oder Inhibition zum Zweck haben (Gottesdienst und Bastonade etwa), unterscheidet? **Welcher spezifischen Art sind denn die >Erziehung< geheißenen Handlungen*?** 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, sein berechtigter Einwand, **mit hehren Zielen und Zwecken allein kann jedoch Erziehen als einheimische Operation, als spezifische Tätigkeit, als unverkennbares Handwerk, nicht eigentümlich – in ihrer Eigenstruktur - erfasst werden.**

Im Folgenden geht es Schritt für Schritt vorwärts zum „Wesen“ des Erziehens. Gemäß Phänomenologie und Pragmatik nach dem Prinzip methodischer Ordnung: Vier Schritte zur >Sache selbst<.

a) **"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 allgegenwärtige Lernen besorgt und bewacht, angeleitet und begrenzt, eröffnet und gehemmt wird"** (ebd.).

Heißt 2erlei: **Ohne den Begriff >Erziehung< „sieht“ man Erziehung nicht.** Ohne im Alltag oder sonst wo geschulte Aufmerksamkeit wird >Erziehen< von niemandem als Akt wahrgenommen. Erziehen ist eine Aufgabe, es hat den Grund seines normbestimmten Daseins als Tätigkeit in der Praxis, und **Erziehen ohne Lernen, das geht nicht.** "Das Erziehen ist auf das Lernen angewiesen [...] so wie die Segel sich erst spannen und das Boot voranbringen, wenn Wind aufkommt" (ebd.). Wobei das Lern-Vermögen nicht extra von uns erfunden worden ist, sondern **beim Erziehen immer schon als anthropologisches Faktum vorausgesetzt wird.** (Dass wir später in Hochkulturen daraus ein >Lernen in der Schule< formen, können wir als Transformation einer uns Menschen immer schon verfügbaren Fähigkeit in eine kulturelle Fertigkeit betrachten.)

b) Wir sind noch nicht bei der Sache selbst, noch nicht beim Phänomen der Erziehung und seiner Eigenstruktur. Aber! Vielleicht lässt sich >Erziehen< als Phänomen überhaupt weg-definieren, eskamotieren, zum Verschwinden bringen, und zwar mit dem Hinweis, dass dem Erziehen nichts extra Spezifisches innewohne, das es als Akt trennscharf von anderen Akten unterscheidet?! Es sei nämlich Hilfe zur Lebensbewältigung wie x andere professionelle Lebensbegleitungsunternehmungen auch. Statt den Begriff >Erziehungswissenschaft< zu strapazieren, der unberechtigt in Anspruch nehme, etwas Spezielles, Erziehung eben, zu beforschen, reden wir doch besser über „Wissenschaft des Lebenslaufes und der Humanontogenese“ (D. Lenzen 1997). Ja?! >Erziehen< - ein leerer und überflüssiger Begriff, der intellektuell und anschaulich nicht expliziert werden kann, weil es das Erziehen greifbar wie Kalumet-rauchen nicht gibt?

Prange widerspricht und führt zum Aufbau seiner Position eine phänomenale Trivialität an: ***Es gibt Kinder.*** Dies ist ein Faktum, eine Tatsache, die sich nicht mit dem Eliminieren von Wörtern austreichen lässt. Erziehung bleibt, selbst wenn man die Vokabel tilgt. **Wir alle sind immer schon als Kinder erzogen worden**, in unserer Kindheit haben wir begonnen, unser Leben führen zu lernen. (Sterben lernen, kommt später, muss aber auch sein, meinen Platon und Michel de Montaigne; oder ist es das Gleiche?) **Indem Prange eine Selbstverständlichkeit, einen Truismus, eine Binsenweisheit, an den Theorieanfang der Pädagogik setzt, rettet er das Phänomen >Erziehen< (vor Lenzen u. a.) und damit die (Eigenständigkeit der) Pädagogik vor Fremdstrukturierung.** (Ist das so?!)

Wenn wir auf dem Prange-Weg fortschreiten, dann können wir das Erziehen zunächst "theoriefrei" (=außerhalb vorfindlicher Theorieparadigmata) zu beschreiben, zu analysieren und zu kritisieren versuchen. Was hat es auf sich mit den Erziehungshandlungen? Setzen wir, die wir lebenspraktisch erfahren sind (Stichwort >Lebenswelt<), zunächst – ohne „wissenschaftliche“ Definition - unter uns fest, was diese Handlungen ausmachen, unter uns, die wir immer schon gelernt haben zu kooperieren und kommunizieren und (demnach) Akkulturation, Sozialisation und Erziehung ein ganzes Stück hinter sich (und „in“ sich) haben (remember Klafki u. a. ; Anhang Mail 4).

c) Prange filtert aus der Tatsache, dass es Kinder gibt, eine den Handlungskomplex von Erziehen aufschlüsselnde Frage: "Wie sag ich's meinem Kinde?" (Prange 2005, S.36).⁷ Aufgedröselte ergeben sich aus der Schlüsselfrage Teilfragen: "1. Wie sage ich etwas? [...] 2. Ich sage etwas. [...] 3. Wie wird etwas gesagt? [...] 4. Ich sage etwas dem Kinde" (ebd. 37f.). Zu betonen ist, es liegt **keine Kind-Pädagogik** vor, sondern die Sachlage bleibt gleich, auch wenn der Adressat (Jugendliche, Erwachsene, elderlies) gewechselt wird. "[W]enn wir die Lernfähigkeit als Merkmal von Kindheit, nämlich das Lernenkönnen, für sich betrachten und von dem Kindstatus abstrahieren, dann können wir unabhängig vom Lebensalter alle Maßnahmen als Erziehung ansehen, sofern sie sich auf das Lernen richten, und ungezwungen von ‚Jugenderziehung‘ und ‚Erwachsenenerziehung‘ sprechen" (ebd., 36). Fast von selbst ergeben aus dem Alltag pädagogischer Praxis heraus erziehungsrelevante Forschungsfelder und Theoriebereiche: Die Art und Weise des Sagens - Das Subjekt des Sagens, wer spricht? - Das Etwas des Lernens, Stoff, Kompetenzen – Die voraussetzungs- und bedingungsabhängige Adressierung der Erziehung. (Die objekttheoretische Erörterung dieser Sachbereiche bei Prange ebendort; sie bleibt hier, weil Metatheorie angezielt wird, aus.)

d) Noch immer ist das Besondere der Erziehung, als eine einheimische Operation, die Sache selbst, im Kern nicht besprochen. "Was [also] ist die Grundfigur oder Grundgebärde des Erziehens, egal welche je besonderen Absichten und Themen damit verwirklicht oder dabei benutzt werden?" (Prange 2005, 59). **"Überall wo erzogen wird, wird etwas gezeigt"** (Prange/Strobel-Eisele 2006, 38). **"Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann"** (ebd., 45; 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 pädagogischer Sicht [...] von

⁷ Niemand entkommt dieser Frage. So ist stets gefragt worden und so wird stets wieder gefragt werden. Keine Theorie findet dafür einen Ersatz, keine Forschung diskutiert sie weg. Sicher, vorausgesetzt wird, Kinder sind da und das Erziehen wird nicht verweigert. Dies kommt vor, denn, weil Erziehen Handeln ist, kein Instinkt, kein Naturtrieb, kann es - wie jedes Handeln - auch unterlassen werden.

den Erziehungsakten und der Hauptoperation her, dem Zeigen, zu verstehen ist" (Prange 2005, 63). - **Vom metatheoretischen Ausguck herab betrachtet, wird Prange im Grundsätzlichen der Phänomenologie, dem Pragmatismus und dem Prinzip methodischer Ordnung, was hier von mir!!! favorisiert wird, gerecht.**

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 mal in einem Wörterbuch der deutschen Sprache, DUDEN oder WAHRIG, die Intension [=Bedeutung] und Extension [=Bedeutungsumfang] der Vokabel >zeigen< angucken.)

Zur Explikation und Illustration 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 Kommunikation mit der Wortsprache, setzt "geteilte Intentionen" (shared intentions) auf der Basis einer gemeinsam wahrgenommenen Welt voraus. Immer wenn es darum geht, dem anderen 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 – und ich unterstelle ineins, dass Du mit mir unsere gemeinsame Welt wahrnimmst und mich verstehst. Geteilte Intentionalität** ist das, was uns 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.). Ergo, Erziehung nimmt uns kein Silberrücken ab (aber Jane Goodall).⁸

Habermas muss auch sein: "Sobald die unter Primaten unbekannte Form der symbolisch vermittelten Kommunikation einsetzt [also die evolutionäre Errungenschaft der Sprache aktiviert wird], wird nicht nur arbeitsteilige Kooperation möglich; vielmehr kann dann das Imitationslernen durch *das Lernen von Anderen*, das heißt durch die *Weitergabe von Wissen* ergänzt und überholt werden. **Die kulturelle Überlieferung, die die genetisch gesteuerte natürliche Evolution ablöst, ist von einer intersubjektiven Beziehung zwischen Sprecher und Adressaten und deren Fähigkeit, ihre auf etwas in der objektiven Welt Wahrgenommenes gerichteten Intentionen zu teilen, abhängig. Und genau diese elementare Verschränkung einer horizontalen Beziehung zwischen Personen mit einer von dieser gemeinsamen Basis ausgehenden vertikalen Beziehung zu Sachverhalten, wird durch das Dazwischentreten einer öffentlichen, von beiden Seiten wahrgenommenen und als Symbol verstandenen Geste ermöglicht"** (2020, 233f., fett von mir).⁹

⁸ Wie Wesentliches über uns Menschen erfahren? Allein mit Empirie? Nein. In Bertolt Brechts Stück >Der Messingkauf< sagt der mit Schauspielerin, Schauspieler, Dramaturg und Beleuchter über das (epische) Theater diskutierende Philosoph: „Die Wissenschaft sucht auf allen Gebieten nach Möglichkeiten zu Experimenten oder plastischen Darstellungen der Probleme. Man macht Modelle, welche die Bewegungen der Gestirne zeigen, mit listigen Apparaturen zeigt man das Verhalten der Gase. Man experimentiert auch an Menschen, jedoch sind hier die Möglichkeiten der Demonstration sehr beschränkt. Mein Gedanke war es nun, eure Kunst der Nachahmung von Menschen für solche Demonstrationen zu verwenden. Man könnte Vorfälle aus dem gesellschaftlichen Zusammenleben der Menschen, welche der Erklärung bedürftig sind, nachahmen, so daß es diesen plastischen Vorführungen gegenüber zu gewissen praktisch verwertbaren Kenntnissen kommen könnte.“ – Theater als vergnügliche Denkstätte; Stichwort >Theaterpädagogik<.

⁹ Die Studien von M. Tomasello zur Genese unserer selbst sind ziemlich faszinierend, insbesondere der bis ins Details explorierte Unterschied zwischen uns und anderen Menschaffen („Mensch werden – eine Theorie der Ontogenese“. Berlin 2020). Es geht so: Welche Art von Vermögen und Kompetenzen wir (alle) in der Gegenwart (heute) aktualisieren (können), vermittelt uns u.a. die Psychologie; allerdings kennen wir uns auf alltagspraktische Tour auch schon lange ziemlich gut, ohne über uns ein wissenschaftliches Buch studiert zu haben. Weil wir die Evolutionstheorie (mit Darwin als Spiritus Rector)

Das Zeigen hat den Charakter einer Aufforderung. Die Erwartung ist, dass sie befolgt wird. **Erziehung als Zeigen findet statt in einem Aufforderungsverhältnis, in dem die Rollen >Erzieher< und >Lernender<, >auf etwas Zeigender< und >dem Zeigen-Folgender< bis auf weiteres (aber nicht auf ewig!) verteilt sind=ein Handlungskomplex, den wir >pädagogische Praxis< nennen.** (In der Didaktik* figurieren wir ein "didaktisches Dreieck"; Mail 12.)

"Die Gebärde des Zeigens gewinnt ihre pädagogische Qualität durch den Bezug auf Lernen. Sie ist eine Form kommunikativen Handelns, das heißt: sie hat einen sozialen, einen thematischen und einen Zeitaspekt. **Als Ort des Zeigens können wir das Gespräch ansehen, in Szene gesetzt und gewissermaßen gezeitigt als Gespräch der Eltern mit ihrem Kind, der Lehrer mit ihren Schülerinnen und Schülern, der Meister mit seinen Adepten, der Dozenten mit den Studierenden.** [...] Das Zeigen erschöpft sich nicht im bloßen Hinzeigen und benennen; es umgreift unterschiedliche Weisen, Mensch und Welt für die Lernenden zur Erscheinung zu bringen. **Im Einzelnen geht es [...] um das ostensive Zeigen, wodurch das Üben angeleitet und begleitet wird; das repräsentative Zeigen, das uns das Belehren und Unterweisen als Darstellung dessen ermöglicht, was nicht unmittelbar gegeben ist; dann das direkte Zeigen, mit dem wir die Lernenden auf das hinweisen, was wir von ihnen erwarten und was sie selber von sich erwarten sollten, und schließlich das reaktive Zeigen, mit dem wir auf das Lernen zurückkommen und den Lernenden anzeigen, was sie erreicht und/oder verfehlt haben"** (Prange/Strobel-Eisele 2006, 46f.; fett von mir).¹⁰

als beste Erklärung für den biotischen Lauf des Lebendigen akzeptieren (aber z. B. Amerika weit nicht die Mehrheit), werden Daten, Fakten und Tatsachen gesucht und gefunden, die uns vor Augen führen (sollen), wie wir uns aus unserem „letzten gemeinsamen Vorfahren (LGV)“ per Selektion und Anpassung zum rezenten homo sapiens sapiens herausgewickelt haben. Experimente mit Schimpanse, Orang Utan und Bonobo erlauben nach M. T. den Schluss, dass Menschenkinder mit neun Monaten „eine Revolution“ in Sachen sozialer Kognition durchführen und dann mit drei Jahren Dispositionen und Fertigkeiten erwerben und erworben haben, die wir mit den Tieren nicht teilen, z. B. das Zeigen. Dann gibt es noch die per „Wagenhebereffekt“ zu erreichenden Kulturhöhen.

Allerdings ist es – wissenschaftstheoretisch und erkenntnistheoretisch gesehen - nicht so, dass das „Mensch werden“, also das Aneignen dessen, was wir kognitiv, sozial und in „exekutiver Regulation“ leisten und zu leisten im Stande sind, Punkt für Punkt einfach dem blanken Naturgeschehen abzulesen wäre wie der Stromverbrauch am Zähler. Sondern es ist so, dass wir zuerst heute (in der Gegenwart) in Terms der aktuellen Anthropologie und Psychologie festsetzen, was wir in der Vergangenheit suchen und finden wollen, das nämlich, was unter uns heute (in der Gegenwart) im Konsens unbestritten als das Wesen des Menschen festgesetzt wird (z.B. „geteilte Intentionalität“). Dem Naturgeschehen selbst ist es nicht eingekerbt, wann und wo wir zum Menschen geworden sind, so dass wir nur lange genug „in die Vorgeschichte zurückgehen“ müssten, um die Zeit des Menschwerdens und den Ort der Menschwerdung wie Einschnitte wie etwa am Spazierstock zu ertasten und aufzuspüren.

Und es ist nicht Mutter >Natur<, die uns unsere Abstammungsgeschichte erzählt, sondern wir drücken dem Naturgeschehen unsere Menschen- Geschichte mit Daten, Fakten und Tatsachen aufs Auge, die allesamt Ergebnisse heutiger (experimenteller) akuter Forschung sind. Ohne uns (Sie und mich und die Wissenschaftlerinnen) in heutiger Gegenwart gebe es keine Vergangenheit als Geschichte des Werdens des Menschen. Genau dieses „aufs Auge drücken“, besser, der Sachverhalt, dass wir selbst unsere Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte gestalten, ist der experimentellen oder sonstigen empirischen Überprüfung nicht zugänglich. Das ist kein Vorwurf, es ist halt so. Und bitte nicht verwechseln: Wir (Menschen alle) sind nicht Schöpfer des **Naturgeschehens** (=Entstehung des Lebens, Entwicklung von Fauna und Flora), aber wir (Menschen alle) stellen arrangierend, anfertigend, anordnend, aufbauend dieses Geschehen zusammen und definieren bestimmte und ausgewählte Zustände als **Geschichte** (=vom „Urkrümel zum Atomkern“, vom Strudelwurm zum Bundespräsidenten, von einem verbrecherischen Krieg (Peloponnesischer) zum anderen (Jugoslawien)). Auch Maigret muss zuerst Daten, Fakten und Tatsachen eines **Geschehens** erst mal wie ein Schwamm aufsaugen, bevor ihn seine Kombinationen, sprich: seine kraft Genie gebastelte **Geschichte** zum Täter/zur Täterin führt. Und die (empirische) Forschung bewahrt uns vor schaurigen Gedankenflügen und Absurdität und Märchen, wie Moers Maigret vor wilder Spekulation. Ebenso ist die Geschichte der Pädagogik nicht gleich dem tatsächlichen Erziehungsgeschehen. Und wie wir gelernt haben, >Vom Faustkeil zur Fabrik< voranzuschreiten, darüber gibt es tolle Narrative (E. A. Rauter 2019).

¹⁰ Kann man das Zeigen lernen? Weil sich nicht alles auf den Begriff bringen lässt, jedenfalls nicht vollständig, und Anschaulichkeit manchmal Augen öffnet, arbeitet man (ich) sinnvoll mit Mustern. So gibt es die >Straßenszene< als Modell für episches Theater (Bertolt Brecht 1938; von mir stark gekürzt), das für unsere Zwecke als exemplarisches Einführen für die Handlung des Zeigens verwendet werden kann: „Es ist verhältnismäßig einfach, ein Grundmodell für episches Theater aufzustellen. Bei praktischen Versuchen wählte ich für gewöhnlich als Beispiel allereinfachsten, sozusagen «natürlichen» epischen Theaters einen Vorgang, der sich an irgend-einer Straßenecke abspielen kann: Der Augenzeuge eines

Es ist hier die Anthropologie ins Rennen geschickt worden. Da muss man aufpassen, dass man nicht einem **>naturalistischen Fehlschluss<** unterliegt. Denn aus anthropologischen (oder soziologischen oder psychologischen oder medizinischen) harten Daten, Fakten, Tatsachen folgt nicht, dass Kinder oder die Jugend oder die Erwachsenen **erzogen werden sollen!** Mit D. Hume (ein unterhaltsamer Schotte im 18.Jhr.) ist der Schluss von IST auf SOLL logisch nicht korrekt. **Es darf nicht vom Sein auf Sollen geschlossen werden,** also nicht von deskriptiven Aussagen auf (die Gültigkeit von) Normen und nicht von Beobachtungen auf (die Richtigkeit von) Präskriptionen. Der Schluss vom SEIN auf SOLL gilt nicht als eine akzeptable Begründung. Statt dessen ist **für jedes SOLL eine extra Norm anzugeben, die mit einer extra Prozedur [favorisiert wird von vielen der rationale Dialog, der Diskurs] gerechtfertigt werden muss (und eben nicht per „Schluss“ von IST auf SOLL;** näheres Mail 11). Alle Welt erzieht (=hartes Datum, Faktum, nicht bezweifelte Tatsache)! Ist es **daher** logisch korrekt, **daraus** zwingend zu schließen, dass **deswegen** das Erziehen gerechtfertigt ist, also **sein soll?**

Wie aber **das Erziehen rechtfertigen?** Also nicht nur erlauben, sondern per Norm gebieten; Erziehung als Gebot. „Was sollen wir denn sonst machen?“ – das ist keine Begründung. Da muss (auch bei Prange 2005, 46; 2010) I. Kant herhalten (Kant, Metaphysik der Sitten, Rechtslehre §28; im Anhang): Erziehung ist als Pflicht gerechtfertigt! Warum? Weil, wer Kinder in die Welt setzt, damit (jetzt verwende ich eine falsche Metapher) "automatisch" Fürsorge- und Erziehungspflicht auf sich nimmt. Und kein Kind setzt sich selbst aus freiem Willen in die Welt, das nehmen ihm die Eltern ab. Ein Kind ist aber nicht bloß ein "Gemächsel". Daher hat das Kindes legitim das Vorrecht, nach bestem Wissen und Gewissen alles das (an)geboden zu bekommen, was ihm ein "gutes Leben" zu führen ermöglicht. Erziehung - die *conditio sine qua non* für die (mögliche) Feier des Lebens.

Aufgabe 5: Im Anhang finden Sie Bilder: >Augustus<, Jan Steen > Eine junge Schulmeisterin<, Jean.Baptist Chardin >Der strenge Schulmeister<, >Goethe und der junge Fritz von Stein<, Wilhelm Buschs >Lehrer Lämpel<, eine Karikatur von Marie Marcks, >R. Rorty<. Es geht um ...? Worum geht es?! Wie lautet Ihre Inspiration?

Gruß Bätz

Verkehrsunfalls demonstriert einer Menschenansammlung, wie das Unglück passierte. Die Umstehenden können den Vorgang nicht gesehen haben oder nur nicht seiner Meinung sein, ihn «anders sehen» –die Hauptsache ist, daß der Demonstrierende das Verhalten des Fahrers oder des Überfahrenen oder beider in einer solchen Weise vormacht, daß die Umstehenden sich über den Unfall ein Urteil bilden können. Dieses Beispiel epischen Theaters primitivster Art scheint leicht verstehbar.“ Das Zeigen als Proprium der Erziehung setzt auf handwerkliches Können, auf Demonstration von auch im Mundwerk geschulten Meistern. Gar nichts spricht aus meiner Sicht in Fällen der Schulung gegen Vormachen und Nachahmen. Nachäffen und der Papagei bleiben außen vor. Ich(!) propagiere Meisterlehre. (Und Sie?)

7. Sitzung

Die Sache mit dem Lernen. Nicht allein, dass es Lust und Frust erzeugt, nein, wann und warum gebrauchen wir die Vokabel >Lernen<? Ein bisschen Sprachanalyse.

Hallo,

>Erziehen als Zeigen< ist als ein Element der Eigenstruktur pädagogischer Praxis bestimmt worden. Beginnen wir jetzt, wenn es jetzt ums **Lernen*** geht, **wegen Drosselung von Fremdstruktur Psychologie-frei, Neurophysiologie-frei und Biologie-frei** übers Lernen zu reden und dieses als weiteres Element der Eigenstruktur päd Praxis zu okkupieren. Also nicht gleich mit einer Definition einsetzen wie z.B. der Neurobiologe Spitzer: „Lernen [besteht] neurobiologisch betrachtet in der Veränderung der Stärke der synaptischen Verbindungen zwischen Nervenzellen“ (Spitzer 2002, S.94). Oder: „Lernen bedeutet Modifikation synaptischer Übertragungsstärke“ (Spitzer 2002, S.146). Oder informationstheoretisch: Lernen sei Abnahme von Entropie. Besinnen wir uns erst einmal darauf, was wir als ehemalige Schüler (m, w, d) zunächst ohne diese Wissenschaften in Sachen >Lernen< parat haben. Das meint nicht, dass Fachwissenschaften überflüssig wären, nein, aber wir brauchen sie für den Anfang nicht.

Wir haben kaum Schwierigkeiten, uns im **Alltag** über das Lernen zu verständigen. Wir sprechen über Siege und Flops und Schweiß und Tränen, über Freude und Stolz. Wenn wir auch wissen, dass man gemeinsam als Gruppe etwas lernen kann, dass Konkurrenz auch stimuliert, gewiss ist, dass jeder selbst lernen muss, stellvertretend lässt sich dies nicht tun. Niemand lernt etwas, damit es ein anderer kann. Auch die beste Lehrkraft erzwingt kein Lernen, wenn wir nicht wollen, kann aber zum Lernen anstoßen. Uns überzeugt nur derjenige mit seiner Behauptung, etwas gelernt zu haben, wenn er seinen (Lern-)Erfolg darstellen kann, sei es, dass er ein Gedicht auswendig aufsagen kann oder eine Lösung für Rechenaufgaben weiß. Wird dieser Anspruch verfehlt, muss noch gelernt werden. Wir reden auch im Alltag von Motivation, Willensstärke, Konzentration, von Aufmerksamkeit und Neugier. Gedanken begleiten und Gefühle modulieren unsere Mühen. Affekte (wie z. B. Panik) können blockieren. Wir trennen absichtliches Lernen vom gar nicht so bewusstem „Mitnehmen“ im Vollzug unserer Lebenspraxis. Wie auch immer, Lernen erfahren wir am eigenen Leibe, Erfolg oder Misserfolg*, Gelingen oder Scheitern widerfährt uns „ganz“ als Mensch.

Wir verwenden Metaphern: Dem fliegt alles zu, der schafft das mit links, ich büffle, ochse, er paukt, sie stuckt. Wir reden vom Lernen als Abspeichern, vom Einprägen ins Gedächtnis. Der Nürnberger Trichter kommt aus der Mode, aber „Bulimie-Lernen“ an seiner statt. Wir kennen Spruchweisheiten wie „Ohne Fleiß, kein Preis“ oder „Aller Anfang ist schwer“ oder „Früh übt sich, wer ein Meister werden will“ oder – irgendwie ein irrer Sagerer – „Früh krümmt sich, was ein Häkchen werden will“, aber auch: „Dem gib’t’s der Herr im Schlaf“. Und darum, ob das stimmt, dass der Hans nimmer lernt, was er als Hänschen versäumt hat, streiten sich Oma und wissenschaftlich gelernter Enkel. Wir sind uns einig, dass schnapsbedingte Veränderungen und Wachstum bedingtes Reifen etwas anderes sind als Lernen. Wenn wir keine Geschichte des Weges zu erzählen wissen, auf dem jemand etwas gelernt hat, geben wir Veranlagung oder Genen die Schuld. Wir unterscheiden Operationsmodi: autodidaktisches Lernen, Lernen in der Schule, programmiertes Lernen etc.. Uns sind Leute bekannt, die sich alles selbst organisieren, die in hohem Maße unabhängig und ungebunden beim Lernen sind, andere aber nicht ohne Scaffolding.

Und Lernen kann man verweigern. Da will sich jemand nicht verändern. Das ist von vornherein nichts Schlechtes. Nicht jedermann muss "erleichen", wenn einer einem beim Wiedersehen sagt: "Du hast Dich überhaupt nicht verändert!" (Eine von Brechts Keuner-Geschichten.) Wer sich dauernd und ständig ändert, ändert sich nicht. Oft wird zwischen Lehren und Lernen und Verkaufen und Kaufen eine Symmetrie behauptet (Dewey auch), die aber nicht gegeben ist, etwa: Das Verb >lernen< steht nicht für einen beobachtbaren (nur zu erschließenden) Vorgang. Lernen geht ohne Lehre(r).

Aber jetzt sollten wir die **Bedeutung des Lernbegriffs für unsere Argumentationszwecke extra vereinbaren**, eine **verbindliche Festsetzung** treffen, dazu reichen Plaudereien im Alltag nicht hin. Das machen wir so, dass wir überlegen, was wir eigentlich damit ausdrücken wollen, wenn wir >Lernen< gebrauchen, **wieso und warum es diese Vokabel überhaupt gibt?!** Da macht ein geläuteter

Radikalkonstruktivist einen Vorschlag: „Im Unterschied zu einzelwissenschaftlichen Versuchen, inhaltlich bestimmen zu wollen, was Lernen ‚ist‘, empfiehlt es sich [...], die Aufmerksamkeit darauf zu richten, wie [...] über ‚Lernen‘ gesprochen wird“ (Schmidt 2005, S.97). Schmidt konzentriert sich auf die **Funktion dieser Vokabel „Lernen“**. "[Wir] reden [...] über Lernen als einen Prozess, der sich zwischen zwei Zuständen [...] abspielt, eben dem Zustand vor ‚dem Lernen‘ und dem Zustand nach ‚dem Lernen‘. Diese spezifische Zustandsveränderung soll [...] ‚Lernen‘ heißen“ (Schmidt 2005, S.97). Wir unterscheiden Zustände und sprechen mit >Lernen< diesen Unterschied an. Dazu ist dieses Wort gut, über den Wechsel z. B. einer Meinung oder eines Verhaltens zu reden. Also, wir können differente Zustände beschreiben, aber das, was die Veränderung selbst „ist“, das können wir nicht wie Verwesung beobachten.

Weiter, das Wort >Lernen< diene als „ein **Erklärungsmodell für die Beobachtung ganz spezifischer Veränderungen** in den Prozessbereichen Bewusstsein, Interaktion und Kommunikation [...] und [ist] nicht etwa ein Begriff mit einem inhaltlich exakt bestimmbar Referenzbereich“ (Schmidt 2005, S.97f., fett von mir). Konstatieren wir, dass >Lernen< einerseits auf "Umbau", "Neubau", "Abriss", "Renovierung" u. ä. verweist. >Lernen< zählt als ein Explanans für ein Explanandum, nämlich für den Wandel einer Person in ausgewählten Bereichen wie Bewusstsein, Interaktion und Kommunikation, angegeben wird.

Es ist ein **anthropologisches* Faktum**: Wir (alle Menschen) können das vollziehen, wofür wir das Wort >lernen< gebrauchen. Ohne dieses Vermögen keine Möglichkeit der Erziehung. Wir könnten ohne Lernen nicht einmal verstehen, worüber wir reden, wenn wir über Lernen reden. Und es ist – kulturvariant - ein **kulturelles Faktum**: Das scholastische Lernen, das man extra in **unserer** Kultur in der Schule auf sich nehmen muss. Dass hierbei zu viele versagen, steht auf einem anderen Blatt. (Auf welchem?)

Das Lernen selbst können wir nicht "sehen", allein die vollzogene Veränderung. Jetzt "sehe" ich aber, dass Fritz das Schreiben lernt, wie er sich anstrengt und freut, dass er immer besser wird! Ich könnte anders Fritz bei Schwierigkeiten gar nicht helfen und seinen Fortschritt nicht verstärken. Ich beobachte die Plackerei, die ein anderer beim Lateinischen auf sich nimmt, oder ich registriere die Leichtigkeit, mit der Eva Differentialgleichungen löst. Wichtig, das, was das Lernen **eigentlich** ist, "sehe" ich auch jetzt nicht, ich kann allerdings meine wache Aufmerksamkeit auf das **aktuelle Geschehen "zwischen" Vorher(=Fritz kann nicht schreiben) und Nachher(=Fritz kann schreiben)** richten, von dem ich als Lehrkraft großzügig meine, es in Gang gesetzt zu haben: das eifrige Einüben, das konzentrierte Aneignen, das enttäuschungsreiche Anbilden, das beharrliche Inbesitznehmenwollen von Etwas. Dieses Etwas-Lernen ist ein bunter Strauß: **Physik-Lernen, Geschichte-Lernen, Techniken-Lernen, Sozialverhalten-Lernen**, allgemein: **Lehrstoff- und Kompetenzen-Lernen**. Lernen ohne „Etwas“ geht nicht. Also, wenn die Aufforderung besteht, sich lernend etwas anzueignen, das, worauf gezeigt wird, und die Aufforderung befolgt wird, dann kann das Etwas-Lernen als **intentionales Etwas-Lernen**, als eine Handlung gekennzeichnet werden, deren Erfolg oder Misserfolg, deren Gelingen oder Misslingen ich als Lehrkraft bewertend verfolgen kann und von der ich weiß, gleichwohl nicht immer damit rechne, dass sie in jeder pädagogischen Praxis von allen unterlassen werden kann.

Sich selbst auffordern, sich selbst ums Einüben, Beherrschen, Einüben, Meistern von "etwas" sorgen, steht für ein Stück **Eigenständigkeit**. Holzkamp unterscheidet (beim intentionalen Etwas-Lernen) zwischen "expansivem und defensivem Lernen". Er möchte das Etwas-Lernen als Handlung **begründen können** - einen stichhaltigen Grund finden. Lernhandlungen sind „expansiver Natur“, wenn „von mir angesichts einer bestimmten Lernproblematik der innere Zusammenhang zwischen lernendem Weltaufschluß, Verfügungserweiterung und erhöhter Lebensqualität unmittelbar zu erfahren bzw. zu antizipieren ist“. (Holzkamp, K.: Lernen. Frankfurt/New York 1995, S.190). **Der Grund für "expansives Lernen"** könnte von Aristoteles sein: „Alle Menschen streben von Natur nach Wissen“. Intentionale Lernhandlungen sind dann „defensiver Natur“, wenn „eine Erhöhung der Weltverfügung/Lebensqualität nicht antizipiert werden kann, aber mit der Unterlassung oder Verweigerung des Lernens für mich eine Beeinträchtigung meiner Weltverfügung/Lebensqualität droht“ (Holzkamp 1995, S.191). **Der Grund für "defensives Lernen"** ist die Abwendung von Beeinträchtigung und Bedrohung und Strafe. Leider zu oft in der Schule. (Dazu aus Brechts >Flüchtlingsgespräche< im Anhang).

Mit den Vokabeln >Lernen< und >Etwas-lernen< im Rahmen von Erziehung können wir in oben festgesetzter Weise Auskunft über ein Vermögen geben, dessen gelingende Ausführung und

Vollzug wir uns allen unterstellen (=Verändern-können als inzidentelles Lernen), und wir können über eine Kulturfertigkeit Auskunft geben, um deren Gelingen und Erfolg wir uns in päd. Praxen anstrengen müssen, manchmal abmühen, manchmal quälen und die wir – ganz klar – auch bejubeln können(=Verändern-können als intentionales Etwas-lernen). Gleichwohl sagt Prange mit vollem Recht: Was das >Lernen< **eigentlich** ist, das bleibt **"intransparent"** (2012, 165). Dass dem z.B. Spitzer nicht zustimmt, entnehmen Sie dessen pseudo-feststellender Definition (siehe oben).

Kitsch, der sich um den Lernbegriff angesammelt hat, sollte weggeräumt werden (dazu schon Oser, F./Sychiger, M.: **Lernen ist schmerzhaft**. Weinheim und Basel 2005). Prange spricht zunächst vom "scholastischen Lernen", vom Lernen im Aufforderungsverhältnis >Lehrkraft und Stoff und Schüler<, sprich Unterricht, und hier von dem Problem mit der Motivation, schlicht verstanden als >Zum-Lernen-bewegen<. Prange versetzt Verkitscher und Verkitscherinnen in Schockzustand! „Motivation wird durch Unterricht zu einem Folgeproblem, sein Thema ist zunächst Instruktion. Dass dies möglich ist, begründet Unterricht. [...] Insofern ist **Demotivierung [und Demoralisierung]** der entscheidende Akt, der durch scholastisches Lernen nicht nur begünstigt, sondern geradezu kultiviert wird. [...] **Die Dis-tanzierung der Gegenstände, der Menschen und ihrer Handlungen** erlaubt [...] auf die Menschen einen Blick wie auf entfernte Sterne; den entzauberten Blick auf ihre Verhältnisse, als ob sie Dingverhältnisse seien. **Damit wird Lerngewinn möglich, die dem Umgang verstellt sind, aber der Preis ist eben die Demotivierung und Demoralisierung.** An die Stelle verstehenden Umgangs, in den wir verstrickt sind, treten Ereignisreihen, relationale Gefüge, die sich erkennen und erklären lassen“ (Prange, K.: Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler 2000, S.56f., fett von. mir). - Ich übersetze mir das wie folgt:

Prange spricht hier metatheoretisch aus, wie es – jetzt aufpassen! – **im Zusammenhang mit dem scholastischen Etwas-Lernen in der Schule** zum Erkennen kommen kann, welche **Voraussetzung** es braucht, Wissen und Erkenntnis kraft intentionalem Etwas-Lernen im Unterricht ernten zu können. **Die Voraussetzung ist das Abstandhalten (sic), nach Prange die „Demotivation und Demoralisierung“.** Wenn wir uns – Marcks' Karikatur im Anhang von Mail 6! – Wissen und Erkenntnis über die Lepidoptera aneignen wollen, dürfen wir uns nicht auf den schaukelnden Gaukler vorm Klassenzimmer einlassen, sondern auf das Präparat.¹¹ Ein munter plätscherndes Bächlein wird im Zuge der „Demotivation und Demoralisierung“ zu H₂O. Geschichte ist nicht „Etwas zum Anfassen“, sondern Geschichtsbewusstsein erarbeitet man sich mit Sitzfleisch und durch kopfgeführtes Studium. Denn „Geschichte erleben“ sei qualitativ gleichwertig mit Erlebnis „über einen Stuhl im Dunkeln stolpern“, findet Dewey (1995, 158). Wer in Biologie und Chemie und Geschichte dem Zeigen in der Schule folgt und lernt, der lernt „demotiviert und demoralisiert“.

Es ist so: Aller sachlicher Lehrstoff im Fachunterricht der Schule und jede Kompetenz für die Bewältigung des Pensums sind zum Schulzweck didaktisch aufbereitet und gestylt worden. Aus der Welt als Inbegriff alles dessen, was gegeben ist, ist Lernstoff und sind Kompetenzen, also Fächer, herausgearbeitet worden. Die Ordnung des Lehrplan ersetzt in der Schule die Ordnung der Welt (der alltagspraktischen Kooperation und Kommunikation). Dinge und Vorgänge (in) der Welt sollen erst einmal in präparierter Gestalt (etwa: unser Sonnensystem, arm und reich in der BRD) und als zweckmäßig bearbeitete Gegenstände (etwa: ein Schulgebäude oder die Zeitleiste in Geschichte oder das Periodensystem) erklärt und verstanden werden.¹² In solchem Falle der Scholastik (der Schul-Lehre) tritt der Alltag zurück. Wie, ob und warum Lerngegenstände und Kompetenzen im Alltag "zum Leben erweckt" werden, sprich: im Alltagsgefüge „verflüssigt“ werden zum Zweck gedeihlicher Interaktion, und Kommunikation, das ist in der Schule für das wissenschaftsorientierte scholastische Lernen **zunächst zweitrangig (=nicht Wurst, aber nicht der erste Zweck)**. Ja, selbstverständlich, of course, das Gelernte soll natürlich fürs Leben und den Beruf taugen! Das gelingt allerdings nur „nach“ der Aneignung, falls überhaupt, und somit per Demotivation und Demoralisierung.

¹¹ Drei Schülerinnen haben es kapiert, wovon es in der Schule geht. Diesen mangelt es nicht an „Schulreife“?

¹² Stillschweigend identifiziere ich hier den Lernstoff als Bildungswissen, das streng vom Lehrstoff als Prüfungswissen unterschieden werden muss. Selbstverständlich kann Prüfungswissen auch Bildungswissen sein und vice versa; aber vollstoff nur Prüfungswissen-Pauken rückt in die Nähe von Bulimie-Lernen.

Ich finde das o.k.. (Und Sie?). Diejenigen, die bei Streuselkuchen und Blümchentee über das Leben und die Welt in der Schule plaudern wollen, diejenigen, die Schule ins Leben zurückholen wollen, wollen sie abschaffen (=Abolition der Schule).

Was für das scholastische Lernen als Voraussetzung zählt, gilt ebenso beim **Wissen-erwerben und Erkenntnisse-gewinnen im wissenschaftlichen Zusammenhang (Dewey 1995, 190f.) – also hier im Seminar. Die Pointe ist die gleiche: Niemand erwirbt Wissen und gewinnt Erkenntnisse, der sich als Voraussetzung nicht um merklichen Abstand vom ungesattelten, alltäglich gelebten Leben bemüht.** Denn einverleibt in die natürliche und kulturelle Welt können wir über sie nicht dasjenige erfahren, was wir uns in pädagogischen Praxen per wissenschaftsorientierter Vermittlung für unser gedeihliches Zusammenleben und -arbeiten anzueignen versuchen (müssen). Wir vergnügen uns nicht im Hainbad. Da bekommt man von allein Sonnenbrand. Im Studium und in der Schule werden Objekte lernend angeeignet: Wie >Weltall<, >Elemente<, >Säugetiere<, >Kontinente<, >Geschichte<, >Politik<, >Zahlen< und auch >Erziehung<, >Lernen< und >Schule<, die nicht vorfindlich sind wie ein Kiesel, sie sind als Gegenstände der Wissensaneignung und Erkenntnisgewinnung nicht einfach "da", sie werden "gemacht". Konstituierung (GLOSSAR)!

Bitte vermerken: Zwar ist oben in der Hauptsache von der Schule die Rede, aber der schulische Unterricht zählt für das **Grundmuster jeder professionellen pädagogischen Praxis**, die uns freilich in allen möglichen Modifikationen und Variationen begegnet. Zu dieser systematischen Reihenfolge verpflichtet der phänomenologische, pragmatische und dem Prinzip der methodischen Ordnung folgende Zugriff auf das Pädagogische, wenn es darum geht, sich dieses als wissenschaftliches Wissen und Erkenntnis anzueignen. Und der Sachverhalt der „Demotivierung und Demoralisierung“ macht auch mit **die Eigenstruktur jeder pädagogischen Praxis aus**, wenn sie nicht Talmi sein will. Bertolt Brecht unterscheidet bei Lernenden zwischen dem P-Typus und dem K-Typus. Dieser möchte Wissen und Erkenntnis mit erlebnisintensiven und kreischenden Karussellfahrten (vergeblich) einkreisen und einfangen, jener zieht sich zunächst ins Planetarium zurück, will seine Ruhe haben und beobachtet und beschreibt aus Distanz (Brecht, 1967, S.539ff.).

Auch Sie und ich begegnen uns nicht als plauschende Menschen (kein böses Wort dagegen), **sondern hier innerhalb einer "künstlichen" Situation als Dozent (als „Zeigender“) und (dem Zeigen [erfreulicherweise] folgender Student (m, w, d).** Innerhalb des Aufforderungsverhältnisses >Seminar< sind unsere Rollen mit Aufgaben bis auf weiteres, aber nicht auf ewig, verteilt. Die pädagogischen, erkenntnistheoretischen und wissenschaftstheoretischen Sachverhalte unserer Betrachtung sind abstrakt (=kein Schimpfwort!) und wie man von Studierenden oft hört: dsä deoredisch. Sei's drum! Sachverhalte und Begriffe wie >Erziehung<, >Lernen<, >Praxis< sind nach Kriterien der Zunft poliert und aufgetakelt worden - alles dies zur bekömmlichen Lehre nach (meinem) bestem Wissen und Verständnis. Das, was wir gemeinsam innerhalb der Institution der Universität tun, ist – wenn Sie wollen – künstlich, eine Kunst, in die wir (Sie und ich) uns teilen, sowas gibt es nicht im alltagspraktischen Leben.

Motivation verbunden mit Interesse an Emanzipation erreichen Pädagoginnen bei ihren Adressaten vielleicht auch dadurch, dass sie deren **„Erfahrungen in die Krise führen“** (Haug 2003, S.59). Das Rezept dafür ist, eine Person, die immer schon Erfahrung macht und hat, extra eine **„negative Erfahrung“** (Buck 1989, S.7ff.) machen zu lassen. Warum? Buck meint, "negative Erfahrung" sei gut, um zum Erwerb von Wissen, Erkenntnissen, Sozialkompetenzen, von Haltung anzustacheln und zu provozieren. „Erfahrungen in die Krise führen“ heißt, pädagogische Abnehmer eine Erfahrung mit dem Negieren dessen machen zu lassen, was bisher als Selbstverständlichkeit im Kopfe oder als Gewohnheit in der Praxis verankert gewesen ist. "Negative Erfahrung" meint hier nicht, dass einem etwas Schlechtes, Schmerzliches, Widerwärtiges widerfährt, nein, **Negieren ist hier ein Wort für „Infragestellen“, „Hinterfragen“, „Bestreiten“, „Widersprechen“, „Verwerfen“, „Absprechen“, „Zweifeln“, „Erschüttern von Scheinsicherheit“** (wie es der Zitterrochen „Sokrates“ beherrschte). Diese "negative Erfahrung" führt zu einem Streit mit anderen und mit sich selbst um das (sagen wir) Wahre, Gute und Schöne (was dies auch immer im einzelnen sei). Effekt des Negierens ist möglicherweise das **Distanzieren und Verbessern** von seitheriger Erfahrung (= von vertrautem Wissen und Können, wenn es sich als falsch erweist). Also das Befreien „aus der Gefangenschaft fertiger Überzeugungen“, wie Dewey meint (1995, 157). Effekt des Negierens ist möglicherweise aber auch das **Bestätigen und Stabilisieren** seitheriger Erfahrung (= gewohntes Wissen, Selbstverständlichkeiten im Umgang, das/die gegen möglichst alle Opposition und Einwände für gültig, für o.k., verteidigt worden ist/sind).

"Negative Erfahrung" machen und haben, **ein epagogischer Weg** (Aristoteles), öffnet und macht vielleicht neugierig für den „Weltaufschluss“, führt möglicherweise zur Bildung, verstanden als einer der Aufklärung nahen Haltung bzw. Lebensform.¹³

"Lernen ist das eine, Erziehen etwas anderes, Erziehung ist der Versuch, die beiden Operationen zu koordinieren, wörtlich: zwei Operationen in *eine* Ordnung zu überführen, sie aufeinander abzustimmen und zu synchronisieren" (Prange 2005, 93). "Zusammenspiel und Ineinander von Zeigen und Lernen" als Kriterium pädagogischer Praxis (ebd. 107).

!!!!

Zum Begriff >Modell<. Zum Erziehen, zum Lernen und deren physischen, biotischen, psychischen, sozialen Zusammenhang, gibt es verschiedenste Modelle (etwa in der Lernpsychologie, Ethologie, Soziologie, Philosophie). Zu unterscheiden ist zwischen einem **>Modell von<** und einem **>Modell für<**! Ein Modell *für* uns, das uns ein Ding, einen Zustand oder einen Vorgang anschaulich vor Augen stellt, erklärt und verständlich macht, ist nie wahr oder falsch, sondern nützlich oder nicht, brauchbar oder unbrauchbar, es passt oder eben nicht. Allenfalls kann man sich bei einem **Modell vom** Bamberger Dom, das maßstabsgerecht (vom verzweifelten Rentner) mit abgebrannten Streichhölzern zusammengeklebt ist, darüber streiten, ob Wirklichkeitstreue besteht oder nicht. Ein **>Modell für<** existiert nicht als Realität, ist kein Spiegelbild der Wirklichkeit. Holzkamp und Prange lehnen die Angemessenheit und damit die Förderlichkeit der Modelle der Lernpsychologie für die Pädagogik ab (Edelmann 2000), und zwar auch deshalb, weil diese viel eher einer (Lern-)Physik und einem kausal-linearem Mechanismus naheständen, als viel weniger dem intentionalen Handeln **>Lernen<**, **das man aus guten Gründen, nach Erwägen und Entscheiden absichtlich und freiwillig auf sich nimmt**. Und schon gar nicht werde die Eingebundenheit des Lernens in die Selbstreferenz des Lernenden (ich entschieße mich, obwohl [oder trotzdem?] ich keine Lust auf Erdkunde habe!) erfasst (Holzkamp 1995, 35ff.; Prange 2012, 174f.).

Es wird also mit der vorliegenden Auswahl (Schmidt, Prange, Holzkamp und Co.) in dieser Mail **nicht** behauptet, dass die Angelegenheit mit dem Erziehen und Lernen in der Realität genau so und nicht anders **ist**, wie dargeboten und dargestellt, sondern „nur“ die **Brauchbarkeit und Nützlichkeit** angeführter Überlegungen (der Genannten) werden von mir favorisiert.

Überlegen Sie, kritisieren Sie, finden Sie Argumente Pro und Contra, probieren Sie aus, finden Sie zu Ihrer Theorie! Dass Sie ohne Einblick in die Literatur nicht weit kommen, ist glasklar. Übergehen Sie das **GLOSSAR** nicht.

Aufgabe 6: Heute ist die Sache im Umfang vielleicht ein bisschen zu ausführlich geraten. Sie müssen aber nicht jeden Abschnitt bearbeiten. Wie dem auch sei, enthalten sind - meine ich - einige Provokationen. Machen Sie eine davon zu Ihrem Thema. Wenn Sie nichts aufregt, dann erörtern Sie bitte, warum ... !

Gruß Bätz

¹² Eine winzige Explikation zum Begriff >Erfahrung<. Wir können Erfahrungen mit dem Lernen (in der Schule) sammeln, aber wir können die Erfahrungen selbst nicht lernen. Wir *machen* Erfahrungen und *haben* Erfahrung. Das geht nicht ohne das Lernen, aber die Bedeutung des Lernbegriffs hat im Vergleich einen kleineren Gebrauchsradius. Der Begriff der Erfahrung in der Pädagogik ist manchmal kitschig. Zu oft gilt das Erfahren in der Pädagogik für nichts weiter als unmittelbare=unvermittelte Begegnung mit Dingen und Geschehen, sprich als ein unbeflecktes und faltenloses Erlebnis. Ein Missverständnis. Dewey meint, dass die Vorstellung arg naiv sei, man könne quasi eine nackte (=ohne unsere kulturelle Bekleidung) Welt erfahren, also direkt, hautnah, ohne etwas Drittes oder einen Dritten oder etwas Vermittelndes „dazwischen“, **und auf diese Art erzogen werden und etwas lernen** (1995, 229f.). Das Umarmen einer Buche ist fraglos ein Erlebnis und mag als Erfahrung verbucht werden (hier kein böses Wort dagegen). Aber in pädagogischer Hinsicht wird erst nach „Demoralisierung und Demotivierung“ gelernt, sprich, dann wird etwas gelernt, wenn dieses Erlebnis in seiner kognitiven, emotionalen, sozialen und sachlichen Dimension eigens zum Thema „Baum“ einer pädagogischen Praxis geworden ist.

8. Sitzung

Der Unterschied zwischen >Anschauung< und >Begriff<. Kaum beschäftigt sich Forschung und Theorie mit dem >Erziehen<, schon ist es als sinnlich gegenwärtiges und vertrautes Geschehen verschwunden?! Eine fiese Tour der Wissenschaftler?

Hallo,

jede Wissenschaft hat ihre **Fachsprache**. Deren Gebrauch ist exakt, um (in Differenz zur Umgangssprache) auf eine streng überprüfbare und verlässliche Weise reden und argumentieren zu können. Es ist nicht allein die Wissenschaft, die uns hilft, etwas zu erklären und zu verstehen, und auf diese Weise Wissen und Erkenntnisse zu sammeln (siehe Mail 3). Die **Tradition** bietet uns Reichtum an Kenntnissen und Können. Unsere **Alltagssprache** beruft sich auf gängige Verständnisse und handelt von Dingen und Geschehen, die uns im Prinzip vertraut/bekannt sind. Worüber sie spricht, bleibt in Reichweite unserer Alltagserfahrung und des gelernten Erfahrungsschatzes. **Was bekannt ist, ist jedoch noch lange nicht erkannt**, meint Hegel. Manchmal reichen verbreitete und gängige Erklärungen nicht hin oder sind einfach falsch. Dewey irritiert die „irrationale Tendenz des Generalisierens“ bloß subjektiver Gewissheiten (1995, 187). Wissenschaft ist gefordert, Erkenntnisse bzw. Erklärungen zu liefern, die den Alltag übersteigen. Wissenschaften können mit **kontraintuitivem Wissen** dem üblichen Meinen* und Glauben* widersprechen. Oft ist über Popularisierung von Forschung und Theorie Pseudowissen in den Alltag eingesickert bzw. eingeflossen. So gilt zu Vielen als Selbstverständlichkeit, dass sogenannte offene Methoden wie Frei- und Projektarbeit, Werkstattunterricht, Wochenplan, Gruppenunterricht und Stationenarbeit die Qualität des Unterrichts entscheidend verbessern. Prominent ist zudem die Lehrkraft zisielt zum Lernberater, kritiklos sticht der Lerncoach das „herkömmliche“ Lehren der Lehrkraft aus. Wo jedoch bleiben stabile(empirische) Belege? Forschung und Theorie liefern Widersprechendes (M. Wellenreuther: Lehren und Lernen - aber wie? Baltmannsweiler 2015)?

Interessant ist aber auch, dass sich die pädagogischen Praxen als **sinnlich präsente Gegenstände** der Wissenschaft entziehen. Alle Praxen sind insofern einzigartig(=nicht ohne Verlust ihres akuten Soseins verallgemeinerbar), weil ihr unmittelbares Gegebensein nicht in einer wissenschaftlichen Bestandsaufnahme und nicht in abstrakten und theoretischen Begriffen und Aussagen enthalten sein kann. Den Pädagoginnen ist ihr Arbeitsplatz in der sinnlichen Anschauung gegeben, und es ist nicht alles in der zugehörigen Theorie ausgesagt, was für jene direkt den Beruf am konkreten Ort ausmacht. Geht auch gar nicht. Wie denn auch?! Durch den **Übertrag von Anschaulichkeit in abstrakte Begriffe und theoretische Satzgefüge** tritt Konkretes und Besonderes aus dem Blick. Nicht der Kreis, den man per Zirkel aufs Papier bannt, interessiert Thales, sondern die idealen geometrischen Figuren fesseln Platon. Man könnte es als ein Spannungsfeld ansehen, denn einerseits ist Pädagogik praktisch und wäre anders ohne Sinn. Andererseits ist die Theorieförmigkeit der wissenschaftlich zu erforschenden Gegenstände vonnöten, weil man sonst nicht gemäß wissenschaftlicher Regularien den Gegenstand beschreiben, analysieren und kritisieren könnte. Gleichwohl bleibt Erzwiss eine Disziplin für Praktiker (m, w, d).

Wissenschaft hat Methode und die methodische Vorbereitung (etwa eine Befragung und Interviews planen) und das Erzeugen von Beobachtungen (beispielshalber ein Experiment) sind ein interessebestimmtes und gezieltes "Zurechtstutzen" alltäglicher Erfahrungsmöglichkeiten (hier etwa: des alltäglichen Ausfragens; der Gartenpflege). Die durch methodische Reglementierung künstlich erzeugte Welt des Experiments (im Labor, im Feld) und die Überschaubarkeit des kontrolliert Beobachtbaren sind nicht mehr die Welt des sozialen und psychischen Geschehens, in der wir mit Gesprächen, Begegnungen, Erlebnissen und Tätigkeiten des Alltags Erfahrungen machen. Empirie* in den Wissenschaften ist eine apparativ aufwendige Technik der Datensammlung und Informationsverarbeitung. Die z.B. von Weidemann (1978) beforschte >Lehrerangst<, ist nicht mein Widerfahrnis der schweißtreibenden Angst am Morgen vor Antritt des Unterrichtsalltags, sondern sie ist derart zurechtgeschnitten(=operationalisiert), dass theoretische Sätze, hier: empirisch belastbare, und zwar generelle Aussagen über >Lehrerangst< möglich sind. Und so ein körpernahes Gefühl aus der „demoralisierten und demotivierten“ Sicht der distanzierenden Forschung und Theorie betrachtet, hat etwas für sich. Spürbar sogar ein Hauch von Erleichterung(=nicht nur ich allein habe Angst). Mithin, der Mangel an Anschaulichkeit, das Ablenden von Besonderheiten der Dinge und Geschehen, eine soziale Entfernung

vom Alltag, ist der Wissenschaft nicht als miese Tour anzurechnen (Schwemmer 1987, S.135-152). - Also, wie steht es jetzt mit dem **Konkreten, Besonderen, Anschaulichen?**

Unter dem Titel "**Poetisch orientierte Pädagogik**" (Priesemann 1989) könnte man - auch an der Uni - einüben, aus Poetik (=Epik, Drama und Lyrik) und Spielfilm Material zu fischen, das weiterhelfen kann, wenn es ums konkrete, besondere, anschauliche Beschreiben, Analysieren und Kritisieren von pädagogischen Sachverhalten geht. Es wird also jetzt hier von mir angeregt, neben den Quellen des Wissens und der Erkenntnis, bekannt als Alltag und Wissenschaft, eine weitere zu nutzen. Aber zunächst, **mit welcher Begründung empfehle ich Pädagoginnen in einem wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Seminar Poetik + Film** (=Bilder, die laufen und zu einem Text zusammengesetzt sind) zu sich zu nehmen?

Ob Epik, Lyrik, Drama, Film (= ästhetische Texte) über ihren Unterhaltungswert hinaus für den Gewinn von Wissen und Erkenntnis nützlich sind, das ist für die Erkenntnistheorie eine entscheidende Frage: Gibt es neben der **propositionalen Erkenntnis der Wissenschaft eine nicht-propositionale Erkenntnis ästhetischer Texte** (allgemein: der Kunst)?! Die *Wissenschaft* arbeitet problemorientiert und Kriterien gebunden. Sie gewinnt diskursive, begriffliche Erkenntnisse und stellt Wissen-dass (harte Daten, Fakten, Tatsachen) und Wissen-wie (Verfügungswissen) und poetisches, technisches (Herstellungs-)Wissen bereit; dies alles dargestellt in **apophantischen (= wissenschaftlichen) Texten**/Publikationen. Und die *Literatur/Dichtung/derFilm*? Auch hier wird problemorientiert geschafft und Kriterien der Zunft (der redenden Kunst oder bildenden) sollen verbindlich eingehalten werden. „Kunst ist schön, macht aber [wie die Wissenschaft] viel Arbeit“ (Karl Valentin?).

Ästhetische Texte (jetzt keine Unterscheidung zwischen trivial und "anspruchsvoll") sind über das Vergnügen hinaus problemorientiert und Kriterien gebunden und liefern **nichtpropositionale Erkenntnisse; ja, stimmt schon, nicht alle** (Gabriel 2015). Inspektor Barnaby?! Es werden z. B. fremde Praxisentwürfe vorgestellt, in die sich die Rezipienten, das mögen Studierende, Pädagoginnen, Schüler oder Blagen sein, je nach Möglichkeit und intellektuellem und emotionalem Potential einfühlen und eindenken können, die sie aufnehmen, annehmen, ausbauen oder auch verwerfen mögen. Dies kann man auch lernen. Er, sie, es sammeln **exemplarisches Wissen**, Beispiele dafür, was im Einzelfall geschehen kann. In jeder so gezeigten **Besonderheit steckt** (Aristoteles weist darauf hin) **das Allgemeine**, das der Urteilskraft bedarf, um zur Erscheinung zu kommen, etwa: >Das wilde Kind< von T.C. Boyle: Südfrankreich im Jahre 1797 (Empfehlung). Erzählt wird die Gefangenschaft einer im Wald entdeckten, verwahrlosten Kreatur, die sich als ein Junge entpuppt. Ein junger Arzt versucht ihn zu disziplinieren, kultivieren, zivilisieren, moralisieren. Vergebens. Anschaulich und klar vergegenwärtigt wird die Mühe der Pädagogik als Einheit von Misserfolg und Erfolg, das Scheitern des Menschen an seiner eigenen Natur. Dies Buch bietet eine **ästhetische Erfahrung/sinnliche Erkenntnis (also nichtpropositionaler Art)**.

Vielleicht sind Ihnen in Ihrer professionellen* Praxis Poetik und Film hilfreich, etwa dafür, Erklärungen für einen Einzelfall zu finden, Probleme zu verstehen? Ich selbst habe davon profitiert (das ist selbstverständlich kein Argument Pro.) Nichts klappt auch hier (wie in der Wissenschaft und im Alltag) ohne **Urteilskraft**, die Sie trainieren sollten. Wer Szenen aus Rousseaus Erziehungs-Roman *Émile* im Alltag wiederfindet, wer von George Eliots >Middlemarch< zu heutiger Milieu-Studie eine Brücke schlagen kann, der hat Deuten, Verstehen und Begreifen erfolgreich geübt.

Vergessen sei nicht, die Möglichkeit der **Identifikation**, des **Durchspielens von Mustern**, z. B. des pädagogischen Tuns von Bucky Cantor in >Nemesis< von Ph. Roth (Empfehlung). Es könnte auch sein, dass ein Roman, Gedicht, Drama, Film, die Überwindung eines **Artikulationsdefizits** ermöglicht, das sich bei mir und vielleicht auch bei Ihnen bemerkbar macht, wenn Kontingenz, Sinn und Blödsinn des Lebens oder auch des Berufs, sprich die *conditio humana*, von uns und für uns unbefriedigend kommuniziert werden. Wer kann so plaudern wie in Jean Pauls Schulmeisterlein Wutz: "[...] so fühlt ich unser aller Nichts und schwur, ein so unbedeutendes Leben zu verachten, zu verdienen und zu genießen"? Oder Virginia Woolf oder George Simenon. Ich erinnere mich an bohrende Fragen einiger meiner Schüler/-innen, wobei mir nicht nur einmal die eine oder andere Geschichte (=literarische Fiktion) beim Antwortversuch mit Worten beigekommen hat. (das ist selbstverständlich kein Argument Pro.) Es muss keineswegs nur ein Bildungsroman (>Wilhelm Meisters Lehrjahre<), ein Entwicklungsroman (>Der Zauberberg<) aus dem Kanon des Bildungsbürgertums sein (schadet nicht). Auch Stephan King oder >Stranger Things<. Eigentlich unverzichtbar sind Aischylos, Sophokles und Euripi-

des. Theater! (Fußnote 1 in Mail 6) "Die Wolken" von Aristophanes! (Fußnote in Mail 2) Manchmal leistet das **Medium schauspielerisch arbeitender Personen** eine überbietende, ausdrucksstarke und einprägsame Vergegenwärtigung des Menschlichen und Allzu Menschlichen. Vielleicht wird bei manchem zum Intellekt hinzu auch Sinnlichkeit, Herz, Seele, Gemüt, Gefühl vorteilhaft in anderer Weise berührt als ein **apophantischer Text** es vermag. Vielleicht werden zudem nichtbewusste, verborgene, vergessene Bedürfnisse artikuliert und diffuse gewinnen Kontur. Warum sonst stehen zu viel Literatur und Film auf dem Index?! Werden **Erinnerung, Phantasie und Einbildungskraft zur „Erweiterung und Transformation des Daseins“** losgetreten (Dewey 1995, 90)?! Lebenshorizonte eröffnet?! Die **Erkenntnisleistung fiktionaler Literatur/Dichtung + Film ist dem Anspruch der Phänomenologie eng verwandt**, frei von den Verpflichtungen der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung (kein böses Wort dagegen), **Phänomene in ihrer Spezifität und Besonderheit anschaulich und klar zu vergegenwärtigen**.

Ebenso vermag Literatur/Dichtung und Film unser **Wissen-um** extensional (=die Spannweite betreffend) auszudehnen. **Das Wissen-um ist nicht so ein propositionales Wissen, das man abfragen kann, sondern vielmehr Lebensklugheit, Lebens- und Sterbensweisheit, Erfahrungen mit Lebensglück**. R. Rortys **liberale Ironikerin** meint, dass allein die **Literatur/Dichtung dazu verhelfen könne, weniger grausam zu anderen zu sein, dafür Solidarität zu üben, und die Anderen wie auch die eigene Person als bedürftige(s) Subjekt(e) wahrzunehmen und sich ohne Anmaßung beim Bewältigen des je eigenen Lebens gegenseitig zu helfen**. Sie meint, Poetik und Film sind gut für Sie und Ihre Abnehmer und für mich. Mit artistischen Zugriffen und ästhetischen Texten wird möglicher(m) **Anästhesie, Empfindungslosigkeit, Indolenz, Indifferenz, Desinteresse, Gleichgültigkeit** Kontra gegeben. Warum sollte mich das als Profi der Pädagogik nichts angehen?! **Poetik und Film sind anschauliche und sinnliche Erkenntnisquellen!** (Hier ist mit >Sinnlichkeit< nicht Sex gemeint, sondern allgemein das Vermögen, über Sinne angeregt zu werden.)

Was ich jetzt nur andeuten kann, aber betonen muss, Kunst (wie fiktionale Literatur und Film) ist mit den Angaben ihrer Leistungsfähigkeit in punkto Schaffen von Wissen und Erkenntnis (siehe oben) überhaupt nicht auszuschöpfen. (Kunst-)Werke zeigen stets auf „mehr“ als sich darüber (wortsprachlich) sagen lässt. Eigentlich sind sie ineffabile.

OBACHT!!!!

Bitte vermeiden Sie den Komparativ!!!! Behaupten Sie nie, die Kunst sei in der Kritik, der Analyse und im Beschreiben "besser" als die Wissenschaft oder die Wissenschaft sei im Beschreiben, in der Analyse und in der Kritik "besser" als die Kunst!!! Es handelt sich je um einen eigensinnigen, je anderen, aber keinen "besseren" Zugriff auf die Probleme mit Gott und der Welt und mit der Erziehung und Kleinkram!! Selbstverständlich mögen Sie den einen Zugriff dem anderen vorziehen. Dewey etwa meint, die Literatur sei genetisch vor der begrifflichen Logik der Wissenschaft geschaffen worden (1995, 93). O. k., das ändert aber an der Sachlage nichts: **Es gelte die Komplementarität!**¹⁴

Und dies noch: **Es wäre ein grober Fauxpas**, zwischen wissenschaftlichem Text und ästhetischem derart zu unterscheiden, **dass dieser allein für Herz und Gemüt und das Vergnügen verfasst sei, jener verkopft und kalt nur den Geist bezirze**. Nein, und zwar nicht bloß der Tatsache wegen, dass jede kognitive Leistung durch Empfindung und (körpernahes oder körperfernes) Gefühl auch motiviert, moduliert, gefärbt, getönt, gestimmt wird. Für Dewey hat die Wissenschaft einen hohen emotionalen Wert. Etwa das Wohlgefühl des „Aufgehens in einem Ganzen“, wenn die scientific community die eigene, risikobewusst vorgetragene Argumentation annimmt Wissenschaft als Genuss (1995, 183). Das Gegenteil eines wissenschaftlichen Textes ist Quark, aber keine Gefühlswiese. Die **Ratio(nalität)** ist (vice versa) **nicht** das Gegenteil von **Emotio(nen)**, sondern das Gegenteil der ratio ist **Obskurantismus* und alles Reaktionäre**.

Nachtrag: Poetik arbeitet mit **Metaphern** und selbst die Physik ist voll davon: Kraft, Strom, Wellen usf.. **Erkenntnistheoretisch betrachtet besteht zwischen wissenschaftlichen Begriffen und Meta-**

¹⁴ Bei Dewey ist es anders: Kunst „[...] sei der absolute Gipfel der Natur, und die Wissenschaft sei genaugenommen die Dienerin, durch die die Vorgänge in der Natur zu solch glücklichem Ergebnis gelangen“ (>Kunst und Erfahrung<, Ffm 1988, 36).

phern die Ungereimtheit, dass metaphorische Wortgebräuche etwas Abstraktes zur Anschauung bringen, was sich ja gerade als Abstraktum der (sinnlichen) Anschauung entzieht. Aber eine von Metaphern freie Erkenntnis ist nicht zu haben, weil das Erkennen, weil das Behaupten von Satz Wahrheiten nicht sprachfrei ablaufen, und Sprache und Wahrheit, sagt Nietzsche, sind nichts denn "ein bewegliches Heer von Metaphern" (=etwas arg übertrieben?). Metaphern haben Erkenntniswert: z. B. geben uns die zahlreichen Metaphern, das, was >Erziehung< bedeuten kann, geradezu vor: organische Metaphern (z. B. der Mensch als sich entfaltender Organismus, der Erzieher als Gärtner), technische Metaphern (z. B. Erziehung als Formung von Wachs), mütterliche Metaphern (z. B. Erziehung als Begegnung und Dialog), architektonische Metaphern (z. B. Erziehung als Stufengang) und Lichtmetaphern (z. B. Erziehung und Bildung als Erleuchtung, als Aufklärung), Bodenmetaphern (z.B. Grundbildung) und Fließmetaphern (z. B. Wissens- und Erkenntnisquellen) (Scheuerl 1959, 216ff.). Aber Vorsicht! **Es gibt irreführende Metaphern.** (Kennen Sie welche?)

Aufgabe 7: Mein Hauptinteresse bei dieser Mail ist, Sie auf alternative Erkenntnisquellen aufmerksam zu machen, die für Kopf, Herz und Hand in pädagogischer Praxis einen Nutzen haben.¹⁵ Suchen Sie sich bitte geeignete Passagen zur schriftlichen Auseinandersetzung. Was steht in diesen folgenden ästhetischen Texten an Erkenntnis "zwischen den Zeilen"?!

Im Anhang finden Sie eine Szene aus **Th. Manns >Buddenbrocks<**

und aus **Bertolt Brechts >Turandot oder Der Kongreß der Weißwäscher<** die Szene >Die TUISCHULE<. Ein TUI, ein TELLEKT-UEL-IN, ist ein Anagramm für Intellektuelle (das sind nach Brecht Ideologen, Begriffsaufwirbler, Wortverdrehler, Speichellecker, Verräter an der Aufklärung und Wissenschaft; er hat in Hollywood vielleicht an Adorno, Horkheimer gedacht).

Oder schauen Sie sich an: **>We Need to Talk about Kevin<**. Ein britischer Spielfilm der Regisseurin Lynne Ramsay 2011. Nach dem gleichnamigen Roman von Lionel Shriver.

Oder: >Systemsprenger<. Deutschland 2019. Regie: Nora Fingscheidt.

Oder: **Suburbicon** is a 2017 American black comedy written and directed by George Clooney co-written by the Coen brothers and Grant Heslov.

Oder hören Sie (ein Lied als ästhetischer Text): "Danke" – Gesungen von der BERLINER VOLKS-BÜHNE auf YouTube.

gruß

¹⁵ Das Bild, ein ästhetisches Produkt, ist noch ein weiterer Kandidat. Man hört: „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte.“ Nein, ein Bild **spricht** nicht, es **zeigt**. Und zwar dem Betrachter möglicherweise etwas, was er mit tausend Worten nicht sagen könnte. Dieses „Mehr“ ist es, was sinnlich zu erfahren ist. Weil ein Bild niemanden anredet und nichts benennt, ist seine Weise des Ausdrucks und die sprachliche Wiedergabe seines Eindrucks extra zu lernen. Eine tolle Hinführung zu Bild-gestifteter nichtpropositionaler Erkenntnis in Sachen Pädagogik bieten K. Mollenhauer: Umwege. Ibbenbüren 2014. Und A. Gruschka: Der heitere Ernst der Erziehung. Jan Steen malt Kinder und Erwachsene als Erzieher und Erzogene. Münster 2005. Siehe auch: Gabriel 2015.

9. Sitzung

Können Roboterinnen uns Pädagoginnen ersetzen? Ergibt der nichtersetzbare Rest den wahren Pädagogen? Wissenschaftstheoretische und erkenntnistheoretische Bemerkungen zur K(ünstlichen) I(ntelligenz).

Gegrüßet seien Sie!

Kant stellt Fragen: **Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen*? Was ist der Mensch?** Okkupieren wir diese Fragen für die Pädagogik! Auf die erste Frage könnte man antworten: Siehe Kron/Jürgens/Standop (2013) und Gudijons (2016). Plus das, was an Kenntnissen über Metatheorie und Erkenntnistheorie für Pädagoginnen hier gelesen/gehört worden und hängen geblieben ist (König/Zedler 2002). U. a. m.. Auf die zweite: **Sie sind nicht unbedarft. Sie wissen oft, was zu tun richtig ist.** Vielleicht werden Sie bestechender argumentieren, wenn Sie über Normen und Rechtfertigungsmodi von mir Bescheid bekommen haben (siehe Mail 10).

Auf die dritte: **Hoffnung?! Bezeichnet die Grundempfindung konträr zur Furcht.** Spinoza, der eine ethica, ordine geometrico demonstrata (1677) anbietet, meint, Hoffnung sei eine "unbeständige Lust, entsprungen aus der Vorstellung eines zukünftigen oder vergangenen Gegenstandes, über dessen Ausgang wir in gewisser Hinsicht im Zweifel sind" (nach Schwemmer 2008). Und: "Je mehr wir daher streben, nach der Leitung der Vernunft zu leben, umso mehr streben wir, weniger von der Hoffnung abzuhängen, uns von der Furcht zu befreien [...] und unsere Handlungen nach dem sicheren Rathschlusse der Vernunft einzurichten" (ebd.). Das passt zu uns Pädagoginnen. Vieles ist uns nicht verfügbar, es bleibt ein Wunsch. Furcht vorm Scheitern können wir dämmen, wenn wir Vernünftiges planen. Der >Katholische Bulle< von A. McKinty kennt die sieben Vs: „Vernünftige Vorbereitung und Voraussicht verhindern verfluchtes völliges Versagen.“ Trotzdem, aufs Gelingen und den Erfolg hoffen wir, Pleiten fürchten wir. **Wir betreiben mit Pädagogik ein Unternehmen, das (fast ganz) mit >akratischem Handeln< identifiziert werden kann (>Akrasie<).** Sprich: wir handeln, quasi gegen bessere Einsicht, wir handeln, obwohl wir genau wissen, dass es der Sache der Erziehung mitgegeben ist, Ziele und Zwecke zu verfehlen; siehe "Die schrecklichen Kinder der Neuzeit" von P. Sloterdijk (2014). Von Bloch kennen wir >Das Prinzip Hoffnung<, das die Geschichte der Menschheit mit Blick auf Erfüllung des >Noch nicht< vorantreiben soll, sprich: der Mensch ist noch nicht, was er sein kann (ebd.). Darin steckt ein Stück **Glaube an die "List der Vernunft"** (Hegel), ein Stück Utopie, ein Denken an eine räumlich und/oder zeitlich entrückte, ideale Alternative zu ... ja, wozu eigentlich?!

Vierte Frage: **Was ist der Mensch?** Da erinnern wir uns an die liberale Ironikerin: "Oha, *der Mensch*, flamboyantes Thema, sphären gleich, fällt mir auch L. Feuerbach ein: >Der Mensch ist, was er isst<. Nicht schlecht, aber kommen wir mit solchen Sprüchen in der Pädagogik weiter? Ein bisschen Pragmatik bitte." Machen wir also aus dem Abstraktum >Mensch< einen konkreten Pädagogen (Sie und mich) und fragen: **Was ist eigentlich ein Pädagoge (m, w, d)?** Wie kriegen wir das raus?

Probieren wir es so: Fragen wir nach der Austauschbarkeit der Pädagogen durch **Künstliche Intelligenz**. Was hat die Pädagogin, frage ich, (noch) an Bastionen, die von Maschinen (noch) nicht eingenommen worden sind bzw. gar nicht werden können? **Ist das, was übrig bleibt, das, was durch Automaten (noch) nicht ersetzbar ist, (noch) nicht erobert worden ist, und eventuell unübersetzbar bleibt, der (momentane) Rest also, das pure Wesen des Pädagogen?**

Zu möglichem Bollwerk. **Es bleibt, scheint es zunächst, nicht überwältigend viel unerobert** (Klaus Mainzer 2019; Beat Döbeli Honegger 2017; Catrin Misselhorn 2018; Thomas Range 2019; Manuela Lenzen 2018). Denn Maschinen gibt es nicht nur als **virtuelle Assistenten** (in der Rechtsberatung, Medizin, Pflege usw.), sondern als dynamische Produktionseinheiten (Fabrikanlagen), als sich selbst organisierende Systeme, die (ausprobierend) lernen, sich innerhalb eines Programms als **selbstreproduzierende Aggregate** per nachgebildeter Evolution optimieren. **Automaten können, heißt es, das, was für uns Pädagogen ein Must-have ist: erfolgreich kommunizieren, kooperieren, organisieren, unterrichten, diagnostizieren, beraten, beurteilen.** Auch Emotion bedingtes Verhalten und Handeln (Sorgenfalten, lachen, trösten, ff.) werde menschenrecht, zum Verwechseln ähnlich, vorgeführt. Habe ich gelesen. Die Ersetzbarkeit unseresgleichen scheint keine Frage!? Mal sehen..

Alles, was Maschinen können, ist Mittel zum Zweck, sie sind gebaut für einen effizienten, effektiven, (super)intelligenten Einsatz. Dabei können Automaten harten Zielen (fest einprogrammiert) und weichen Zielen folgen (innerhalb eines Spielplans selbst setzen und wählen). Apparative (technische) Vernunft. Nun aber, meine ich, sind wir Pädagogen gut beraten, **wenn wir im Modus des Funktionalismus, aber nicht in der Art und Weise des Substantialismus** diskutieren. Dieser (-ismus) problematisiert den Austausch des Menschen als dinghaftes Wesen, fragt, ob der Mensch, als Dasein(ender) tatsächlich ein Wunder, realistisch und materialiter tatsächlich in eine Maschine ohne Verlust 1:1 umgestülpt werden könne. Jener (-ismus) beschäftigt sich mit Funktionalität und Simulationen (von menschlichen Merkmalen und Eigenschaften durch Maschinen), fragt nach funktionaler Äquivalenz, also danach, ob die lösungsorientierte Leistungsfähigkeit des Menschen hinsichtlich Erfolg, Effektivität und Intelligenz(= hoher Grad an Selbständigkeit) neben den Maschinen bestehen kann (und vice versa). Es macht im Funktionalismus (anders als im Substantialismus) keinen Sinn zu fragen: Können Menschen Automaten sein? Können Automaten Menschen sein? Haben Automaten mentale Zustände wie "wir", einen Geist, eine Seele, ein Bewusstsein, Empfindungen, Gefühle wie Sie und ich? Darum geht es gar nicht. Wer da penetrant auf eine Antwort pocht, verwechselt Funktionalismus mit Substantialismus. Viele Automaten stechen uns – funktionalistisch gesehen - aus (1996 verliert Kasparow gegen Deep Blue; ein inzwischen hoffnungslos veralteter Rechner). Darin liegt **kein metaphysisches Problem betreff Maschine und Mensch**. Es geht bei der Simulation (des Schachspiels durch Maschinen) nicht darum, das, was den Menschen als Menschen kognitiv, emotional oder sonst wie als solchen ausmacht, identisch zu kopieren, menschliche Merkmale und Eigenschaften in Maschinenteile überzuführen, quasi Transsubstantiation, sondern es geht schlicht(?) darum, ob strategisch operationalisierte Ziele (Schachmatt), erwünschte Ergebnisse, erwartete Ereignisse, mit KI erfolgreich(er) zu verwirklichen sind oder eben nicht. – **Wenn „wir“ ersetzbar sein sollten, dann jedenfalls nur mit Blick auf Leistungsfähigkeit im Sinne des Funktionalismus.**

„WIR“

Gucken wir noch genauer hin (P. Janich 2015): Denn Automaten denken nicht, wie man so liest, sie können eigentlich auch nicht rechnen oder schreiben oder sprechen oder Schachspielen, wie man so hört. **Denn es sieht nur so aus, als würden A. eigenständig wie Menschen sich verhalten und handeln.** Besser wäre, man würde sagen, **ohne uns bzw. nur mit uns können Automaten denken, rechnen, schreiben, spielen. Warum nur mit uns? Weil alles das, was wir Menschen denkend, rechnend, schreibend, spielend erledigen, unserem Duktus gemäß norm- und regelbestimmt ist. Und weil ebenso alles das, was – wie es scheint - Maschinen denkend, rechnend, schreibend, spielend erledigen, unserem Duktus gemäß norm- und regelbestimmt ist.**

Unsere Kooperation und Kommunikation unter uns Menschen ist das Maß für die Funktionsfähigkeit der Automaten! Es sind „unsere“ Richtlinien, Maßgaben, Regeln, die beim Denken, Rechnen, Schreiben, Spielen von uns und den Automaten zu befolgen sind. Es sind „unsere“, Vorschriften und Anweisungen, die korrekt von Automaten umzusetzen und anzuwenden sind, weil ohne kontrollierte Normerfüllung und geprüfte Regelrichtigkeit überhaupt gar nicht die Rede davon sein kann, hier werde von Maschinen gedacht, gerechnet, geschrieben, gespielt.

Alle Vorgaben und Präskriptionen für das Sprechen, Spielen, Rechnen, Schreiben stammen von uns und die Kontrolle der Einhaltung und Befolgung von Präskriptionen und Vorgaben leisten wir. Über das Ordnungsgemäße, über die Fehlerlosigkeit, Makellosigkeit, Lupenreinheit der Grammatik, Semantik, Operationen, über die Einhaltung von Formaten urteilen auf Metaebene nicht die Automaten selbst, sondern ob das, was Maschinen leisten, in unsere Kooperation und Kommunikation richtungsrichtig hineinpasst, bewerten in letzter Instanz wir. Wenn Sie gegen einen Schachcomputer spielen, entscheidet die Maschine zwar objektstufig am Brett über Spielzüge, aber nicht metastufig über Partiemöglichkeit. Ob Sie lege artis gewonnen oder verloren haben, das entscheiden letztlich Sie! **Kein Computer ernennt sich in eigener Regie zum Experten, vielmehr entbieten Sie ihm das Kompliment, dass er eine (leistungsfähige) Schachmaschine ist und kein Nachtopf.** - Wenn dem tatsächlich so ist, dann müsste doch die Entgegnung auf die Frage der Ersetzbarkeit des Menschen, sprich: des Pädagogen, durch A. lauten: ... Ja, wie denn?!

Wenn die A. sich über Regelkreise rückkoppeln und korrigieren oder Maschinen sich untereinander über Ziele und Mittel verständigen und miteinander oder allein lernen, sind letztlich wir es, die das

imperativ steuern. Für das positive Feedback auf Metaebene sind wir zuständig und sagen positiv: „Die Automaten arbeiten, wie sie sollen“. Denn auch bei Produktion von Blödsinn (falschrechnen, Spielregeln brechen, Krächzen statt artikulieren, irreführende Navi-Instruktionen) fallen ja vor Scham nicht die Naturgesetze einfach weg, denen die Automaten gehorchen, die Kausalität fällt nicht in Ohnmacht und auch die eingesetzte Chemie ist nervlich nicht am Ende, kein A. gibt sich selbst die Kugel, wenn er chaotisiert (außer wir ihn haben ihn so programmiert). Jeder Maschinenunsinn folgt den gleichen Gesetzen wie ein funktionierender Motor. **Dem Strom ist es Wurscht, was auf dem Display auftaucht, er strömt, ob $1+1=2$ angezeigt wird oder $1+1=5$. Wir schimpfen letztlich: "Das stimmt nicht!", nicht die Maschine.**

Repariert sie sich selbst, dann ist dieser Vorgang nur dann eine Reparatur, wenn wir die ausgeführte Prozedur für eine Reparatur gelten lassen: „Ja, es geht wieder!“, „Nein, immer noch kaputt!“ Interessant noch, dass jeder Automat, den die Technik ermöglichenden Wissenschaften entwerfen, **mit "unserer" Logik und Mathe arbeitet**, die "wir" seit den Griechen parat und entwickelt haben. Automaten haben (noch) keine selbsterfundene eigene Logik und Mathematik. (Szenario einer Welt mit anderer [wie das dann auch immer heißen mag: Alien-] Logik, Mathematik, Naturwissenschaft finden Sie z. B. in A. C. Clarkes >Odyssee 2001< oder bei D. Dath >Neptunation: Oder Naturgesetze, Alter!<).

Wir sehen, **die Automaten bringen ohne uns eigentlich gar nichts zusammen**, denn - nochmal - ob sie überhaupt nützliches Können und brauchbare Kenntnis besitzen, das definieren - festsetzend und letztinstanzlich - allein wir. Dass Mensch und Maschine sich um Vorherrschaft prügeln, transponiert James Cameron mit dem >Terminator< in laufende Bilder – (noch) science fiction.

Wenn wir virtuellen Assistenten attestieren, sie könnten wie wir Pädagogen kommunizieren, kooperieren, organisieren, unterrichten, diagnostizieren, beraten und beurteilen, dann nicht, weil sie "wirklich" dazu in der Lage wären, sondern weil ihre **Simulationen** unseren Vorgaben und Erwartungen entsprechen. Wir selbst sind in solchen Beurteilungs-Fällen, in denen wir Menschen betroffen sind, beim Abschätzen, Ablehnen, Anerkennen **nicht** ersetzbar. Wenn die Simulation als funktional äquivalent von Nicht-Automaten, also von uns, anerkannt wird, bedeutet das keine Identität. Es muss uns stets deutlich sein, dass Simulation ein Vorgang ist, der nach Gesetzen der Physik, der Chemie, Informatik, technisch vollständig beschreibbar und erklärbar ist, dass für das Funktionieren allein die „wertfreien“ Natur-, Technik- und Ingenieurwissenschaften (eingeschlossen deren Logik und Mathe) zuständig sind. **Ob Aktionen von Automaten als akzeptable Vorspiegelung, als mustergültige Simulationen von menschlichen Operationen, Kognitionen und Emotionen gelten können, das zu akzeptieren oder zu verwerfen, ist unser Bier** (D. Dörner: Bauplan für eine Seele. 1999). Allerdings! Wie weit wir uns von den Maschinen Sachen und Angelegenheiten abnehmen lassen bzw. sie ihnen übergeben bzw. ihnen erlauben, uns funktional zu ersetzen, das ist am Ende nicht nur eine Kapital-, Silikon Valley-, Lobby-, Ökonomie-, Militär- und Politikangelegenheit, sondern auch eine Sache des Sozialcharakters und der Mentalität. Welches Feeling den Automaten gegenüber, Sentiment, haben wir **In The Year 2525?!** (One-Hit-Wonder vom Duo Zager & Evans aus 1969)

Zum Sturm auf Bastionen und die Pädagogin pur; Weiteres in a), b), c) und d).

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

a) Wenn dem so ist, wäre hier der Platz für den pädagogischen Takt*, für den – wie für die praktische Urteilskraft – nicht wiederum Vorschriften für sein korrektes Ausführen aufgestellt werden können? Päd. Takt und Urteilskraft sind zwar keine Gefühle, aber ebenso wenig als logische Deduktionen aus allgemeinen Gesetzen und Imperativen beschreibbar. Päd. Takt und Urteilskraft ähneln dem >Mutterwitz<, für dessen Einsatz es keine Präambel und keine Anleitung gibt. Ist sowas wie ein treffsichere Intuition, die auf Eingebung baut. Eine Regel ist nicht. Eben eine Art „Gespür für ...“. Nichts für Algorithmen.

Wir Pädagogen würden demnach mit größter Wahrscheinlichkeit das, was ein Automat uns heute als >pädagogischer Takt< vorspiegeln würde, (noch) nicht in die Nähe unseres eigenen Vermögens, taktvoll handeln zu können, rücken. Subsumierende und reflektierende Urteilskraft*, pädagogischer Takt, welche beide Training erfordern, damit wir in situ fit sind, damit wir prompt zu reagieren in der Lage sind, quasi aus dem Bauch heraus allen Betroffenen zum Wohl zu handeln, - das würde uns (noch) kein Automat befriedigend oder ausreichend vormachen. Urteilskraft wäre nur mangelhaft zu kopieren. Maschinen können diesbezüglich nicht funktional äquivalent und unserer Zustimmung würdig eingerichtet werden, sage ich heute. Selbstverständlich ist es möglich, unsere Anforderungen zu ändern, unser Anspruchsniveau betreffend pädagogisches Handeln zu ändern. Könnte sein, dass wir in the year 3535 einer bestimmten Simulation die engste Verwandtschaft mit unserem pädagogischen Takt/unserer Urteilskraft konstatieren. Vielleicht sind wir dann selber Cyborgs, Androiden, Roboter, „Ex-physische Menschen“ (P. F. Hamilton), sprich: eine etwas andere Art von Menschheit. Warum nicht?! Was ginge denn verlustig, wenn die Menschheit Hand in Hand mit der Pädagogik maschinenlike mutierte, fragt das 20. Jahrhundert?

Vorläufig erscheinen also der **trainierte pädagogische Takt*/die beherrschte Urteilskraft*** als ein Bollwerk=ein unersetzbares Vermögen, mithin Wesensmerkmal der Pädagoginnen. Jedenfalls solange wie wir an einer Pädagogik festhalten, in der Lehrroboter (mit zugehörigem Personal) zur Hilfscrew gehören.

b) Vielleicht ist noch das **>Übernehmen von Verantwortung<** im Zuge edukativer Intentionalität eine unbesiegbare Bastion? Verantwortung setzt Zurechnungsfähigkeit und Zuständigkeit voraus. In der Maschinenethik wird nicht nur thematisiert, dass Ingenieure für ihre Kreationen Verantwortung tragen, sondern weiter, inwiefern Roboter selbst (ohne ihre "Väter und Mütter") zum >Verantwortung-tragen< in der Lage sind (I. Asimovs Robotergesetze). Ich glaube aber nicht, dass sich (bei aller bislang möglichen Bewusstseinsimulation) zum >Verantwortung tragen< in Sachen Pädagogik für uns ein akzeptables funktionales Äquivalent findet. **Verantwortung** lässt sich (nur) an eine Person binden, die autonom ist, die mit freiem Willen entscheidet, welche Ziele, welche Zwecke sie verwirklichen will, eine Person, die sich der Vernunft anpasst und von Unvernunft distanziert, die zweckrational handelt, sprich: strategisch-technisch klug gerechtfertigte Ziele und Zwecke ansteuert. Ein Automat müsste uns solches >Person-sein< salonfähig vorspiegeln. Eroberung höchst fraglich, behaupte ich (heute).

c) Noch ein drittes unbezwingbares Bollwerk? Ob das, was I. Kant in **"Was ist Aufklärung?"** fordert (Anhang), nämlich, Mündigkeit mit Mut und Entschlusskraft zu inkorporieren, könnten Maschinen dies simulieren? Obacht, die Frage muss genau heißen: Wollen wir Pädagoginnen es zulassen, wollen wir eine ausgewählte Vorspiegelung(=Simulation) der Automaten als >Mündigsein< gutheißen? Ja? Nein? Warum nicht?! Vielleicht sind >Mündigkeit< und die sie umkreisenden Begriffstrabanten (Emanzipation, Partizipation, Freiheit u.a.) in Zukunft gar nicht mehr nötig und gefragt?! Tempora mutantur et nos mutamur in illis. Ich zeichne keine Apokalypse, nein, ich jammere nicht, auch nicht "Schöne neue Welt", nein, es ist einfach anders! Mag vielleicht sein, den Leuten allen geht es 4545, if man is still alive, auf andere Weise >gut<, also ohne das alles, was wir heute mit Mündigkeit etc. kennzeichnen. Das ist doch nichts Schreckliches?! Alle leben gedeihlich auf eine Art, die wir heute nicht kennen. Keine Dogmatik! Zukunft ist offen. (Wirklich?!)¹⁶

Bis hierher: Die Festungen (naja) Urteilskraft (a), Verantwortung (b) und Mündigkeit (c) betreffen uns Pädagogen, aber nicht allein uns, sondern jede in Kooperation und Kommunikation eingebundene Person. Nichts spezifisch Pädagogisches also. Aber ...

¹⁶ Es ist die Sache mit dem Komparativ (schon in Mail 8). Am Beispiel >Lesen<. Nicholas Carr schreibt in seinem Buch „Wer bin ich, wenn ich online bin ...“ (München 2010), dass jegliche Art von sprachlicher und nichtsprachlicher Tätigkeit im Gehirn Spuren hinterlässt; jede Tätigkeit verschaffe sich quasi Pfade, von denen das Gehirn die meistbenutzten dann auch bevorzuge. Carr befürchtet, dass das überbordende Hantieren mit Smartphone, Tablets, E-Books das zeitaufwendige, konzentrationsintensive, sinnentnehmende „tiefe Lesen“ (verstanden als fiktiver Dialog mit Autor übers Werk) ins Abseits verbanne. Immer mehr stratifiziere das Medium >Maschine< unsere Sozialität und unterwerfe sie technischer Ingenieur-Intelligenz. Ist das Verarmung, Verkümmern, Brachland? Weicht hier „Besseres“ (das Ehedem) dem „Schlechteren“ (dem Heute)? Nach welchem Maßstab? Oder ist es (=die Dominanz elektrischer Geräte) relativ zum Wechsel gesellschaftlicher Verhältnisse schlicht und einfach nur **anders**?

d) Zum Schluss der **Lehrer Lämpel als garantiert nicht automatisierbares und nicht zu erstürmendes Vorbild**. Als sichere 4te Bastion, so überzeuge ich mich selber, bleibt das Zeigen (der Zeigestock, der Zeigefinger), also die Zeigehandlung, die zum Etwas-lernen auffordert. (Bitte nachlesen in Mail 6!) Folgerichtig bleibt uns das Erziehen als originell Pädagogisches, das mir uneinnehmbar zu sein scheint. Da gibt es Widerspruch, auch mit Beispielen von „Robotererziehung“, in Manuela Lenzen u. a.. Ich kann jedoch die dort (gegen meine Vorstellung gerichteten und) angeführten Simulationen nicht als Erziehen anerkennen. Dass das, was dort als Erziehung simuliert wird, funktionalistisch betrachtet zu einem gesetzten Ziele führt, also Erfolg hat, ändert nichts daran, dass ich diese Simulation nicht Erziehung heiße. Nirgendwo dort ist der Lehrer Lämpel, der zeigend auffordert, etwas zu lernen, sondern es wird (erfolgreich) abgerichtet. Es wird dort auf ein Lernen gesetzt, das dem Modell des Regelkreises (Kybernetik) folgt. Oder es wird das Lernen auf einen Vorgang abgestellt, der die (biotische) Evolution simuliert.

Hier (mit Prange und Holzkamp) soll dagegen auf ein Lernen als intentionales Handeln gesetzt werden, das durch eine spezifisch pädagogische Aktion, nämlich durch Erziehen als Zeigen, zustande kommen soll. (Bitte Mail 7!) Es geht nicht um die Erhöhung der Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhalten (der Roboter) per verstärkender Rückkopplung (Feedbackschleifen), nicht um positive Auslese gehabter Mutationen bzw. Variationen eines Verhaltens, sondern um das qua Zeigen aufgeforderte und mit freiem Willen auf sich genommene Befolgen, dieses Etwas zu lernen, das sich als gezeigter Gegenstand in einer gemeinsam geteilten und verstandenen Welt erweist. Weil all das nicht **„außerhalb“ unserer Wort- und Fleischgewordenen Kooperation und Kommunikation läuft, zu der ich weder Tiere noch Maschinen als Konstituenten zähle**, behaupte ich, kein Automat stellt einen vorbildlichen und nachahmenswerten Meister des Zeigens dar! Wir sind als Profis gleich dem Lehrer Lämpel und nicht ersetzbar. Was zudem noch Bedeutung deswegen hat, weil nicht allein Stoff und Kompetenzen etwa in Fächern zu erlernen sind, sondern weil das Erziehen selbst in der Generationsfolge gesichert werden muss/soll. Die Generationsfolge ist ebenso wenig durch Automaten ersetzbar. Spätestens beim >zum Erziehen erziehen<, beim >das Zeigen zeigen<, bei >die Lehre lehren<, da streiken Roboter, behaupte ich.

Automatentätigkeit als Explanandum kann nomologisch und funktional erklärt werden. Aber auf diese Weise kann nicht der **Besonderheit menschlichen Handelns** mit seiner **Intentionalität** Rechnung getragen werden, meine ich (und Sie?). Solange wir Pädagogen uns in die Lage und in die Intentionen anderer Personen einfühlen und eindenken und uns mittels Handwerk um sie kümmern wollen und uns mittels Mundwerk auch um das methodisch abgesicherte, überprüfungszugängliche (hermeneutische) Verstehen(=spezielle kognitive Leistung zum Begreifen unserer Welt) sorgen wollen (siehe Mail 3 und 14A und 14B), solange ..., ja, was?!

Doch bedenket: **„We’ve got to start thinking beyond our guns“** (>The Wild Bunch<, Regie Sam Peckinpah).

KEINE AUFGABE ZU DIESER MAIL.

Nehmen Sie mir bitte nichts einfach ab (aber nicht: gar nichts)! Verfolgen Sie aufmerksam und mit Abstand, was ich so sage/schreibe. Dass Einspruch sich regt, das gehört sich so. >Kritik< bedeutet übrigens nicht Verriss, sondern wie Aschenputtel unterscheiden und gemäß prüfbarer Kriterien urteilen. Vergessen Sie ihren Hammer und den Meißel nicht, überlegen Sie, finden Sie zu Ihrer Theorie!

10. Sitzung

Ethik und Metaethik?! Ohne Worte.

Hallo zur **Ethik!**

Was sollen wir Uni mäßig ausgebildete Pädagoginnen mundwerklich und handwerklich tun können? Eine mit der Wissenschaft abgegliche Hauspädagogik kreieren und konstruieren, wertgebunden und wissenschaftsorientiert erziehen und Anfängern das Erziehen zeigen (=das Zeigen lehren). **Mit welchem Minimum an Arbeitsschritten?** Dewey (1995, 156) meint: Der Zweifel zuerst, dann Vermutungen äußern, Hypothesen bilden, dann Untersuchungen anstrengen, Experimente durchführen, dann folge man in praxi dem, was als „höchst wahrscheinlich“ erscheint.¹⁷

Gibt es für das Erziehen überhaupt eine Begründung? Also nicht nur eine Erlaubnis, sondern per Norm gebieten; Erziehung als Gebot?! Eigentlich nur eine (1) Rechtfertigung. **Es ist die Einsicht, dass der Mensch, sprich: wir alle, (ein) bedürftige(s) Wesen ist (sind). Als Kind, in der Jugend, als Erwachsener, im Alter. Demgemäß soll gehandelt werden (W. Kamlah: Philosophische Anthropologie 1973).**

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

Erziehung ist Pflicht! Warum? Weil, wer Kinder in die Welt setzt, wer ihnen Da-Sein verschafft, zugleich, ohne Wenn und Aber, Fürsorge- und Erziehungspflicht auf sich nimmt. Das Kind hat mit Recht den Anspruch, nach bestem Wissen und Gewissen all das angeboten zu bekommen, was ihm nach bestem Wissen und Verständnis ein **"gutes Leben"** (ein Terminus von Aristoteles) zu führen ermöglicht. So in etwa auch Prange (2005, 46; 2010). **Erziehung als conditio sine qua non für eine mögliche Feier des Lebens.**

Jede pädagogische Praxis kennt **Gebote und Verbote**. Manches Handeln ist erlaubt (=nicht verboten) oder freigestellt (=ausdrücklich nicht geboten *und* nicht verboten).¹⁸ Manches Verhalten gehört sich (nicht), entspricht (nicht) Erwartungen, goutiert Sitten, es gibt Verstöße, Fehler, Fehlritte, Fauxpas, Entgleisungen, Vergehen, Zuwiderhandlung, Schandtaten, Pflichtverletzung und Pflichterfüllung. Zur gepflegten Moral gehören Wertvorstellungen, Maßstäbe betreffend Sittlichkeit, Gesinnung, Disziplin, Zucht, Ordnung, Anstand. **Wir alle kommen im Alltag damit mehr oder weniger zurecht.** Wir kennen Maßnahmen, wenn es brennt. Und sind doch (zu?) oft hilflos: Das Kind ist in den Brunnen gefal-

¹⁷ Dewey will nicht allein in der Schule das Denken lehren, wir alle sollten es können: *How we think*; 1910. Dabei ist interessant wie der Pragmatiker >das Denken< näher bestimmt. Er missbilligt – wie die liberale Ironikerin (Mail 5) - die Substantivierung des Verbs >denken<. Er schlägt stattdessen vor, wie man am besten vorgeht, sollte man auf ein Problem stoßen, dessen Bewältigung Interesse weckt. Man ersteige fünf Stufen: „(i) a felt difficulty; (ii) its location and definition; (iii) suggestion of possible solution; (iv) further observation and experiment leading to its acceptance or rejection; that is, the conclusion of belief or disbelief“. Oft wird diese Treppe irrtümlich für den Vorgang des Denkens selbst angesehen. Nein. Was >das Denken< eigentlich, im Wesen, ist, ist schwer auszumachen und schlecht zu greifen, denn wir denken übers Denken nach. Der Trick ist, dass man auf die Frage, wie denkst du? Mit dem Hinweis auf solch' geordneten Handlungsablauf von (i) nach (v), eine Antwort findet. Ihm (Dewey) genügt zunächst, dass man denjenigen, die diese Folge abarbeiten, zuschreiben kann, gedacht zu haben, ohne *das* Denken als Wesen ergründen zu müssen.

¹⁸ In Bamberg haben sie jetzt Alkoholkonsumverbotsschilder aufgestellt: „Der Verzehr von Alkohol ist am Freitag von 22.00 bis 06.00 und am Samstag von 22.00 bis 06.00 verboten“. Daraus folgt welches korrekte Verhalten ?!

len. Weil jedoch alltagspraktische Regel- und Normensysteme und ähnliche Angebote moralischen Handelns nicht einfach (=ohne Reflexion) übernommen werden sollen (warum eigentlich nicht?), empfiehlt sich auf Ethik zurückzugreifen. >Ethik< bedeutet hier nicht Sitte, Recht und Moral, sondern Aufgabe von **Ethik=Moraltheorie=Lehre von der Moral** ist es, für Beurteilungstermini, z. B. >gerecht<, >ungerecht<, >fair<, >erlaubt<, >unmoralisch< Kriterien zu finden. Für moralische Urteile, fürs Aussprechen von Geboten und Verboten, für die Geltung von Regeln und von sittlichen, rechtlichen, moralischen Normen muss die Ethik die Legitimation liefern.

Es überrascht Sie gewiss nicht, es gibt nicht *die* Ethik (es folgen jetzt fünf Abschnitte, also ein bisschen Metaethik=deskriptive und präskriptive Übersicht über Ethiken; extrem vereinfacht!).

0) **Unumstößlich und grundsätzlich für jedes Nachdenken über das Sollen ist die Annahme, dass alle Menschen dem „Sozialen Ideal“ (Hartmann) nicht widersprechen. Heißt: nichts versteht sich und erklärt sich ethisch und moralisch ohne die Unterstellungen, dass wir alle mindestens an Gewaltfreiheit interessiert sind, daher Konfliktbestimmung, Konfliktdämmung und Konfliktbegrenzung wollen und befördern, weil wir gedeihliches Zusammenleben und ersprießliches Zusammenarbeiten bezielen. Sonst, ohne diese Suppositionen, geht und läuft verlässlich und vertrauensvoll und verantwortlich kaum was, gar nichts. Außer Krieg.**

1) Ein **formalistisches, universalistisches und kognitivistisches Ethikverständnis** führt auf I. Kant zurück, auf dessen Pflichtethik, in der der **Kategorische Imperativ** aus reinen Vernunftgründen verbindlich gilt. Favorisiert wird in seiner Nachfolge eine Moraltheorie mit dem **Dialog/Diskurs** als Begründungsfigur (Kohlberg, Habermas). Von Vorteil ist solche Ethik u.a. deswegen, weil mit dem dialogischen und formalen Verfahren die Möglichkeit gegeben ist, von jedermann und überall dort eingesetzt werden zu können, wo Geltungsansprüche von Normen, Imperativen, Maximen, Vorschriften überprüft werden. Ein Dialog ist kein unverbindliches Gespräch über Gott und die Welt und Kleinram, sondern ausgefeilte **Diskursregeln** sind zu trainieren und sollen zu einem krönenden Abschluss, sprich, zum Konsens (Einigung, Billigung, Einvernehmen, Einklang, Einhelligkeit, Einstimmigkeit) führen (Hartmann 2008, S.81ff.).

Eine **materiale Ethik** präferiert eine Lehre, die Individuen oder einer Gruppe die Moral konkret vorschreibt, ist also eine Moraltheorie, die eine Lebensweise direkt vorgibt, ausgewiesenes Verhalten und Handeln zum Richtwert macht. Manche materiale Ethik betont oft lokale und regionale und nationale Besonderheiten als (Binnen-)Rechtfertigung (z.B. häusliche Tischsitten, Schulordnung, „Bei uns ... ist es üblich, dass ...!“). Auch die **Güterethik** der Stoiker ist eine materiale. Die Nikomachische Ethik des Aristoteles ist eine **Tugendethik**. >Glückseligkeit< sei das höchste Gut. Es gibt Kardinaltugenden: Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit und Mäßigung. Mit Bezug darauf kreiert M. Nussbaum (2014, 2020) einen "aristotelischen Sozialdemokratismus". Auch Emotionen hätten einen eigenen, moralische Orientierung ausweisenden Erkenntniswert. Sie tritt ein für einen liberalen Feminismus, für Multikulturalismus, Weltbürgertum. Bekannt ist ihr Capability Approach (=Liste von Fähigkeiten, die jeder Mensch habe und die auszuüben zu können, Erziehung und Staat und Gesellschaft gefälligst und unbedingt ermöglichen sollen/müssen; Anhang).

Noch die **teleologische Ethik**, z. B. der Utilitarismus oder Konsequentialismus. Jeremy Bentham (gest. 1832) etwa, der das Prinzip des Nutzens formuliert, das besagt, dass all das gut ist, was „das größte Glück der größten Zahl“ hervorbringt (eine quantitative Festsetzung von >Glück<).¹⁹

Die Praxis „erzwingt“ oftmals blitzartige Entscheidungen, die hier und jetzt zu treffen sind, wo fürs Zerkrümeln keine Zeit bleibt: „**Quick and dirty**“. Deren **Rechtfertigung sollte prinzipiell nachgeholt werden (können)**.

¹⁹ In den „Ausführungen des Philosophen über den Marxismus“ (es ist der Philosoph in Bertolt Brechts >Der Messingkauf<, siehe Fußnote in Mail 6) heißt es zur „moralischen Frage“: „Er [der Marxist] würde den Nutzen eines bestimmten moralischen Systems innerhalb einer bestimmten Gesellschaftsordnung, sein Funktionieren beobachten“ und damit die moralische Frage „historisieren“, sprich: verfremden. Also Moral daraufhin untersuchen, inwiefern sie als Schmierstoff gesellschaftlicher Verhältnisse ihre Funktion erfüllt. - Dazu mündlich.

Es ist noch anzufügen: **Jede pädagogische Praxis hierzulande ist mit Rechten imprägniert** (z.B. Schulrecht). Aktualisiert werden (Tag für Tag?!) Menschenrechte, das Grundgesetz, Verordnungen, Erlasse, Richtlinien. Manche Probleme lassen sich also hierauf bezüglich lösen, handeln, managen. Nicht in jedem Fall muss man sich beratend ums Lagerfeuer gruppieren.²⁰

2) Pranges Vorlagen dienen einer **>Zunftethik<**. In der **>Ethik der Pädagogik<** (2010) führt er **Pflichten der wissenschaftlichen Pädagogik** an, ausgehend von deren normativem Fundament (siehe Mail 4): "Ihre Moral ist die der Forschung, der sachlichen Prüfung, gegenseitiger Kontrolle und Nachprüfung, generell der Vorrang von Argumenten gegenüber Interessen" (2010, 129). "Die wissenschaftliche Pädagogik sorgt insoweit für die [sie] abnehmenden Institutionen, als sie auf die Konsequenzen ihrer Einsichten aufmerksam macht" (ebd.). Sie "sorgt dafür, dass die Personen, die in den Institutionen der Erziehung Aufgaben übernehmen, mit den verfügbaren Kenntnissen als Grundlage ihrer Fertigkeiten ausgestattet werden. Sie motiviert [auch in einem wisstheo- und erkenntnistheo Seminar] zur analytischen Einstellung, zur kunstgerechten Anwendung des Wissens [also zum Meistern des Zeigens], und insofern bezieht sie sich indirekt auf diejenigen, die von den Institutionen Leistungen erwarten und von ihren Maßnahmen betroffen sind" (ebd.). **Die Pflichten der Wissenschaft, ein Gradmesser für Seminare nicht nur an der Uni Bamberg.**

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

Für Prange **nicht verhandelbar ist "Eigenverantwortung"** (2012, 87ff.). "Jeder ist für sich selbst verantwortlich" (ebd.). **Alle Formen der Erziehung sollen darauf gerichtet sein, "der an sich gegebenen Würde [des Menschen] einen Inhalt für sich zu geben" (ebd., 89). Dafür stehen Ausdrücke wie "Mündigkeit", "Selbstständigkeit", "Selbstbestimmung", "Selbsttätigkeit", "Selbstreflexion", "Autonomie des Willens", "Selbstführung", "personale Identität", "Selbstkompetenz" (ebd.).** Der Einzelne in seiner Freiheit und Besonderheit ist bei uns im Abendland Fokus jeder pädagogischen Überlegung, "aber nicht [im Fokus steht] die Verwertbarkeit für soziale Systeme, für Gottesdienst oder Parteiinteressen" (ebd.; fett von mir). Alle Erziehung hat Eigenverantwortung zu fordern und zu fördern. "Aus Menschen sollen Personen werden, und zwar so, dass dabei immer noch die **>Menschen-Würde<** berücksichtigt wird [, die auch den Kindern und Unmündigen zukommt, weil sie Menschen sind, wenn auch noch nicht Personen im vollen Rechtssinne oder nicht mehr wie diejenigen, die vorübergehend oder für immer ihre Angelegenheiten nicht mit Sinn und Verstand wahrnehmen können]" (ebd., 89). – Dies alles sind Pranges Konsequenzen aus Kants Einlassung, das Kind nicht als „Gemächsel“, aber als futurischen Weltbürger zu behandeln (Mail 6).

3) Welches sind mögliche, handwerklich und mundwerklich auszufeilende **Begründungs- und Rechtfertigungsverfahren** für Normen, Werte, Vorschriften ?! **Wie trägt man Geltungslast ab? Was ist nach welchem Verfahren vernünftigerweise >gerecht<, >verboten<, >erlaubt<, >pfui< etc.? Welche Prozedur?** – Wie machen Sie das eigentlich, in Ihrer päd. Praxis?!

²⁰ Dewey ist ein Feind der Pharisäer. Er ist strikt gegen Verabsolutierung von Gütern und Werten und Tugenden, ob Liebe, Gerechtigkeit, Gesundheit, Höflichkeit, Reichtum - egal. Die Verbissenheit, das Vollkommene, das in höchster Weise Ideale, das Absolute in Reinheit zu wollen, mache dogmatisch und starr im Denken und Handeln. Dies sei unvereinbar mit der Beweglichkeit stets wachsender und sich verändernder Natur (modo Darwin). Es sei jedes Tun, das Bedürfnisse des dynamischen menschlichen Lebens befriedigt, moralisch. Bitte keine Trennung zwischen sog. hohen und höchsten Zielen (das Gute, das Wahre, das Schöne) und sog. niederen und minderwertigen (>ökonomischen Status verbessern< oder> Fahrrad putzen<). „Moralische Güter und Ziele existieren nur, wenn irgendetwas getan werden muß [Also nicht auf ewig.] Die Tatsache, dass etwas getan werden muß, beweist, daß es Mängel, Übel in der bestehenden Situation gibt. Dieses Übel ist immer ein spezifisches Übel. Es ist niemals das exakte Duplikat irgendeines anderen. Folglich muß das Gute der Situation auf der Grundlage genau des Defekts und Problems, das korrigiert werden soll, entdeckt, entworfen und erlangt werden. Es gibt keine Möglichkeit, es auf intelligente Weise von außen in die Situation hineinzutragen“ (1920/1948, 213). Sprich, Sachen wie den kategorischen Imperativ oder das summum bonum kannste und darfst im akuten Bedarfsfall vergessen. ?

Habermas' Diskursethik (ab 1970) als prozedurale Vernunft darf nicht übergangen werden. Allerdings ist sie mir für unsere Pädagogen-Belange zu anspruchsvoll. Zudem gibt es den Vorwurf der Abstraktion gegen formale Ethiken, die eben die Auszeichnung von (formalen) Prinzipien zum Inhalt haben, die bei Rechtfertigungsfragen moralischen Lebens(-verständnisses) der Orientierung dienen sollen. Aber, **universalistische Ethiken** berücksichtigten nicht die besondere Lage vor Ort, sie ignorierten Personen als individuelle Bedürfnissubjekte, sie würden sich verorten in der Stratosphäre – so sind die Vorbehalte.²¹

Man könnte, meine ich, **jedenfalls für die Praktische Pädagogik, eine praktikable Argumentationstheorie für moralischen Handelns propagieren.** Mir erscheint die durch Urteilskraft befestigte Argumentation mit situationsgerechter Durchsetzungskraft von Beschlüssen als ein in vielen (den meisten) Fällen vor Ort ausreichendes Begründungs- und Rechtfertigungsverfahren. Ich hänge die Sache also tiefer als Kohlberg und Habermas, vertrete einen partikularistischen Standpunkt, sprich, ich setze vor Ort auf >provisorische-Absprachen-treffen<, >Schlichtungsverhandlungen-durchführen<, >Zugeständnis-machen<, >einen-Pakt-schließen<, >akzeptierbare-Kompromisse-herausholen<. Es muss nicht (gleich) der lupenreine Konsens auf postkonventionellem Niveau sein (falls doch möglich, kein böses Wort dagegen). Ausgeschlossen sind selbstverständlich Positionen, die sich nach der Wetterfahne richten. Ich rechne mit "normalen" Leuten vor Ort, die vernünftig in dem Sinne sind, dass sie über Lebenserfahrung verfügen, dass sie ihre Sinne beisammen haben, gutwillig und nicht bestechlich sind. Die Kommunikation zwecks Annäherung an das "Soziale Ideal" gelingt auch auf präkonventionellem und konventionellem Niveau. Klar, nicht ohne Beibehalt eines festen, unumstößlichen und von allen Betroffenen geteilten und ernst genommenen Grundsatzes, also nicht ohne die Orientierung an einer vernünftigen Gemeinsamkeit des Handelns (verstehbar als Explikation oben angeführter Suppositionen).

Kurz, ich erwärme mich für die Vokabel >Palaver< und hätte **gerne im Argumentieren (aus-)gebildete Pädagogen (m, w, d) mit problemgebundener >Palaverkompetenz<.** In diese zu trainierende Fertigkeit ist das eingebettet, was der Alltag schon immer an kooperativen und kommunikativen Verhalten und Handlungen und Kniffs und Tricks in petto hat. Etwa, wie geht man freundlich miteinander um?! Wie klärt man ein Missverständnis? Drück' dich klar und deutlich aus! Komm' auf den Punkt! Sei unvoreingenommen! Vor einer Verdammung die Gegenseite anhören! Nicht im Zorn urteilen. Bitte den Anderen nicht überreden, versuche zu überzeugen! Wie schon Hesiod empfiehlt: Um Rat fragen. Eine Erklärung einfordern. Sich entschuldigen. Eine Nacht darüber schlafen!

Dies Palaver zwecks aktiver und friedlicher Koexistenz mit Blick auf ein gemeinsames, von allen Betroffenen gewolltes Ziel braucht verständliches, zumutbares und anschlussfähiges Mundwerk und Handwerk und – wenn immer der Kontext es ermöglicht - eine abgleichende Reflexion an der Ethik als Theorie der Moral. Hauspädagogik ist keine Küchenpädagogik!

4) Prange nennt noch **"die Moral des Zeigens"** (2005, 137ff.). Wozu? Es dreht sich weniger um eine normative Ethik, vielmehr ist die >Moral des Zeigens< zuerst ein Explanandum, ein Vorschlag, um **das Gelingen und den Erfolg päd. Praxis verstehen bzw. erklären zu können. Die >Moral des Zeigens< soll das Explanans sein, das erklärt und verstehbar macht, warum Erziehende und Lehrende mit ihren Instruktionen tatsächlich Aufmerksamkeit hervorrufen und wirklich zum Lernen motivieren.** Die >Moral des Zeigens< ein Vorschlag zur Pragmatik der Sicherung möglichen Gelingens und Erfolgs päd. Praxen.

Für die Connection der Handlungen des auffordernden Zeigens und dem Befolgen 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 und darum ein Explanandum. Prange schlägt für das Explanans vor, ein **"pädagogisches Kausalverhältnis", die "ästhetische Formkausalität"** heranzuziehen (ebd., 155). Die "Moral des Zeigens" macht, dass die Erziehung "wirkt", und zwar auf folgende Weise: "Was [...] ist es, was

²¹ Oser legt Muster für "vollständige oder auch nicht vollständige" Diskurse(= weichgespülter Kohlberg und Habermas) vor; in: Oser, F.: Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs (2012). Er nennt zudem noch Tugenden, ohne die wiederum kein Dialog/Diskurs funktioniert: "Gerechtigkeitssinn", "Wahrhaftigkeit" und "Fürsorge" (Erläuterungen ebendort).

die ästhetische als Formkausalität [=das pädagogisches Kausalverhältnis] von der mechanischen Kausalität [der Billard-Physik] unterscheidet und in ihrer Eigenart auszeichnet? **Sie besteht im zwanglosen Zwang der guten, gelungenen Form und äußert sich in Zustimmung der Lernenden zu dem, was sich ihnen darbietet, so dass sie nicht anders können, wenn sie sich nicht verleugnen wollen"** (ebd., 162; fett von mir).

Die Moral des Zeigens "besteht darin, den Operationen des Zeigens eine gute Form zu geben; und genauer heißt das: die Maßgaben [für das Handwerk und Mundwerk des Erziehens wie] Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit sind so zu optimieren, **dass ihre Qualität nicht die mechanische Ursache, wohl aber der mögliche Anlass und Anhalt dafür sind, dass die Adressaten selber sich bemühen, dem zu entsprechen, wie sie angesprochen werden"** (ebd., 163; fett von mir). Prange sagt: **"Allein die gute Form ist erzieherisch."** Mit der besten Erfüllung der Vorschriften für das Erziehen wird der Pädagogik, statt sie mit einer Billard-Kausalität oder eines Reiz-Reaktions-Vorgangs oder zweckfreier Funktionalität zu unterminieren, eine **ästhetische Kausalität** mit eigenem Zuschnitt, sprich: als ein Stück Eigenstruktur verpasst: **causa formalis** (ebd. 55). - Wie finden Sie das?

Ich übersetze das für mich so, dass jedes Erziehen als ein Aufforderungsverhältnis konstituiert ist, auf das sich Erzieher und zu Erziehende (nicht auf ewig) einlassen. Sagen wir in aller Kürze, zwischen beiden Seiten besteht, ob an organisierten oder nichtamtlichen Lernorten, auf Zeit ein „ungeschriebener“ Vertrag, der zwecks Gedeihen und Gelingen und Erfolg der pädagogischen Praxis ein Minimum an Regeln für das Arbeits- und Sozialverhalten verbindlich macht. In solchem Aufforderungsverhältnis sind relativ zum Handlungskomplex >Erziehen< die Rollen und Aufgaben bis zur Aufhebung des Erziehens verteilt. Die eine Person zeigt, die andere Person folgt dem Zeigen. So ist es gedacht und es ist ja manchmal (oft?) wirklich so: Erziehen und Lehren und Lernen (be-)glücken und zeitigen Erfolg. Aber warum? **Es klappt dann, - so Prange - wenn das Aufforderungsverhältnis funktioniert, wenn also einerseits die pädagogische Praxis, nicht nur sachlich und fachlich höchster Qualität genügt, und wenn andererseits höchste Ansprüche an ihre Form erfüllt worden sind! Päd. Praxis sei als Form(-Gestalt) nützlich und schön (=wohlgefällig). Auf die schöne (wohlgefällige) Form und die Nützlichkeit (in Sachen des Erwerbs von Wissen, Können, Haltung, Einstellungen, Überzeugungen) zielt die Moral des Zeigens.**

Nachtrag: Die >**Menschenwürde**< ist als Bezugspunkt ethischen Denkens und Handelns nicht (so) unstrittig eindeutig definiert (wie Prange es darstellt). Die Menschenwürde, meint er, soll ein absoluter Wert sein, der ohne jede Einschränkung allem menschlichen Leben zukomme. Vielleicht sollte man aber folgendes bedenken (A. Veraart, 2013): Nach Kant ist Menschenwürde das prinzipielle Vermögen des Menschen zu einem selbstbestimmten Leben in Freiheit (=Autonomie), das Lebensqualität(=gutes Leben) komplementiert. "Prinzipiell" bedeutet, Menschenwürde ist nicht absolut, sondern abstufbar, weil sie sich auf die Möglichkeit bezieht, selbstbestimmt 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, **sie** sind absolut, **sie** haben einen universalen Geltungsanspruch. Also: **Die menschenrechtliche Deutung der Menschenwürde (im Sinne Kants, nicht im Sinne Pranges) garantiert nicht den Besitz von Würde, der abstufbar ist, sondern den Schutz der Würde, der nicht abstufbar ist. Jede Erziehung ist absolut=unumstößlich an den Menschenrechten auszurichten (nicht an der absolut gesetzten Menschenwürde). Dafür stehen Ausdrücke wie "Mündigkeit", "Selbstständigkeit", "Selbstbestimmung", "Selbsttätigkeit", "Selbstreflexion", "Autonomie des Willens", "Selbstführung", "personale Identität", "Selbstkompetenz".** – Was denken Sie?

Aufgabe 8: In den Text sind Fragen eingelassen. Beantworten Sie bitte mindestens eine! Im Anhang finden Sie Normen zum Diskurs (Hartmann 2008), die m. E. als Prozedur durchaus auf Palaverebene durchgezogen werden können. Nachstehend ein Kleinkommentar zu den Hartmann-Normen (in vorgelegter Reihenfolge):

1. Einschränkung der Teilnehmer auf tatsächlich Betroffene; Eingrenzen des Personenkreises auf das tatsächlich vorliegende Bedürfnis an Klärung etc.. Nicht uferlos reden, nicht ohne anti-

zipten Endpunkt streiten, nicht ohne ausdrücklich festgemachten Zielpunkt innerhalb eines abgesprochenen Zeitrahmens diskutieren/palavern.

2. Wer Schwierigkeiten beim Formulieren seines Begehrens, Bedürfnisses oder seines Vorschlags hat, wer nicht herausbringt, was ihn eigentlich wie und warum bedrückt, der hat Anspruch auf Artikulationshilfe.
3. 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 krank ist, sich gerade das Erdreich spaltet.
4. Kein argumentum ad baculum: Wenn du nicht in meinem Sinne argumentierst, mein Lieber, dann mach dich auf was gefasst!
5. Brillenträger als solche machen keine intelligenteren Vorschläge als ohne. Ein „Dr.“ macht an sich keinen Einwand stärker, usf. Es zählen Gutwilligkeit, alle Sinne beisammen haben, Sach- und Fachverstand, Erfahrung
6. Keine Gaudi und kein Pseudo-Palaver. Problemorientierung an brennenden Tatsachen!
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 Einigkeit besteht.
8. Wenn die Opposition kein Argument Contra mehr hat und ein Beschluss gefasst ist, dann ist dieser (für alle betroffenen Teilnehmer, Proponenten und Opponenten) allgemeinverbindlich.
9. Von zwei vernünftigen Beschlüssen mag im konkreten Fall die Ausführung des einen wichtiger und dringender sein als die des anderen. Dies ist bezogen auf den besonderen Kontext 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.

Gruß

11. Sitzung

Erkenne Dich selbst!“ Machen wir uns selbst zum Gegenstand der Erkenntnis. Wir sollten eine Haltung (zur Arbeit, zum Beruf und zu Sozialkontakten) haben und Einstellungen und Überzeugungen zeigen können. Möglichst authentisch. Was hat das mit Erkenntnistheorie und Wisstheorie zu tun?

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."

Ich begrüße Sie!

Diese Keuner-Geschichte von Bertolt Brecht nehme ich zum Motto. Es geht heute um Sie (und um mich) und viel weniger um Adressaten sonstiger pädagogischer Mühe oder um Didaktik, es dreht sich hauptsächlich um **Haltung-Haben und Haltung-Zeigen** und dabei um die Rolle der **Erkenntnis seiner selbst**. Wir Menschen sind (sagt E. Cassirer) Ausdruckswesen. Es geht gar nicht anders als uns auszudrücken (verbal, non-verbal oder mit Artefakten oder wie auch). Dieses "Ausdrücken" kann zu einer Haltung werden und hinterlässt Eindruck. Haltung ist eine Aufgabe. Haltung meint Art, Auftreten, Betragen, Benehmen, Disposition, Einstellung, Lebensart, Lebensweise, schließt das Wollen, das, was man will, mit ein. Als Ergebnis verantwortungsvoller Arbeit soll diese Haltung dann **authentisch** sein, also glaubwürdig, vertrauenswürdig, echt. E. Bloch spricht vom **"aufrechten Gang"**. Das ist weniger ein normativ ausgezeichnetes Ziel, sondern meint metaphorisch die mündige Personen mit authentischer Haltung in der Auseinandersetzung mit ihrer Mit- und Umwelt. Authentische Haltung gehört zur >guten Form< (Prange), sie ist eine Komponente des >pädagogischen Kausalverhältnisses<, sie ist ein Ferment der >Moral des Zeigens<, der Causa formalis!

Wieso ist dies ein Thema im Wisstheo- und Erkenntnistheo-Seminar? **Weil Ihr Selbstverständnis Ihr Weltverständnis prägt (vice versa) und damit Ihren Erziehungsbegriff mitsamt zugehöriger Haustheorie. Diese fungiert wiederum als Blaupause Ihrer pädagogischen Praxis, in der Sie aktuell, nolens volens, Haltung gegenüber Dingen, Lebewesen und Geschehen einnehmen und zeigen und Eindruck hinterlassen und mit Reaktionen rechnen.** Wir dürfen dies, das Bild einer selbstbestimmten und vernünftig selbsttätigen Person vor Augen, die frei von Aberglauben, Borniertheit, Rigorismus und Totalitarismus auch im Beruf einen kühlen Kopf behält, im Zuge metatheoretischer und metaethischer Überlegungen nicht außer Acht lassen. Schließlich benötigen wir uns selbst zur Installierung der guten Form der pädagogischen Praxis, sprich: ohne Sie und mich, ohne unseren Leib, ohne Seele und Geist, ohne uns als Person, ohne uns als „ganzer“ Mensch - keine ästhetische Formkausalität. Und ohne diese ... ?!

Warum ist von Pädagogen (von Ihnen und mir) die Rede und am Rande bloß von didaktisch präparierter pädagogischer Praxis? Scheinbar nur. Ein Astronom muss selbst kein Planet sein, ein Chemiker selbst kein Benzolring, wenn diese Gegenstände in seiner Lehre zur Sprache kommen. Bei der Pädagogik ist das anders. **Wir Pädagoginnen "bringen uns ein" - wie man sagt.** Wir sind Konstituenten unserer Praxis, gerade wenn wir über Praxis – didaktisch versiert – reden. Wir (Sie und ich) können uns nicht in Neutralität auflösen. Es sollte demnach naheliegen, sich selbst einen sauberen Bericht über die eigene Person abliefern zu können, mindestens darüber, was den Beruf tangiert. Nie gibt es Ihre pädagogische Praxis ohne Sie, sie ist kein Objekt, das Sie sine ira et studio in der Schule oder auf dem Spielplatz installieren können, selbst dann nicht, wenn Sie sich nicht mühen, sie handwerklich in **gute Form** zu bringen; nirgends Dispens. (Wie sehen Sie das?)

Lesen Sie die folgenden Zeilen als ein Stück **konsiliarischer Pädagogik**

In „Erneuerung der Philosophie“ (1920, 1948, 143f.) ertappen wir Dewey beim Kant-bashing. Er wirft ihm „dogmatische Starrheit“ vor. Er (Kant) entwickelte „im deutschen Denken eine merkwürdige Verachtung für die lebendige Vielfalt der Erfahrung und eine merkwürdige Überschätzung des Wertes von Systemen, Ordnung, Regelmäßigkeit um ihrer selbst willen. Eher praktische Gründe haben dann dabei mitgewirkt, die eigentümlich deutsche Achtung vor Drill, Disziplin, >Ordnung< und Gehorsam hervorzubringen. [...] Das praktische Korrelat [...] ist Rigidität, Steifheit, Inflexibilität des Charakters.“ Etwas heftig, finde ich, aber auf gegen Zement und Beton! Sprich gegen Absolutheit, Ewigkeit, Geschlossenheit eines Weltbildes, das einsperrt und erstickt. Dewey schätzt - unterstützt von einem fantasierten „Ministerium für Ruhestörung“ - einen un-Kant'schen Blick auf die Welt, „welcher [on the contrary] ein Gefühl von Heiterkeit, Ausdehnung und grenzenloser Möglichkeit [erweckt] durch den Gedanken an eine sich unendlich im Raum und Zeit erstreckende Welt, die innerlich aus infinitesimalen, unendlich zahlreichen Elementen [besteht]“ (ebd., 112).

Sicher hätte Dewey Bertolt Brechts „Lied von der Moldau“ (1944) gefallen:

Am Grunde der Moldau wandern die Steine
Es liegen drei Kaiser begraben in Prag.
Das Große bleibt groß nicht und klein nicht das Kleine.
Die Nacht hat zwölf Stunden, dann kommt schon der Tag.
Es wechseln die Zeiten. Die riesigen Pläne
Der Mächtigen kommen am Ende zum Halt.
Und gehn sie einher auch wie blutige Hähne
Es wechseln die Zeiten, da hilft kein Gewalt.
Am Grunde der Moldau wandern die Steine
Es liegen drei Kaiser begraben in Prag.
Das Große bleibt groß nicht und klein nicht das Kleine.
Die Nacht hat zwölf Stunden, dann kommt schon der Tag.

Welt- und Selbstverständnis (Sinngelalte) schlagen über den Erziehungsbegriff auf Ihre theoretische Pädagogik (Mundwerk) und Ihre Praxis (Handwerk) durch. Bei mir nicht anders. Weil sich niemand, der wie Sie und ich pädagogische Praxis installiert, "außerhalb" derselben postieren kann, demnach selbst ein Gärstoff ist, gilt es, Profi möchte man sein, sich über seine Haltung zu informieren, nicht allein deswegen, damit wir wissen, was wir von uns selbst zu erwarten haben, sondern auch deshalb, damit wir Auskunft darüber geben können, warum welche, von unserem Ausdruck beeinflusst, vor uns davonlaufen.

Selbsttäuschung und Selbstüberschätzung, Minderwertigkeitskomplex und Mauerblümchen sind jetzt nicht die Favoriten. Wir "Kinder des wissenschaftlichen Zeitalters" (Brecht) haben uns nach der Aufklärung zur Entwicklungsaufgabe gestellt, ein Welt- und Selbstverständnis auszubilden, das Ansprüche der **Rationalität** bedient und vor **Obskurantismus** bewahrt. Es könnte sein, wir haben es in der Zwischenzeit vergessen.

(Das ist etwas großkotzig daher gesagt. Wer ist „wir“?! Es ist ja überhaupt die Frage, auf welche Art und Weise methodisches Denken, von der griechischen Philosophie und Geometrie (als Wissenschaft) vorgemacht, in unsere Köpfe eindringt, und was es dort „mit uns“ anstellt?! Nicht nur Kniebeugendes. Zum schrecklichen Abendland siehe K. Theweleit im dritten Band "Warum Cortes wirklich siegte" aus seiner Pocahontas-Tetralogie (2020). „Unsere“ Mentalität trägt den Namen >okzidentale Rationalität<. Ein zu großer Name für eine fragwürdige Praxis? Haben „wir“ (zudem) einen Sonderweg mit „unserem“ Bildungswesen beschritten? H. Fend meint: Ja! Dazu im Anhang der Mail 15.)

Wie auch immer, die Entwicklungsaufgabe >Selbst- und Weltverständnis< zu erledigen, das schüttelt man nicht aus dem Ärmel, sondern gefordert sind unter der Aufsicht methodischen Denkens Kopf, Herz und Hand. „Erkenne dich selbst“ (Inscription am Apollotempel in Delphi) ist keine universitäre Praxis. Aber ohne Üben der Selbstbeschreibung, Selbstanalyse und Selbstkritik wird man dieser Aufgabe, falls man sie annimmt, nicht gerecht. **Das ist eine Aufforderung zum Training!** Zu "Selbsterziehung" (Prange 2000, 35).²²

²² Dewey will die oft aus praktisch-moralischen Zwecken gestellte, gefährliche Frage nicht zulassen, was denn wertvoller (sic!) sei: der materielle Körper, der fleischliche Leib oder die immaterielle Seele, der Geist? Er findet bei den alten

Selbsterkenntnis,

insgesamt eine Mühe um Erkennen, Werten und Beurteilen unseres eingetragenen Selbst-, Welt- und Erziehungsverständnisses, erfordert die gelernte Selbstbeobachtung unseres Außen und Innen, erfordert Erfahrung mit der eigenen Leiblichkeit, erfordert Exploration der eigenen Sozialität, der eigenen Seele und des eigenen Geistes. Will Offenheit. Verlangt möglicherweise das kraft Akkulturation, Sozialisation und Erziehung Mitgebrachte - eine negative Erfahrung machend - zu korrigieren (Mail 8). Und benötigt den beherrschten **Gebrauch der Personalpronomen**: >Ich< in der sinnkonstitutiven Koordination mit >Du<. >Er>, >Sie<, >Es< und >Wir<. >Ihr< und >Sie<.

Und!!! Dies alles in Zeiten der Multikulturalität (deskriptiv) und Interkulturalität (präskriptiv). Jeder von uns ist ein Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse! Also Selbsterkenntnis als reflektierter Umgang mit sich selbst kumuliert zu einer Haltung, die sich mit formschöner und nützlicher pädagogischer Praxis zeigt. All die Arbeit mit dem eigenen Ich ermöglicht vielleicht auch das Zurechtkommen und das gedeihliche Zusammenleben und -arbeiten im Spannungsfeld der Gleichzeitigkeit sehr heterogener Lebensformen, sprich: im Konfliktbereich kultureller Alterität. Ob wir das stemmen? Müssten wir schon! Auch Vertrauen* sollten wir besitzen. Enttäuschungsresistentes Vertrauen auf die Rationalität unserer Lebenswelt (wäre das Dummheit?!). Vertrauen setzen können auf die Vernunft der anderen und auch auf die eigene – das wäre spitzenmäßig! **Wie sonst steht uns berechtigt "problemorientierte Palaverkompetenz" zu (Mail 10)?**

Eudämonistische Ethik

Bei der Diskussion um Haltung kann man die normative Ethik (siehe Mail 10) von der **eudämonistischen Ethik** unterscheiden (Kamlah 1973, S.145ff.; Hartmann, a.a.O., S.105ff.). Diese eudämonistische Ethik (=Philosophie der Lebenskunst) stellt nicht das Sollen in den Vordergrund, sondern sucht Antwort zu geben auf Fragen: Was sind geeignete Griffe zur Selbsterkenntnis; wie findet man zu einer Haltung in vernünftiger Selbstbestimmung; wie kann man, wenn man schon leben muss, sich im Leben selbst verwirklichen; was braucht es, um glücklich sein Leben führen zu können? Dulcolax? Welches geführte Leben schreibt sich das Epitaph: "Schön war's"?

Glücksvorstellungen

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

Gelassenheit

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

Griechen eine „mittlere Position, in der der Körper als Verwirklichung der Möglichkeiten physischer Qualitäten [und] auch [als] die Möglichkeit der Manifestation ihrer idealen Wirklichkeiten“ aufgefasst wird (1995, 242). Was daraus folgt? Bei der Mühe um authentische Haltung geht es nicht nur darum, die Seele und den Geist zu büsten, sondern sich ineins damit seiner Leiblichkeit durch Eigen- und Fremdwahrnehmung zu versichern. >Leib< bedeutet mehr als >Körper<. Jener ist zwar in diesem vergegenständlicht. Menschliche Leiblichkeit zeigt sich aber zudem im Spüren von Befindlichkeiten, Regungen, affektivem Betroffensein (Freude, Trauer, Schmerz, Lust). Tatsächlich darf bei aller Rede über Koordination und Kommunikation und Pädagogik und pädagogische Praxis und Profis und Lernende nie die Leiblichkeit der wirklichen Menschen, also der beteiligten Personen außer Acht gelassen werden. Was dieses (Be-)Achten der Leiblichkeit (nicht nur in der Psychoanalyse) genauer bedeutet, hier jetzt kein Platz; mündlich, falls geht.

ren und Wünsche befriedigt worden sind, die zu befriedigen, man sich für ein erfülltes Leben, ganz Erfolgsmensch, vorgenommen hat. Gelassenheit bezieht zwar besorgtes Leben mit ein, aber Atmenkönnen, weil ohne plattwalzende Lasten. Sogar **heitere Gelassenheit!** Ganz anders als ein Etruskermäuschen. Schwer. Epikur soll es geschafft haben. (Kein Schweinepriester!)²³ Bei dieser Haltung ist auch Überlegenheit im Spiel: kein Knecht, aber Herr (m, w, d) blanker Begierden, der Leidenschaft, des Zorns zu sein.

Weisheit

Es darf nicht an daseinsorientierender **Weisheit*** fehlen, die sich zumindest als Unterscheidungsvermögen zeigt, ob das, was man will, im Ernst erreichbar oder nicht erreichbar ist, und was man nicht will, tatsächlich vermeidbar oder nicht vermeidbar ist. Dann das Nichtverfügbare (=nicht Erreichbare und nicht Vermeidbare) klugerweise loslässt oder eben unerschütterlich gelassen hinnimmt. Seelenruhe – Meeresstille der Seele - Glück. Und hat dies etwas mit Pädagogik zu tun? Schon, auch im Beruf braucht es Gelassenheit. Ist doch weder Bildung mit strategisch pädagogischem Setting erreichbar noch Dummheit vermeidbar. Hoffen, dass Ihre Adressaten Ihrem Zeigen folgen und für Bildung und gegen Blödigkeit die richtigen Schritte selbst tun, das dürfen Sie, falls Sie es können, in Ruhe abwarten.

Humor

Nicht das Verfügen über Rätsel, Wortspiele, lustige Geschichten, spritzige Episoden, launische Kommentare, Gags, Schlagfertigkeit, süffige Anspielungen, Quizmasterqualität ist jetzt gemeint. Aber Humor als Heiterkeit mit der Möglichkeit, wie die liberale Ironikerin, dann und wann über sich selbst zu lächeln. Humor soll nicht verstanden werden als resignatives Hinnehmen, Überpinseln und Ertragen von Unleidlichem. Humor lebt mit dem Gedanken an Korrektur (des vermeidbar Unerwünschten) und mit dem beschwingenden Glauben an die machbare Vernunft (wie **>Mein Onkel Benjamin<** von Claude Tillier (1843)). Klar, **schwarzer Humor** ist auch eine Option: das Gedicht von Wilhelm Busch im Anhang.

Lässt sich Haltung lehren?

Gibt es Tipps? Studierenden musste ich einige Male widersprechen, weil sie erkannte eigene Schwächen in ihrer Haltung "ausmerzen" wollten. Vielleicht hilft (manchmal) die Formel von "Einheit der Differenz". Nicht die Differenz zwischen "ich finde mich gut" und "ich finde mich nicht gut" ausmerzen, sondern eine Haltung „zu dritt“ anstreben: **Ich als Einheit von diesem und jenem, von Tom und Jerry**. Heraklit beklagt diesbezüglich (wie gewohnt ein bisschen rätselhaft und kampflustig) mangelnde Einsicht: "Sie verstehen nicht, wie es auseinander getragen mit sich selbst im Sinn zusammengeht: gegenstrebige Vereinigung wie die des Bogens und der Leier. Das widerstrebende Sein zusammengehend; aus dem auseinander Gehenden die schönste Fügung."

Brecht meint: Geben Sie Ihrer Haltung ein Gesicht!

TOLERANZ

Im Verein mit Multi- und Interkulturalität und Samuel Paty zu Toleranz: Wer großspurig verkündet, er sei "tolerant" gegenüber Frauen, Schwulen, Juden, Muslimen, der ist es nicht, aber ein Depp, der nichts von Menschenrechten weiß und den Art. 2 nicht kennt. - Toleranz ist dort geboten, wo ein Dissens besteht, der bei aller Vernunft nicht aufzuheben ist. Allerdings muss man ein Miteinander mindestens ohne Krieg vorab wollen. - Toleranz verstanden als Respektierung? Man müsste das

²³ „Niemand kann angenehm leben, der nicht klug, anständig und gerecht ist, aber niemand kann klug, anständig und gerecht sein, ohne angenehm zu leben. Wem also Klugheit, Anstand und Gerechtigkeit fehlen, dessen Leben kann auch nicht angenehm verlaufen.“ Epikur. Das ist eine nicht-instrumentelle Festsetzung von Eudaimonia. Betrifft keine ausgewählten Befriedigungs-Zustände einzelner (privilegierter) Individuen, sondern bezieht sich auf die die Einzel-Leben zum Ganzen zusammenbindende (politische) Lebensform, und diese nicht als Zustand, sondern als kooperativ und kommunikativ getragene Gesamtveranstaltung/Tätigkeit.

nach eigener Überzeugung nicht Vertretbare gelten lassen, anerkennen, achten!? Anerkennung allerdings dem Menschen, dem Träger von Menschenrechten, der "hinter" dem Unsinn steht, den er verzapft. - Tolerieren als (bloßes) Dulden?! Nicht geduldet werden Feinde der Toleranz! - Von Herbert Marcuse (1968) stammt die „repressive Toleranz“. Sie ist ein Instrument der Stabilisierung von Herrschaft, und zwar deswegen, weil sie mit dem Verweis auf gleiche Gültigkeit alles Faktischen Ungerechtigkeit zu neutralisieren sucht. Sie neutralisiert und nivelliert das, was nicht als gleich gültig beurteilt werden sollte. Wenn jeder Recht hat, verbessern sich nicht diejenigen repressiven gesellschaftlichen Verhältnisse, die zu verbessern im Namen der Aufklärung aufzurufen ist.

Aufgabe 9: Da es sich (nicht nur) für uns Pädagoginnen verbietet, unseren Abnehmern eine ausgewählte Selbsterkenntnis mit Weltbild und Erziehungsbegriff zu skribifizieren, das Haben einer bevorzugten Haltung zu diktieren, gestaltet sich der (Ihr) Lehr-Lernprozess autonom. Vielleicht mit Hilfe eines Vorbilds (einer Meisterin des Zeigens)? Vielleicht hilfreich ein Angebot von (folgenden) Mustern, aus denen Sie, Hammer und Meißel haben Sie ja dabei, etwas herausklopfen - falls Sie fündig werden sollten! Ich fordere Sie auf, Selbsterkenntnis zum Thema zu machen. Nehmen Sie begründet Stellung, etwa dazu, was denn Selbst-Erkenntnis letztlich sein soll, was Sie ihr für einen Stellenwert zusprechen etc..

Im Folgenden habe ich im Anhang ein paar Auszüge zur Haltung bereitgestellt, die zur Anregung und Auseinandersetzung dienen können (Sloterdijk, de Beauvoir, Rousseau, Schnädelbach, Brecht). Empfehlen kann ich auch, zwecks Selbsterkenntnis Fragen zu beantworten, die Max Frisch stellt: ein paar aus einem seiner 12 Fragebögen siehe unten (Ffm 1998.) Auch die Kamera macht kritische Selbstbetrachtung möglich.

Bei SLOTERDIJK steht zum Geschick: „Was wir Menschen nennen, ist in Wahrheit das aporetische, das ausweglose Lebewesen. Er ist das Lebewesen, das aus sich selbst etwas anderes machen muß, als es ist, um seine Ausweglosigkeit zu ertragen. Die Menschwerdung selbst ist nur als der Ausweg zu begreifen, den sich das ausweglose Tier auf seiner Flucht nach vorn gebahnt hat. Insofern sind Menschen von Grund auf Geschöpfe auf der Flucht nach vorn, Kinder der Metapher, der Metamorphose. Solange sie, um einen Ausweg zu finden, jede Anstrengung auf sich nehmen, andere zu werden, halten sie die Gattungsgeschichte als Arbeit am Ausweg weiter in Gang“ (Sloterdijk 1993, S.50). „Tatsächlich gehorcht die Entwicklung der Gattung einem Prinzip des Fortschritts im Bewußtsein des Nichtdavonkommens“ (ebd., S.51). Menschen entwickeln eine dicke Haut. „Bei der Einhausung in die faktische Welt lernen Menschen [...] von frühester Jugend auf, mehr auszuhalten und hinzunehmen, als für sie gut ist [...]. Die Aushaltstrukturen gehören zum eingekreisten Dasein wie die Selbstkontrollzwänge zur fortgeschrittenen Zivilisation“ (ebd., S.57). Schlaue, wie sie sind, erklären die Menschen das Aushalten zur Tugend und definieren diesbezüglich „Erziehung“. „So ist neben der Flucht ins künftige Werden auch die Flucht ins Dulden und Aushalten eine prototypische Antwort von Menschen auf steigende Unfreundlichkeiten der Weltverhältnisse“ (ebd., S.57).

Zur Authentizität und Haltung bei SIMONE DE BEAUVOIR: Sie stellt (1947) allgemeine Muster und unterschiedliche Typen einer mehr oder weniger authentischen Lebensgestaltung vor. Mit Sartre, ihr Lebensgefährte, geht es ihr um einen Lebensentwurf in Freiheit. Das, was den Menschen im Wesen ausmacht, erschafft er sich in Freiheit, zu der er verurteilt ist, allein, ohne Hilfe von metaphysischen und religiösen Großsubjekten, aber nie solo, immer mit den anderen. Existenz geht seiner Essenz voraus. Das, was er ist, bestimmt er im jeweiligen Kontext und im Zuge seiner Akkulturation, Sozialisation und Personalisation. Verantwortung für sich und damit für die Anderen trägt er selbst. Die Angst, ein Mensch zu sein, sein Leben in eigener Regie zu entwerfen, macht manche zu Betonklötzen, zu unbeweglichen Dogmatikern. S. de Beauvoir unterscheidet: "Der Laue": Weder kalt noch heiß, bleibt er unter seinen Möglichkeiten; Unentschlossenheit ist dominant. „Der Ernsthafte“: Er hat sich im vollen Ernst ein für alle Mal für eine Sache entschlossen, an Revision ist nicht gedacht. „Der Nihilist“: Er ist die unglückliche Fortsetzung des Ernsthaften. Er ist gescheitert, was bleibt, das ist vernichtender Zynismus. „Der Abenteurer“: Bewusstsein absoluter Freiheit. Tätig um des Tätigseins willen. Spaß an Gleichgültigkeit, unverbindliches Ego. „Der Leidenschaftliche“: Gegenteil des Abenteurers, er verabsolutiert Erreichtes, starr und egozentrisch, manische Begeisterung für seine eigene Freiheit. „Die Liebende“: Ohne Liebe keine personale Existenz; ohne die anderen in Freiheit selber nicht frei; nur mit anderen gedeiht verhaltender Optimismus bei der Bewältigung der Endlichkeit; nur in der Existenz seiner Mitmenschen liegt die Rechtfertigung der eigenen Existenz (dies., in: > Für eine Moral der Doppelsinnigkeit<). Dazu Luckner, A./Ostritsch, S.: Existenz .Berlin/Boston 2018, 163ff..

Zum Loslassen ROUSSEAU: Im „Fünften Spaziergang“ schreibt er: „Angenommen [...], unsere Seele erreichte eine solide Grundlage, in der sie, ihr gesamtes Wesen konzentrierend, ganz zu sich käme: dann müsste sie Vergangenheit und Zukunft gar nicht bemühen; Zeit zählte für sie nicht, denn dauernd wäre Gegenwart, ohne dass sich diese Dauer freilich bemerkbar machte, ohne dass irgendwo sich ein Vorher und ein Nachher abzeichnete, und ohne dass Gefühle entstünden wie Entbehrung oder Genuss, Freude oder Kummer, Verlangen oder Furcht. Wir hätten einzig das Gefühl zu existieren, dieses aber würde unsere Seele ganz erfüllen. Wer sich in einem solchen Zustand befindet, kann sich, solange er währt, glücklich nennen. Und es wäre nicht jenes unvollkommene, armselige, bedingte Glück, das die Freuden des Lebens bieten, sondern ein reichliches, makellostes, vollkommenes Glück, das in der Seele keine Lücke hinterließe, die man noch zu schließen begehrte. In eben dem Zustand nun war ich auf der Petersinsel oft. Meine Träumereien bescherten ihn mir, wenn ich im Boot lag und mich treiben ließ, wenn ich bei schwerem Wetter am Seeufer saß, aber auch, wenn ich an einem malerischen Flüsschen oder einem Bach weilte, der über Kies dahinmurmelte“ (Rousseau 2011, S.92f.).

Zum Selbst- und Weltverständnis HERBERT SCHNÄDELBACHs »frommer Atheist«: "Ich habe damit zunächst einen Typus von Atheismus beschreiben wollen. Sehr verbreitet ist ja die Vorstellung, dass Atheisten vor allem Menschen sind, die militant den Gottesglauben bekämpfen, sich also als Anti-Theisten gebärden. Aber: Die meisten Atheisten sind vielmehr 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. Ich bin einer, der sich darüber aufregt, dass die religiösen Inhalte heute verschleudert werden durch Kommerzialisierung oder durch Instrumentalisierung seitens der Politik. Was mich betrifft, so ist mein Atheismus zum großen Teil das Ergebnis einer Befreiung. Ich habe eher das Gefühl, vom Glaubenmüssen 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."

Zum Erziehen BERTOLT BRECHT : "Groß tritt dem jungen Menschen in der Schule in unvergesslichen Gestaltungen der Unmensch gegenüber. Dieser besitzt eine fast schrankenlose Gewalt. Ausgestattet mit pädagogischen Kenntnissen und langjähriger Erfahrung erzieht er den Schüler zu seinem Ebenbild. Der Schüler lernt alles, was nötig ist, um im Leben vorwärts zu kommen. Es ist dasselbe, was nötig ist, um in der Schule vorwärts zu kommen. Es handelt sich um Unterschleif, Vortäuschung von Kenntnissen, Fähigkeit, sich ungestraft zu rächen, schnelle Aneignung von Gemeinplätzen, Schmeichelei, Unterwürfigkeit, Bereitschaft, seinesgleichen an die Höherstehenden zu verraten usw. usw. Das Wichtigste ist doch die Menschenkenntnis. Sie wird in Form von Lehrerkenntnis erworben. Der Schüler muß die Schwächen des Lehrers erkennen und sie auszunützen verstehen, sonst wird er sich niemals dagegen wehren können, einen ganzen Rattenkönig völlig wertlosen Bildungsgutes hineingestopft zu bekommen. Unser bester Lehrer war ein großer, erstaunlich hässlicher Mann, der in seiner Jugend, wie es hieß, eine Professur angestrebt hatte, mit diesem Versuch aber gescheitert war. Diese Enttäuschung brachte alle in ihm schlummernden Kräfte zu voller Entfaltung. Er liebte es, uns unvorbereitet einem Examen zu unterwerfen, und stieß kleine Schreie der Wollust aus, wenn wir keine Antworten wussten. Beinahe noch mehr machte er sich durch seine Gewohnheit, zwei bis drei Mal in der Stunde hinter die große Tafel zu gehen und aus der Rocktasche ein Stück nicht eingewickelten Käses zu fischen, den er dann, weiterlehrend, zermummelte. Er unterrichtete in Chemie, aber es hätte keinen Unterschied ausgemacht, wenn es Garnknäuelauflösen gewesen wäre. Er brauchte den Unterrichtsstoff, wie die Schauspieler eine Fabel brauchen, um sich zu zeigen. Seine Aufgabe war es, aus uns Menschen zu machen."

Zur Selbsterfahrung bei Max Frisch: Sind Sie sicher, dass Sie die Erhaltung des Menschenschlechts, wenn Sie und alle Ihre Bekannten nicht mehr sind, wirklich interessiert? Warum? Stichworte genügen. Wie viele Kinder von Ihnen sind nicht zur Welt gekommen durch Ihren Willen? Wem wären Sie lieber nie begegnet? Wissen Sie sich einer Person gegenüber, die nicht davon zu wissen braucht,

ihrerseits im Unrecht und hassen Sie eher sich selbst oder die Person dafür? Möchten Sie das absolute Gedächtnis? Wie heißt der Politiker, dessen Tod durch Krankheit, Verkehrsunfall usw. Sie mit Hoffnung erfüllen könnte? Oder halten Sie keinen für unersetzbar? Wen, der tot ist, möchten Sie wiedersehen? Wen hingegen nicht? Hätten Sie lieber einer andern Nation (Kultur) angehört und welcher? Wie alt möchten Sie werden? Wenn Sie Macht hätten zu befehlen, was Ihnen heute richtig scheint, würden Sie es befehlen gegen den Widerspruch der Mehrheit? Ja oder Nein. Warum nicht, wenn es Ihnen richtig scheint? Hassen Sie leichter ein Kollektiv oder eine bestimmte Person und hassen Sie lieber allein oder in einem Kollektiv? Wann haben Sie aufgehört zu meinen, dass Sie klüger werden, oder meinen Sie's noch? Angabe des Alters.

Fotografische Erkundung: Thema „Selbstdarstellung“ mit Foto. Lassen Sie sich abbilden, wobei Sie den Ort und die Art der Darstellung frei wählen. Sie erhalten ein (Bild-)Zeugnis Ihrer selbst. Dazu: Gruschka, A. (Hrsg.): Fotografische Erkundungen zur Pädagogik. Wetzlar 2010.

12. Sitzung

Didaktik. Zur Technologie der Pädagogik. Die Mär vom Technologiedefizit?!

Guten Tag!

"[...] Ohne Didaktik als Lehre von den Formen der Erziehung ist die Pädagogik auf Wasser geschrieben [...]" (Prange 2000, 16). Sache ist, "[...] dass die **Didaktik die Technologie des Erziehens** darstellt und das überhaupt die Pädagogik technologisch orientiert ist oder es sein sollte" (2012, 109; fett von mir). In die Vokabel >Technologie< ist nicht Ingenieurwissen hineinzulesen, dass auf physikalische Kausalität (Ursache - Wirkung) setzt. Das gilt auch so für die „instrumentelle Natur“ der Pädagogik bei Dewey (1995, 160). Gemeint ist, dass die Ziele und Zwecke pädagogischer Praxis erreicht werden wollen (=edukative Intentionalität), weswegen man sinnvollerweise nicht (nur) Kairos ein Opfer bringt, sondern einsam oder gemeinsam zweckrational nach klugen Mitteln sucht. Frage: Hat man denn als Pädagogin überhaupt Fixpunkte und Haltegriffe, die Interdependenz von Zielen, Inhalten, Mitteln, Medien, anthropogenen Bedingungen und soziokulturellen Voraussetzungen pädagogischer Praxen (Heimann/Otto/Schulz) handwerklich im Sinne ästhetischer Kausalität (remember!) zielführend und gewinnbringend gut zu formen, und dieses Tun mundwerklich qua Theorie fruchtbar zu kompletieren? In den Fokus gerät das **Vermitteln = jemandem etwas verständlich machen, etwas mitteilen, etwas zeigen**. Wie verfertigt sich Didaktik zur Technologie des Erziehens? >Didaktik< als Name für spezielles poetisches (=Herstellungs-)Handeln? Die Geschichte der Schule hilft bei der Antwort.²⁴

"In dem Maße [...], wie Erziehung intentionalisiert ist und in Schule lokalisiert wird, werden die besonderen Situationen ins Auge gefasst, in denen nun ausdrücklich der Heranwachsende belehrt und über die Lehre geformt wird. Damit hat die Pädagogik einen eigenen, unverwechselbaren Gegenstand gewonnen" (2000, 52). Die Kulturhöhe steigt und immer weniger läuft mehr nebenbei. **Das Vermitteln von Stoff und Kompetenzen durch Lehrende mit dem Lernenden wird im Zuge des reflektierten Herausdrehens der Erziehung aus dem Alltag zu einem extraordinären Sachverhalt (aber nicht: Abdrehen!).** Das Darbieten, Erarbeiten, Aufgeben und Einüben von Wissen, Können, Arbeits- und Sozialverhalten unter der (An-)Leitung professionellen Personals für eine Mehrzahl von Schüler/-innen bei eingeschränktem (Schul-)Raum und in kurzer (Schul-)Zeit absorbieren zunehmend Aufmerksamkeit, und zwar als Institution, als zweckrationale Organisation, als Objekt der Verrechtlichung, als Augenmerk der Ökonomie und als Herzstück einer kritischen Öffentlichkeit, aber auch als Spielball der Regenbogenpresse. (Den Einbau des Bildungswesens in die Funktionslogik des Kapitals nicht vergessen, fügt der Philosoph des >Messingkauf< hinzu; dazu später; zunächst mal die Mühe um Klärung, was >Didaktik< überhaupt ist.) "Indem die Didaktik der Schule die Probe auf die Pädagogik wird, gewinnt die pädagogische Erfahrung ihren Anteil am Unterricht" (ebd.).

Das den Profis übertragene scholastische Unterrichten der Schüler in Fächern, das ubiquitär an Brisanz gewinnt, liefert **ein Modell didaktischer Kunst/Technik für alle anderen pädagogische Praxen (siehe Mail 7 und 15)**. Pädagogik "wird [in ihrer Geschichte erst einmal] schulpädagogisch, und dieses Modell wird zum Maß für ihr eigenes Verständnis als einer praktisch orientierten Wissenschaft. Sie entfaltet sich nach drei Seiten: *erstens* als allgemeines Bewusstsein derjenigen Werte und Haltungen, die im Unterricht und durch Unterricht verwirklicht werden sollen; *zweitens* als Vermittlung derjenigen Stoffe und Themen, die jenen Werten und Haltungen entsprechen oder geeignet sind, sie zu evozieren; *drittens* als Kenntnisse der Bedingungen des Lernens, in die das Lehren eingreift" (ebd., 52f.; fett von mir).

Meint frei übersetzt dies: *Erstens* konkordiert die Didaktik als Lehre von den Formen der Erziehung innerhalb der Pädagogik mit deren **normativem Fundament**. *Zweitens* muss das Vermitteln und Aneignen wissenschaftsorientiert begründet werden können; also nicht allein das, was gelehrt und gelernt wird, muss wissenschaftlichem Einspruch erfolgreich Widerstand leisten können, sondern auch **das Vermitteln selbst muss argumentationszugänglich sein**, also im Bedarfsfall mit Gründen korrigierbar und verbesserbar sein. *Drittens*: **Pädagogik und Didaktik mausern sich**, und zwar durch die Entfaltung der eigenen, aus dem erzieherischen Alltag mitgenommenen Anlagen. Sie werden Wis-

²⁴ Zu den Erfindern der öffentlicher Lehrkunst, zu den ersten bezahlten Profis, zu den Sophisten, mündlich.

senschaft indem und dadurch, dass sie sich auf theoretische Sätze einlassen, Allgemeingültiges und Allgemeinverbindliches aussagen, behaupten und begründen (remember: Thales, Geometrie). Stattfindet der "Übergang im Aufbau der Erfahrung vom anschaulichen Umgehen und Gebrauchswissen zum theoretischen, propositionalen Wissen [verfasst in apophantischen Texten], das sich eigene Beobachtungs- und Referenzobjekte verschafft" (ebd., 54).

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

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

Die Artikulation = die Gliederung pädagogischer Praxis in Zeit(stufen), ist nicht selbst das Lernen. Die Reihung von >Ausgangsstufe, Einstiege - Erweiterungsstufe - Ergebnisstufe - Anschlußstufe< (Prange 1989, 184) ist nicht dem Lernprozess abgeschaut. Das artikuliert Zeigen erzeugt nicht das intentionale Lernen, also nicht das Lernen aufgrund des Entschlusses des Lernenden. Das artikuliert Zeigen, sprich, das geordnete Erziehen, muss allerdings dem Lernen und dem Lernenden quasi entgegenkommen.

Man muss über das Lernen Bescheid wissen, sonst wird aus intendierten Zusammenspiel von Erziehen und Lernen ein Krampf. Nicht nur dies, sondern es droht noch die "Didaktisierung" (Gruschka, A.: Verstehen lehren. Stuttgart 2011, 66ff.). Dann nämlich, wenn Erziehende, Lehrende antizipierte Schwierigkeiten, Probleme, Konflikte beim Vermitteln und Aneignen einer Sache vorausseilend, ohne Probe aufs Exempel, entschärfen, schmiegeln, glätten, weglassen, mit Schleifchen versehen – gar einer Spaßpädagogik das Wort reden! Die Gefahr dabei ist, die Sache, das Thema, der Inhalt, der Stoff verschwinden, sie treten hinter didaktische Handlungsmuster/Methoden zurück; diese werden zum Selbstzweck. Statt den Tatbestand zu akzeptieren und sich für die Fakten zu wappnen, dass das **"Lernen [...] schmerzhaft" (Oser/Sychiger) ist, und dass jede Erzieherin ein Sisypchos ist**, verfällt man "didaktischer Verführung" (M. Riedel).²⁵

Das Etwas des Etwas-Lernens erfordert didaktisch je spezifische Figuren gut geformter, somit nützlicher und wohlgefälliger pädagogischer Praxis. Prange meint, in allen pädagogischen Praxen bindet sich das Erziehen als "repräsentatives Zeigen" (= etwas darstellen) mit dem Erwerb von Kenntnissen; zum Vormachen, zum Einüben von Fertigkeiten gehört das "ostensives Zeigen"; mit dem Appell, Stellung zu nehmen, eine bestimmte Haltung einzunehmen, ist "das direkte Zeigen" abgestimmt (2005, 121). Typen des Zeigens sind erforderlich, denn ein kognitiver Sachverhalt wird auf andere Weise vermittelt als Arbeits- und Sozialverhalten und dies wiederum anders als Techniken, weil das Lernen kognitiver Inhalte, weil das Aneignen von Verhalten, weil das Meistern von instrumentellem Handeln sich als je eigenes Geschehen voneinander unterscheiden. In Pranges "Didaktik für Lehrer" stellt er "Bauformen des Unterrichts" vor. Dem "Unterricht als Arbeitsprozeß" entspricht als geeichte Artikulation "das pragmatische Modell des Vermittelns"; zum "Unterricht als Lektion" passt "das kognitiv-humanistische Modell"; "das Erlebnismodell" gehört zum "Unterricht als Appell" (Bad Heilbrunn/Obb. 1986).

Ich greife jetzt das sog. selbstorganisierte Lernen auf, verwandt mit dem "explorativen Lernen" (Holzkamp), das kennzeichnend steht für die mit dem Wandel des historischen und gesellschaftlichen Kontextes bedingte "Umstellung der Erziehung von festen, inhaltlich und sozial

²⁵ Riseborough-Effekt: In einer englischen Studie zum Leistungslevel an Schulen wurde festgestellt, dass das Niveau der Anforderungen gegen das Selbstverständnis aller von Jahr zu Jahr gesunken ist. Die Lehrkräfte waren baff.

bestimmten Inhalten auf das methodische und schließlich das reflexive Lernen [..., das] das Erziehen nicht leichter, sondern schwieriger [macht] (Prange 2000, 146f.). Warum schwieriger?

Weil das Katechisieren, die Schematisierung, das Schablonisieren nicht nur bei Insidern, sondern auch im Alltag (öffentliche Meinung) immer häufiger auf Widerwillen und auf Skepsis und Widerstand trifft, weil durch Diskussion in Wissenschaft und Bildungsinstitutionen der „lose“ (=nicht-mechanische, nicht-kausale) Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen ins Rampenlicht rückte. Skepsis, ob Erziehung per adressateninvariantes Diktat überhaupt funktioniere. Vor breitem Publikum wird zudem entlarvt, dass zu oft ungeheurer Aufwand getrieben wird, um die Problematik des Vermittels und Aneignens zu überdecken und durch Idealisierung oder Moralisierung von der Unverfügbarkeit der Bildung abzulenken.

Systemtheorie (Luhmann/Schorr 1982) und neueste Laborergebnisse wirken verstärkend: Keine pädagogische Zuwendung greift in das operativ geschlossene Cerebrum ein, applaudieren Hirnforscher. >Selbstorganisation<, jetzt nicht nur in der Biologie (Maturana/Varela 1984) ein Stichwort. **Das Fehlen eines linearen Kausalzusammenhangs von Ursache und Wirkung wird zur Schlagzeile.** Erziehung müsse sich einstellen auf Kontingenz, auf Ungewissheit wegen Offenheit menschlichen Denkens und Handelns. Eine Subsumption pädagogischen Handelns unter (Natur-)Kausalgesetze der Billard-Physik kann es nicht geben. Solche Stellungnahmen zum unreflektierten, schulischen Lernen beinhalten cum grano salis der Ausdruck **"Technologiedefizit"** (Luhmann/Schorr 1982, 11ff.).

Allerdings stieß/stößt das apostrophierte Technologiedefizit keineswegs alle Pädagoginnen vom Hocker. Sie waren immer schon, lange vor der offiziellen Freigabe des Lernen an Selbsttätigkeit, weit vor dem Radikalen Konstruktivismus und der Systemtheorie sensu Luhmann und weit vor der Neuropädagogik der Überzeugung, dass (nicht nur das intentionale, scholastische) Lernen als Befolgen von Aufforderungen in der Intensität und Konzentration des Aneignens eine intime Angelegenheit desjenigen ist, der lernt. Die Selbstreferenz der Lernenden (=Rückbeziehung, reflektierende Bezugnahme auf sich selbst) ist nie allen unbekannt gewesen. Und der Adel der Erziehenden vererbt seit dem homo habilis die Kenntnis, dass die Produkte des Etwas-lernens sich nicht (wie Rory Gallaghers zweite Leber) implantieren lassen. Und was Schülerinnen fertig bringen, (nicht nur) Erwartungen der Schule zu irritieren und lernmäßig eigne Routen zu verfolgen - wer von uns ist keine Fachfrau? Da ist man besser vorsichtig mit "Einprägen", "Einpflanzen", "Töpfern", schon gar kein "Nürnberger Trichter". Auch die Wachstafel ist **noch nie ein bauchbares Modell für das Lehren und Lernen, für das Erziehen und Zeigen, gewesen** (wenn auch Grimmelhausens Simplicius Simplicissimus Aristoteles-treu, wie er meint, darauf beharrt). Anders gesagt, die „Lücke“ zwischen auffordernder Erziehung und befolgendem Lernen - ein alter Hut (Prange 2000, 185). Aber! Das alles ist aber keine Antwort auf das Kausalitätsproblem, auf die Frage nach der Technikmöglichkeit in der Pädagogik (remember Mail 10: Stichworte: Pranges Moral des Zeigens; gute Form; Causa formalis).

Sokrates wählte für sein Tun, was diejenigen, die er traf - wie gesagt wird - den letzten Nerv kostete, als Metapher den Beruf seiner Mutter Phainarete, nicht den des Vaters: Steinmetz. (Übrigens, es definierte S. sich selbst nie als ein Lehrer und ebenso wenig wie sein Schüler Platon als Demokrat. Beiden waren manchen der dreißig Tyrannen, einige davon Schüler des S., die nach dem Sieg der Spartaner im peloponnesischen Krieg Athen terrorisierten, nicht durchweg Feind. Sein Tod in der nachfolgend installierten Demokratie Athens im >Phaidon< ist die Darbietung einer Performancegruppe.) Nun ist es aber nicht so, als wäre das in Platons Dialog >Theätet< vorgestellte und hoch gelobte handwerkliche Können der "Hebammenkunst", die Mäeutik, als wäre die „sokratische Methode“, das "sokratische Gespräch" (enge Verwandte des fragend-entwickelnden Unterrichts) die ultima ratio jeder päd. Praxis. (Dass es viele kluge didaktische Handlungsmuster für diverse päd. Aufforderungsverhältnisse gibt, erwähne ich jetzt gar nicht.) **Sondern der Pfiff ist, dass Platon in seinem Dialog >Menon< seinen Lehrer S. darauf deuten lässt (=welche Art des Zeigens?!), dass der Zusammenhang von didaktischem Mittel* und pädagogischem Zweck* kein naturbedingtes deterministisches Wenn-dann-Kausalverhältnis ist.** (Falls tatsächlich irgendein Idiot auf der Agora so dachte.) Zweckrationalität mobilisiert kein (Lehr-Lern-)Gesetz (wie der Apfel, der nicht weit vom Stamm fällt, das Fallgesetz). Erziehen und Zeigen und Artikulation sind nirgendwo >Ursache< im physikalisch-kausalen Sinne für eine >Wirkung< (dito). Von Sokrates im >Menon< wird die "Erinnerung" mäeutisch aktiviert, aber nicht "verursacht", spricht, der Sklave, dem die Aufgabe gestellt worden ist, die Seitenlänge eines Quadrats zu finden, das die doppelte Fläche eines vorgegebenen Quadrats hat, folgt seinem auffordernden Impulsgeber, aber er konstruiert sich die Lösung alleine, selbstständig,

quasi explorativ. Da ist weit und breit keine "Wirkung" im physikalischen Sinne! (Allzu knapp, bitte: Prange, K.: Schlüsselwerke der Pädagogik, Bd.1. Stuttgart 2008, 14-25). Wie funktioniert das Lernen-Lehren dann? Eine Antwort können wir bereits geben (remember Mail 10). **Der Grund mit der Folge motivierten Lernens ist Prange-mäßig die ästhetische Kausalität (die, das muss nun zugestanden werden, der Zitterrochen >Sokrates< durch die gute Form seiner Dialoge aufzurütteln im Stande war).**

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

"Das letztthin entscheidende Wissen, das man braucht, um erziehen zu können, betrifft das didaktisch-technologische *knowing-how*, ein gewissermaßen aufgeklärtes Können, in dem die ethische, die anthropologische und die thematische Seite des Dreiecks der Kommunikation zusammengeführt werden, so dass dadurch das Dreieck überhaupt erst als ein didaktisches zustande kommt" (Prange 2005, 51). Die bestens qualifizierte "Form ist dasjenige, wodurch Themen zu Lernaufgaben, andere Menschen zu Lernenden und wir selber zu Erziehern werden" (Prange 2005, 55). **Gute Form ist mit Meisterschaft in das didaktische Dreieck von Erzieher - Lernender - Gegenstand des Vermittelns einzuschreiben. Denn das, was macht, dass ein Aufforderungsverhältnis "pädagogische Praxis" zum Erfolg führen kann, das ist die didaktisch sach- und fachgerecht geführte "Formkausalität" (Prange 2005, 53).** - Es gibt sich mancher Mühe, das didaktische Dreieck zu sprengen: "Die aus der Geschichte unseres Denkens überbrachte Vorstellung, wonach ein dritter, ein Pädagoge, ein Lehrer zwischen dem Individuum und seiner Umwelt stehen muss, um diesem Individuum die Welt zu vermitteln, ist nachweislich falsch" (Dieter Lenzen 1997, zit. n. Prange 2005, 115f.). Diese Aussage ist kurios, weil die Person >Lenzen< als Vermittler fungiert, sprich: weil er diese Nachricht per Buch mit uns vermittelt, in der ausgesagt wird, dass das, was getan wird, nicht geht.

Die kraftschlüssige, kohärente und stabile Form päd. Praxen gibt es nicht zusätzlich zum didaktischen Dreieck. Ist sie, die Form der pädagogischen Praxis, nicht **nützlich und schön**, dann ist sie Ballast und hässlich. Die gute Form existiert nicht extra und außerhalb der pädagogischen Praxis und ist weit weg von „Machtverhältnissen“ (2012, 78ff.). Macht- bzw. Herrschaftsverhältnisse sind auf Ewigkeit zementierte Aufforderungsverhältnisse, in denen die Aufhebung der Rollenverteilung nicht zur Debatte steht. **Die meisterliche Herstellung und Umsetzung des didaktischen Dreiecks durch einen sach- und fachkundigen Profi mit authentischer Haltung (Mail 11) gehören zum Handwerkszeug, es ist die Technik, die über die „Formkausalität“ auch mit zum Erfolg des Erziehens führt.** **Kurz: Lehrerfolg ohne die in die Didaktik eingearbeitete causa formalis geht nicht** (Prange 2005, 53).

Ich verpflichte Sie nicht, Pranges Vorschläge zur Artikulation mitsamt seinen Vokabeln keuchend zu übernehmen, kommen Sie lieber **zu Ihrer eigenen Gliederung Ihrer pädagogischen Praxis in Zeitstufen mitsamt dem zugehörigen Wortschatz.** (Falls es Kongruenz und Überschneidungen mit der Operativen Päd. gibt, kein böses Wort dagegen!) Höchste Beachtung darauf, dass sowohl in Ihrer Artikulation als auch in Ihren Vokabeln das "steckt", was die **Technologie der Pädagogik, die Didaktik**, im Sinne Deweys und Pranges ausmacht! Kein Kitsch. Ihr didaktisches Vokabular sollte, weit weg von Begriffssyrik und Privatsprache, einen handwerklichen Charakter haben. Sprich: Ihre Artikulation soll ausgerichtet an gerechtfertigten Zielen zweckrational in Richtung Eigenverantwortung begründet werden (können), d.h. sie soll als ein nach bestem Wissen und Verständnis geformtes Zusammenspiel von Erziehen(=Zeigen) und Etwas-Lernen(=dem Zeigen folgen) Liebhaber finden.

Ein Missverständnis will ich eskamotieren: Pläne sind nicht von Haus aus ein Herrschaftsinstrument der Diktatur. Der >Plan< ist Resultat des Planens. >Planen< ist zweckrationales sprachli-

ches Handeln.²⁶ Die Ausführung des Plans soll gerechtfertigte Zwecke mit klugen Mitteln realisieren, nicht der Plan selbst. Der kann völlig schiefgehen, ein „Rumpelstilzchen-Plan“ (Dörner, D.: Die Logik des Mißlingens. Reinbek bei Hamburg 1989). Die Ausführung des Plans ist Praxis und unterliegt Bedingungen und Voraussetzungen vor Ort. Daher sind Alternativen, Variationen, Elastizität "einzuplanen" und Kontrollierbarkeit muss gegeben sein. Also Plan, Planung, Planausführung haben weder Unterdrückung, Determination noch Schöpfungswahn an sich. Brecht singt angemessen: *Ja, mach nur einen Plan! Sei nur ein großes Licht! Und mach dann noch 'nen zweiten Plan, gehn tun sie beide nicht.* Na und?! Dann entwirft die Erzieherin, ein Sisyphos, einen dritten Jedenfalls Lehrkräfte werden bei uns auch dafür ordentlich bezahlt.

Aufgabe 10: Halbfreie Themenwahl (mit Bezug auf vorliegenden Text). Schemata didaktischer Dreiecke finden Sie zuhauf per Suchmaschine. Dito Artikulationsschemata (z B. von KAFKA. und SAMBA-Modelle von K. Reusser). Aber (nochmals) Obacht! Modelle der bildungstheoretischen Didaktik, lerntheoretischen Didaktik, informationstheoretisch-kybernetischen Didaktik, kommunikativen Didaktik, der konstruktivistischen Didaktik, evolutionären Didaktik ,der subjektiven Didaktik, der handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik, der Bildungsgangdidaktik u.a.m. lassen sich zwar in Prüfungen abfragen, ein Plan päd. Praxis kann demgemäß notiert werden, aber die akute pädagogische Praxis, sprich das Erziehungsgeschehen im Vollzug ist damit nicht dargetan..

²⁶ >Zweckrationalität< kommt noch (Mail 14A). Hier zum Vorwurf, durch zweckrationales Denken und Handeln werde alle Pädagogik zu bloßem Instrument. Alles unter dem Gesichtspunkt des technisch Machbaren. Zweckrational richte man sich die Welt und ihre Bewohner als beherrschbar ein. Kontrollgesellschaft. Für die Didaktik die Gefahr des technischen Schematismus (Herbarts Formalstufen-Nachfolger Ziller und Rein). Innerhalb eines zweckrationalen Schematismus seien Individuen austauschbar. Schule und Unterricht existierten als zweckrationale Monstren über die Zeiten ohne Berücksichtigung des je besonderen Klientel. Das präge auch die Mentalität der Lehrenden und Lernenden und den Sozialcharakter des gesellschaftlichen Kontextes. - Solches Verdikt ist keineswegs haltlos, wir müssen aufpassen! Es liegt an uns Pädagoginnen, die päd. Praxen derart einzurichten, dass – jetzt ein bisschen Habermas – nicht nur und allein strategische, instrumentelle, technische Rationalität zum Zuge kommt, gegen die **als solche** kein böses Wort zu erheben ist, sondern auch kooperative und kommunikative Rationalität, die über die Zweckrationalität hinaus gedeihliches Zusammenleben und Zusammenarbeiten, ein Geflecht, das auch durch andere Relationen (vielleicht Sympathie, Rücksichtnahme, Spaß) konstituiert wird, anzubahnen, zu entfalten und zu gestalten sucht.

13. Sitzung

Gibt es einen Mount Everest der Erziehung? Wie stehen wir zur Perfektionierung von unserergleichen - mit und ohne Pädagogik? Trans- und Posthumanismus?!

Seien Sie begrüßt!

Perfektibilität meint Vervollkommnungsfähigkeit und Vervollkommnung. In der Aufklärung gilt der Mensch vielen (z.B. Marquis de Condorcet) in körperlicher, intellektueller und sittlicher Hinsicht als vervollkommnungsfähig. Als perfektibel werden Leib, Seele und Selbsttätigkeit, Moral und Sittlichkeit sowie Verstand und Vernunft angesehen. Die mögliche Vollkommenheit setzt auf den angestregten Einsatz aller Kräfte, der den Eintritt der Vollkommenheit wahrscheinlich oder sogar ganz sicher macht. Vollkommen wird der Mensch im Verein mit der **Vollkommenheit der Menschheit**. Vollkommenheit kann nicht gedacht werden ohne ihr Gegenteil: schwach, fehlerhaft, mangelhaft, fragmentär, rudimentär, torsohaft, inkomplett, defektiv – wie die Wirklichkeit eben ist. Die Perfektibilität zählt z. B. für Rousseau zum gravierenden Unterschied zwischen Tier und Mensch. Zwiespältig: Einerseits führt sie zur Kultur, die den Menschen jedoch korrumpiert, andererseits befreit sie ihn aus dem nackten Naturstatus, wobei doch der Mensch von Natur aus gut sei (Rousseau 1755; der Slogan "Zurück zur Natur" ist nicht von ihm.) - Vollkommenheit ist nicht ausbaufähig, vollkommen ist vollkommen (R. Baum, S. Neumeister, G. Hornig: Perfektibilität. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 7, S. 238–244). Da ist dann Schluss mit Erziehung – Gipfel erreicht - oder?!

Während für Condorcet die unaufhaltsame Vervollkommnung u.a. durch einen Ungleichheit aufhebenden Unterricht gelingt, der eine reiche Ernte von Wissen und Erkenntnissen für jedermann verspricht, **wird heute auch daran gearbeitet, den Menschen durch Operationen und Implantate zu verbessern. Chips im Gehirn, Gedächtnischips, Interfaces von Mensch und Computer, Enhancement, genetische Eingriffe sind Stichworte. Die Pharmakologie verspricht – immer, wenn er Pillen nahm - hochdynamische Leistungsträger.** – Und die Pädagogik?!

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

Eigentlich will ich mit Ihnen keine direkten Antworten auf diese Fragen suchen, vielmehr ist mir daran gelegen, Sie ein bisschen aufzurüsten für die konkrete Auseinandersetzung, die dann fällig ist, wenn der **>Natur des Menschen<** nicht nur in der Frage ihrer Perfektionierung **normative Kraft** für das Sein und Sollen zugeschoben wird. Stellen wir uns die Frage, welche Position uns unsere bisherigen erkenntnistheoretischen und wisstheoretischen und metaethischen Überlegungen zur Perfektibilität einzunehmen erlauben. Insbesondere gegen einige Argumente, die im Namen der **Natürlichkeit als Qualitätsbegriff** für einspruchssicher gelten. (>Natürlichkeit< nicht im genetischen Sinne, sondern wertend.) Wir verlassen also die metatheoretische Ebene nicht. Deshalb lesen Sie bitte die nächsten Abschnitte als wisstheo und erkenntnistheo interessant, als **Diskussionsaufforderungen auf metatheoretischer Ebene**, weniger als abgeschlossene (Objekt-)Überlegungen.²⁷

²⁷ Ganz außer Acht lasse ich hier das >neoliberale Subjekt<, sprich, die „Menschwerdung“ im kapitalistischen Kontext mit Selbstoptimierung, Selbstausbeutung etc.. Dazu in der FAZ: **Identitätsmanagement : Das neoliberale Selbst** Von Philip Mirowski - Aktualisiert am 16.09.2013-17:00. Oder der neue Film von Ken Loach: Sorry We Missed You.

Warum sollte "Perfektionierung" für uns interessant sein? Ich möchte nicht, dass wir eine Antwort für unzumutbar ablehnen, falls uns jemand fragt: *"Horch. Du bist Pädagoge! Du willst mir etwas zeigen, damit ich etwas lerne. Das nennst du Erziehen. Ich soll mich verändern, nein, sagst du, ich soll mich verbessern! Gerade neulich hat mir jemand gesagt, per Enhancement, mit Chips im Gehirn geht alles schneller, angenehmer und gründlicher. Ohne Schweiß und Tränen. Lustempfinden lasse sich auch steigern. Man könne mit technischen Finessen uns Menschen allseitig optimieren. Also die mit restringiertem Code, Opfer schichtenspezifischer Sozialisation nämlich. Geht das gegen deine Berufsethik? Meinst du, ich wäre verschraubt mit Implantaten und mit renovierter Erbmasse kein Mensch mehr? Glaubst du an sowas wie Natürlichkeit ,mother nature, die uns Menschen den Weg zur Optimalität sperrt, Perfektionierung verbietet?"*

Darauf sollten wir Pädagoginnen schon eine Antwort geben (können). Diese sollte (mein Vorschlag) in jedem Fall eine strikte **Ablehnung** sein, die „Natur des Menschen“ als Grund, als Begründung und Rechtfertigung für Vorhaben, Maßnahmen, Absichten etc. heranzuziehen. Sag' niemals und nie: Das soll nicht bzw. das soll soundso sein, **weil es die Natur des Menschen erforderlich mache bzw. gegen die Natur des Menschen gerichtet sei!** >Die Natur des Menschen< ist weder ein empirisch überprüfbarer Sachverhalt noch ein Maßstab, wie das oder der Urmeter, nicht objektiv, nicht reliabel, nicht valide. Stets ein Stück Ideologie=an eine soziale Gruppe, eine Kultur o. Ä. gebundenes System von Weltanschauungen, Grundeinstellungen und Wertungen. Ein Chamäleon. Befürworter des Eingriffs zwecks Perfektionierung (a) und deren Gegner (b) stemmen die gleiche Flagge.

(a) Als Pool für Argumente Pro (für Perfektionierung) stehen **Transhumanismus und Posthumanismus**. Jener fordert die Grenzen menschlicher Möglichkeiten im Intellektuellen, Physischen und Psychischen durch Technologie zu erweitern (=transzendieren). Es sei geradezu eine **naturegebotene Verpflichtung des Menschen**, KI-basierten Fortschritt (an der eigenen Person) durchzusetzen. Der Posthumanismus meint, dass die Menschheit ihre biologische Grenze erreicht hat und eine Weiterentwicklung von intelligentem Leben durch Gen- und Informationstechnologie, Robotik, Hirnforschung **als Pflicht gegenüber der Evolution** voranzutreiben sei. Es geht um das Verlassen der eigenen Spezies (=Post-Humanismus) durch **Optimierung des Mängelwesens >Mensch<** (dazu: Mittelstraß, J.: *Schöne neue Leonardo-Welt*. Berlin 2013, 24ff.).

(b) Jetzt Contra-Argumente (gegen Perfektionierung): Nicht nur gegen die Idee einer KI-produzierten "Nachfolgegattung", sondern auch gegen eine Veränderung unserer individuellen Naturkontingenz will Habermas (2001, 27) eine **"Gattungsethik"** etablieren. Er spricht von **"Moralisierung" der menschlichen Natur** und will sie **in ihrer Integrität und Identität** gegen alle faktisch schon möglichen und in Aussicht gestellten Manipulationen bewahrt wissen. Ist demnach **"Natürlichkeit eine Grenze der Umgestaltung der menschlichen Natur"**?

Oft wird angeführt, dass alle **Künstlichkeit** in Sachen Menschenbildung zu vermeiden sei; künstlich sei widernatürlich. Ein stichhaltiger Grund gegen technisch mögliche Perfektionierung? **Aber >Natürlichkeit< und >Künstlichkeit< geben als Begriffe im erkenntnistheo und wisstheo und metaethischen Zusammenhang nicht viel her:** Im Alltag (und in der Werbung) verfügt Natürlichkeit< gegenüber >Künstlichkeit< über die größere Autorität. Aber es besteht keine Trennschärfe. Plastikblumen sind halbe-halbe. In jedem Samen, der gesät wird, steckt die (künstliche) Kunst der Landwirtschaft.²⁸ Das Pferd ist ein Zuchtprodukt. Kein Kunststoff ohne "natürliche" Chemie, ohne "Natur"-Elemente. Und dass Pillen(!) oder Tropfen(!) aus purer Natur verfertigt(!) sind, glauben weder Drogistinnen noch Apotheker. Die Natur als Ordnungsfaktor scheint es für viele zu richten. Die Natur meine es gut mit uns. Jedoch: "Die Natur kennt keine Ehrfurcht vor dem Leben. Sie bringt tausendfältig Leben hervor in der sinnlosesten Weise. [...] Die Natur ist schön und großartig, von außen betrachtet, aber in ihrem Buch zu lesen, ist schaurig" (Albert Schweitzer, zit. n. Birnbacher). – Die Gefahr ist groß, mit Vokabeln wie „Natürlichkeit“ und „Künstlichkeit“ und „Natur des Menschen“ nichts weiter als Pseudo-Argumente aufzustellen, die in der Pädagogik zum Begründen und Rechtfertigen schlichtweg nicht taugen.

²⁸ „Die Wurzeln des Ackerbaus“, eine Tortur im Vergleich zum Sammeln und Jagen, sind „Hopfen, Hanf und Haschisch“. Sprich, die entdeckte Möglichkeit und die Kunst voller Dröhnung ist die Grundlage sesshafter Kulturen (J. H. Reichholf: *Warum die Menschen sesshaft wurden*. Ffm, Zürich, Wien 2008, 235ff.). Stark.

Birnbacher, ein **"säkularer Humanist"**, sagt: "Wenn der Mensch von Natur aus ein Kulturwesen ist, dann besteht die Natur des Menschen im umfassenden Sinn u.a. darin, seine biologische Natur fortwährend zu verändern. Die Chance, diese Natur direkter und gezielter mit technologischen Mitteln zu verändern, als es ihm in der bisherigen Geschichte der Menschheit möglich war, bedeutet insofern keinen radikalen Bruch mit der menschlichen Natur, sondern verstärkt lediglich eine in dieser angelegte Tendenz. Weder Technologien wie die Gentechnik oder das reproduktive Klonen, die den natürlichen Reproduktionsprozess modifizieren, noch Technologien wie die Neuroprothetik oder das Tissue Engineering [Gewebe konstruktion bzw. Gewebezüchtung], die neuartige Nutzungen des dem Menschen von Natur mitgegebenen Substrats erlauben, verändern die menschliche Natur in grundlegender Weise" (ders., >Natürlichkeit<, Berlin New York 2006, 180). Und weiter: "Der säkulare Humanist wird [...] jeden Versuch willkommen heißen, die Bedingungen und Abhängigkeiten des Menschen von der äußeren, aber auch von seiner eigenen Natur abzumildern und seine Autonomie zu stärken - **nicht nur durch Bildung und Erziehung**, sondern auch durch die Weiterentwicklung von Technik und Medizin" (ebd., 185; fett von mir).²⁹

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

Dies noch: Von G. Anders gibt es zwei Bände: >Die Antiquiertheit des Menschen. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution<, München 1956. Zwischen der Unvollkommenheit des Menschen und der immer größer werdenden Perfektion der Maschinen bestehe ein monströs werdendes Gefälle. G. Anders spricht von der **prometheischen Scham**, d. h. die Scham des modernen Menschen nicht mit den immer perfekteren Maschinen gleichziehen zu können, die er selbst erzeugt. (Prometheus, der Feuerbringer und Lehrmeister von Kulturtechniken ist der Urheber der menschlichen Zivilisation. Arbeit gedeutet als Übergriff auf göttliche Vorrechte. Folge – grausame Bestrafung und Fluch.) **Prometheische Scham angesichts der eigenen Unterlegenheit gegenüber seinen eigenen technischen Schöpfungen, die ihn entbehrlich machen.** Der Mensch, ein Wesen für den Antiquitätenhandel. (Siehe Mail 9).

Aufgabe 11: Geben Sie bitte dem fiktiven Fragesteller (siehe oben) eine gescheite Antwort.

²⁹ Dem säkularen Humanisten Birnbacher würde die liberale Ironikerin erst nach folgender Korrektur zustimmen. Mich stört, meint sie, dass Birnbacher nicht ohne Bezug auf die >Natur des Menschen< auszukommen meint. >Menschliche Natur<, ein Orientierung leitender Substanzbegriff?! Irreführend! Mir wäre lieber, er hätte geschrieben, dass gegen „neuartige Nutzungen“ und gegen die Veränderung „mit technologischen Mitteln“ nichts spricht, außer eine vernünftige Opposition findet stichhaltige Argumente dagegen.

14. Sitzung

Zum vorletzten Mal, Hallo!

Zur Frage, was andere Pädagogen für einen tun können, selbst wenn man nicht konsentiert. Wir werden sehen. Je eine Mail mit Skizze zu >Normative Erziehungswissenschaft< (14 A), >Kritische Erzwiss< (14 B) und >Systemtheo-Evolutionäre Päd.< (14 C). Bitte!!! nachlesen!! in König/Zedler 2002!, woraus ich im Folgenden (oft) zitiere.

14A

Normative Erziehungswissenschaft. Ihr Grundgedanke ist der, dass Sätze über die pädagogische Praxis **wissenschaftlich nur dann begründet sind, wenn sie sich aus unumstößlich gesicherten Prinzipien ableiten lassen.** Vorbild möchte da der griechische Mathematiker Euklid (um -295) sein, der ein geometrisches Verständnis der Mathematik propagierte und Lehrsätze seiner Zeit methodisch streng, logisch korrekt, in seinem Buch >Elemente< zur Theorie zusammenbaute. Dabei bezog er sich auch auf Axiome (nach Aristoteles allgemeine und unbezweifelbare Grundsätze). Woher, bitte schön, derart Prinzipien für die Pädagogik nehmen? Es gibt vier Varianten.

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

(2) Eine naturalistische Begründung privilegiert das **Wesen des Menschen als absolutes Prinzip.** Des Menschen Einzigartigkeit, Einmaligkeit als Individuum ist das Basislager, aus dem alle erzieherischen Konsequenzen schlüpfen. Oder auch: **Das gestufte kognitive, soziale und moralische Wachstum von Kind, Kegel, Jugend, Adoleszenz und Erwachsenen sei der Grundstock,** aus dem abgeleitet werden könne, das jeweils höhere Entwicklungsniveau zwingend zum Erziehungsziel zu erklären (Piaget, Kohleberg, Selman). Aktuell fungieren >die Natur<, >die Natürlichkeit< und **BIO** als zementharter Boden, von dem aus Vorhaben pädagogischer Praxen gestartet werden könnten. Da werden Biowissenschaften oder Vitalismus oder Ökologie zum Bezugspunkt der Erziehung erkoren. Sich für die Erhaltung der natürlichen Umwelt des Menschen einsetzen, was ihren Schutz betrifft, die Wechselbeziehungen zwischen den Lebewesen und ihrer Umwelt nachhaltig gestalten, all dies wird aus der axiomatisch gesetzten >mother nature< abgeleitet.

Bitte nicht missverstehen!!! Ich habe bisher weder für noch gegen die oben angeführten konkreten Aufrufe und besonderen Postulate Stellung bezogen. Das müsste extra objektstufig geschehen (aber nicht hier). Auf der Metastufe, auf der wir uns befinden, ist mir wichtig, darauf zu zeigen, dass all diesen Forderungen, so schön sie klingen mögen, so richtig sie vielleicht sein mögen, **die methodisch einwandfreie Begründung und Rechtfertigung fehlt.** Und zwar deswegen, weil sich nichts von selbst versteht und weil das Folgern und Schließen auf das, was getan werden soll, aus absolut gesetzten Daten, Fakten, Tatsachen, die zu Prinzipien deklariert werden, nicht logisch korrekt und allgemeinverbindlich ist. Wir hatten das schon mal (Mail 6): **Naturalistischer Fehlschluss** (G. E. Moore).

(3) Zum dritten gibt es **eine transzendentalphilosophische Begründung von Prinzipien,** wobei gedacht ist, dass "in" jeder pädagogischen Argumentation, wenn sie denn eine ist, immer schon bestimmte Normen schlummern, die nicht extra als Verbindlichkeiten aufgestellt werden müssten, sondern, weil sie der Erziehung selbst innewohnen, lediglich (ausdrücklich) zu explizieren seien, damit ihnen mit wachen Sinnen gefolgt werden könne. Angenommen, man behaupte, schon mit dem ersten Schritt des Erziehens werde Mündigkeit als oberster Zweck verfolgt, dann ist damit gemeint, man müsse Mündigkeit als Hauptzweck nicht erst an das Erziehen "von außen" herantragen, sondern

Mündigkeit sei allemal intrinsisch schon mitgegeben. Bei Dewey ist Demokratie mitten in die Erziehung eingebaut. H. Blankertz schreibt (in >Kritische Erziehungswissenschaft< 1979): Es ist "eindeutig festzustellen, daß, wer in die pädagogische Verantwortung eintritt, unter den jeweils gegebenen historischen Bedingungen für die Mündigkeit des Subjekts arbeitet - **ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär.** [Die Erziehungswissenschaft] rekonstruiert die Erziehung als den Prozeß der Emanzipation, d.h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst" (fett von mir).

(4) Begründung von Normen, Zielen, Werten auf der Basis von Konsens. Wobei hier mit >Konsens< Wahrheiten gemeint sind, die schlicht und einfach und fraglos wie "vor 4000 Jahren" schon gelten. "[...] was wäre im Laufe der Zeiten von den moralischen Forderungen des Dekalogs hinfällig geworden? Kann jemand heute behaupten, daß Lüge, Betrug, Mord, Diebstahl, Ehebruch etwas Wohlgefälliges sei?" (Rein zit. n. König/Zedler 2002). Da hat man (scheinbar oder anscheinend?) für die Erziehung eine überzeitliche und kontextinvariante Richtschnur. Oder man wählt sogenannte "Moore-Wahrheiten" (nach G.E. Moore) als Sockel und Unterbau. Gemeint sind Sachverhalte, die sich nicht bezweifeln lassen, etwa, dass wir leben, dass wir menschliche Wesen sind, dass wir nur innerhalb eines Kollektivs Individuen werden, dass wir offen und bildungsfähig sind. Dann wird daraus Pädagogisches deduziert! Absolute Gewissheiten und 100%-Konsens bündeln in diesem Selbstverständnis Daten, Fakten und Tatsachen, die zugleich als Leitschnur gelten.

OBACHT! Es ist von mir nirgendwo behauptet, dass das >Prinzipien-Haben< und das >Aus-Prinzipien-ableiten< und dass das, was da (siehe oben) konkret als Zielvorgabe und Handlungsaufträge "entquillt", in jedem Falle töricht sei, eine Dummheit sei oder totale Unvernunft. Nein, denn eine solche Beurteilung ist ein anderes Geschäft. Jede Aufforderung müssten wir im einzelnen prüfen - hier nicht. Mir geht es auf Metastufe allein darum zu zeigen, dass normative Erziehungswissenschaft in ihren vier Varianten - so wie angeführt - Probleme mit dem Begründen ihrer Normen, Werte und Ziele hat. Es darf aus IST kein SOLL abgeleitet werden. Deskriptionen sind keine Präskriptionen. Deduktion von Normen, Werten und Maximen sind keine Rechtfertigungen, sie werden nicht deduziert, sondern situationsbezogen gerechtfertigt. Jedenfalls ist die Konstruktion normativer Erziehungswissenschaft in allen vier Varianten (mit Quasi-Axiomen und Deduktion von Werten) eine eminent wackelige Angelegenheit - vom metatheoretischen Wartturm aus.

Mal in den Raum gestellt,

Sie würden jetzt konsterniert fragen, wenn nicht wie die normative Erzwiss, wie sollen wir dann Ziele und Zwecke unserer päd Praxis begründen? Wie soll eine wissenschaftliche Begründung für das, was zu tun ist, handwerklich beschaffen sein?. Gibt es denn metatheoretische Regeln für das Begründen von Zielen, Zwecken und Werten (=besonders bevorzugte Zwecke) ohne Dogmatik, also Regeln, die für den gutwilligen und mit allen Sinnen bestückten Jedermann das Begründen von Soll-Vorgaben nachvollziehbar legitimieren? Da würde ich Ihnen antworten:

Ja, gibt es. Da müssen wir erst genau nochmal auf die grundsätzliche Fragestellung normativer Erzwiss gucken, die lautet nämlich: Gibt es für Normen, Ziele, Zwecke eine w.i.s.s.e.n.s.c.h.a.f.t.l.i.c.h.e Begründung? Jetzt ein kleiner Trick: Wir lösen erst einmal die Frage nach Begründungshandlungen in **normativen(!!!)** Angelegenheiten von der Fußfessel **>wissenschaftlich<**, wobei gegen **>wissenschaftlich<** als Kennzeichen methodischen Denkens und Handelns im Bereich der Daten, Fakten und Tatsachen selbstverständlich kein böses Wort zu erheben ist. Aber immer dann, wenn es um **die Rechtfertigung von Interessen, Zielen, Zwecken, Werten und Normen (!!!)** geht, ersetzen wir **>wissenschaftlich<** durch **>rational<**. Denn es stimmt wirklich, mit wissenschaftlichen Methoden etwa der Empirie und der Hermeneutik können wir keine Ziele, Zwecke, Werte und Normen präferieren und begründen. **>Rational<** öffnet den Raum für Begründungen und meint nach dem Duden, Störrig, Wahrig den Gegensatz zu **>irrational<**: Besonnen, klar blickend, nüchtern, objektiv, vernünftig, überlegt, sinnvoll. Wir verschaffen uns mit der Vokabel **>rational<** ein bisschen Luft und können jetzt fragen: Gibt es besonnene, klar blickende, nüchterne, objektive, vernünftige, überlegte und sinnvolle **Rechtfertigungsverfahren für Präskriptionen? Sicher! Jederzeit, wenn auch nicht im Modus der verteilten normativen Erzwiss! Jetzt zwei metatheoretische Regelsysteme als Fahrplan von rationalen Begründungshandlungen für Ziele, Werte, Normen.**

1. **Das metatheoretische Regelsystem der Ziel-Zweck-Mittel-Argumentation** (E. König: Theorie der Erziehungswissenschaft, Bd. 2 und Bd. 3. München 1975 und 1978).

Beispiel

Eine Lehrkraft will erfolgreichen Unterricht ermöglichen.

- Die Lehrkraft privilegiert daher eine Atmosphäre der Ruhe und Konzentration.
- Ruhe und Konzentration sind momentan nicht gegeben, weil Fritz den Nachbarn zwickt.
- Das Zwicken stört, vermiest die Atmosphäre, verhindert Ruhe und Konzentration.
- Die Lehrkraft fordert Fritz auf, den Nachbarn bitte nicht zu zwicken.
- Hilft nicht.
- Die Lehrkraft setzt Fritz und Nachbarn auseinander.
- Körperliche Trennung durch Platzwechsel ist – aller Erfahrung nach – ein – kurzfristig - geeignetes Mittel der Störungsvermeidung=ein geeignetes Mittel zur Erreichung des übergreifenden Ziels, Ruhe und Konzentration herbeizuführen, um damit schon atmosphärisch zu ermöglichen, dass Unterricht erfolgreich fortgesetzt werden kann. **Die Lehrkraft rechtfertigt ihre Maßnahme als klug. Zweckrationale Rechtfertigung gelungen!**

Allgemein

Es orientiert sich das zweckrationale* Handeln an Zweck, Mittel und Folge der Handlung. Dabei können sowohl die Mittel gegen die Zwecke als auch die Zwecke gegen die Mittel und ihre Nebenfolgen so abgewogen werden, dass daraus eine in diesem umfassenden Sinn rational begründete Handlung hervorgeht.

Die jeweilige Mittel-Wahl, um einen Zweck zu erreichen, mag aufgrund subjektiver Gewissheit erfolgen oder aufgrund reicher Erfahrung. Wir Profis fordern darüber hinaus, dass sich die Mittelwahl auch auf empirische Forschung stützen können sollte. Empirie kommt in meinen Mails kaum vor, das erlaubt selbstverständlich nicht, sie zu vernachlässigen. Nein, gerade in der Diskussion um **die Klugheit der Mittel sind harte empirische Ergebnisse, z. B. aus der Lehr-Lernforschung, wichtig und hilfreich (König 1978, 98ff.)**.

Um mit allen Betroffenen ein geeichtes Mittel zu finden, damit ein gerechtfertigtes Ziel verfolgt werden kann, sollte mit den Betroffenen ein Diskurs, ein problemorientiertes Palaver angestrengt werden, der /das mit einer entsprechenden Handlungsmaßgabe abgeschlossen wird. **Wir könnten ihn/es einen/ein strategisch-instrumentellen/s Diskurs/Palaver=ein rationales Begründungshandeln um kluge Mittel** nennen.

Ich möchte noch dies anfügen: **Diese zweckrationale Argumentation ist nicht die einzige Form des Begründens.** Ebenso wenig ist die Zweck-Mittel-Relation die einzige Verbindung, die einzige Beziehung, das einzige Verhältnis zwischen Personen oder zwischen Personen und Dingen und Geschehen. Vergessen wir nicht "Liebe". "Freundschaft", "Sympathie", "Leidenschaft", "Hobby" - das ist je ein anderer Kontakt als etwa das Verflochtensein von Elementen in einer Nahrungskette. Begründungen und Rechtfertigung mit Bezug auf Liebe oder Freundschaft oder Verwandtschaft verlaufen **„under justification“**, sprich, es gibt in diesen Fällen keine „neutrale“ übergeordnete Norm, allein Liebe und Freundschaft und Clan gelten unter Betroffenen als ausreichender Grund.

Zudem sollten wir die **„hedonistische Begründung“** vermeiden, weil diese nur scheinbar eine ist. Wer angibt, etwas tun zu wollen oder etwas lassen zu wollen, weil er dazu Lust hat bzw. keinen Bock darauf hat, rechtfertigt nichts. Er bekräftigt nur, dass er das, was er tun oder lassen will, tun oder lassen will. Aber gerade dafür soll ein rationaler Grund angegeben werden.

2. **Das metatheoretische Regelsystem für die Rechtfertigung von Primärzielen** (E. König: Theorie der Erziehungswissenschaft, Bd. 2 und Bd. 3. München 1975 und 1978).

Leicht ersichtlich ist, dass (siehe oben) ein Mittel durch die Angabe eines Zweckes gerechtfertigt wird, der selbst ein geeignetes Mittel ist, einen weiteren Zweck zu erreichen und dieser Zweck wiederum ist

geeignetes Mittel für einen „höheren“ Zweck usf. - wo steht das Stoppschild? Schluss ist bei denjenigen Zwecken, die um ihrer selbst willen verfolgt werden. **Oberste Zwecke, Hauptzwecke, Selbstzwecke (=Primärziele)!³⁰**

Um mit allen Betroffenen einen „letzten“ Zweck, ein „höchstes“ Ziel zu finden, sollte mit den Betroffenen ein Diskurs bzw. ein problemorientiertes Palaver angestrengt werden, der/das mit einer entsprechenden Handlungsmaßgabe abgeschlossen wird. **Wir könnten ihn/es ein/en teleologisch-kommunikativen/s Diskurs/Palaver=ein rationales Begründungshandeln um gerechtfertigte Primärziele nennen.** Die dialogische Prozedur vom Diskurs und vom Palaver ist unverträglich mit dem Dekretieren von Unumstößlichkeiten (Axiomen), von autoritären „Ur-Normen“ „absoluten Werten“ und dergl..

An dieser Stelle bitte zurückblicken auf Mail 10, insbesondere auf die dort angeführten Hartmann-Dialog-Palaver-Regeln.

Nehmen wir "Autonomie" als einen derjenigen Zwecke, die oberste Zwecke, Hauptzwecke, Selbstzwecke sind und sich eigentlich nicht mehr mit anderen Zwecken überbieten lassen. Autonomie (=Anpassung an Vernünftiges und Distanz vom Unvernünftigen), also ein Zweck, der viel weniger ein Mittel für etwas weiteres ist, als vielmehr ein Ziel, das sich selbst zum Ziel setzt, und nicht auf etwas außerhalb Bestehendes abzielt. Auch Kommunikation ist ein Selbstzweck, jedenfalls in den Momenten, in denen das Wortwechseln als befriedigende Form sozialer Interaktion verstanden wird, meint Dewey (1995, 183). Selbstzweckig sind ganz sicher auch Mündigkeit, Bildung und Emanzipation. Erinnern wir uns aber an die liberale Ironikerin und verheben wir uns nicht mit Substantiven. Denn das, was >Autonomie< meint, kann sich nur als eine Lebensform zeigen, die, weil für sie das Adjektiv >autonom< legitim ist, zur Nachahmung aufruft. Diejenigen, die autonom leben, wissen, was >autonom< bedeutet. **Es gibt keine Autonomie, außer man lebt sie.** Autonome Lebensführung zum Erziehungsziel machen, das setzt ein solches zumindest annäherungsweise autonom geführtes Zusammenleben und -arbeiten als Vorbild voraus. Verschärft gesagt: Es muss irgendwo in der Welt >autonome Lebensführung< verwirklicht werden bzw. worden sein, sonst könnten wir Autonomie realistisch nie zum Ziel machen, sie bliebe ein Wunschtraum, eine Utopie im pejorativen Sinne (das meinen ja auch Karl Mays Winnetou und Old Shatterhand).

Übrigens, derjenige Mensch, der sein Leben nicht als Selbstzweck leben darf und kann, dessen Lebenshandlungen allesamt nichts weiter sind als Mittel, Zwecke zu erreichen, lebt **entfremdet, in Entfremdung**. Daraus folgt, dass die Primärziele pädagogischer Praxen vor Ort stets als Ermöglichung von Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung auszulegen sind.

Aufgabe 12: In Bamberg waren einst zwei Lehrstühle der philosophischen, psychologischen, pädagogischen Fakultät besetzt, die vehement gegen den Gebrauch solcher Vokabeln wie >Zweck< und >Mittel< und >zweckrational< in der Pädagogik protestierten. Erziehung von unauflöslicher und absoluter Wertebasis zu absentieren und vom „Liebesdienst“ zum Handwerk zu degradieren, das sei eine abscheuliche Verdinglichung und mache Kinder und sonstige Abnehmer der Pädagogik zu Marionetten. Sehen Sie das auch so?

³⁰ Deweys Warnung vor Popanz bei der Zielbestimmung ist bemerkenswert: „[...] wenn wir uns Ziele vornehmen ohne Rücksicht auf die Mittel [zu deren Verwirklichung], versinken wir in Sentimentalität. Im Namen des Ideellen verlassen wir uns auf Glück und Zufall und Zauberei oder Ermahnungen und Predigten; oder wir fallen einem Fanatismus zum Opfer, der die Realisierung vorhergefasster Ziele um jeden Preis erzwingen will“ (1920/1948, 118). Sein Vorschlag ist, unsere „Aufmerksamkeit unbedingt und unermüdlich den Mitteln und Bedingungen zuzuwenden“, sprich „Mittel zu Zielen [zu] machen“ (ebd.).

14. Sitzung

Zum vorletzten Mal Hallo!

Zur Frage, was andere Pädagogiken für einen tun können, selbst wenn man nicht konsentiert. Wir werden sehen. Je eine Mail mit Skizze zu >Normative Erziehungswissenschaft< (14 A), >Kritische Erzwiss< (14 B) und Systemtheo-Evolutionäre Päd.< (14 C). Bitte!!! nachlesen!! in König/Zedler 2002!, woraus ich im Folgenden (oft) zitiere.

14B

Grundsätzlich wird die Frage gestellt, **ob sich Normen**, die erheischen, ausgewählte Ziele zu verwirklichen, vernünftige Zwecke zu verfolgen, Situationen reflektiert umzubauen oder zu belassen, **wissenschaftlich begründungsfähig seien** (siehe Mail 14A). Wer "nein" sagt, vertritt auch die berühmte These von der **Wertfreiheit** (Max Weber): Wissenschaft beschränke sich bitte sehr auf die Beschreibung und Analyse (Erklärung) der Wirklichkeit und darf keine Normen aufstellen. Allerdings dürfen und sollen Forschung und Theorie Kritik üben, wenn gegen besseres empirisches Wissen, Mittel zum Einsatz kommen, deren Wirkung lediglich geahnt wird, nicht gesichert ist, unangenehme Nebenfolgen zeitigen und wenn unhaltbare Daten, Pseudo-Fakten und Pseudo-Tatsachen ihre Runde drehen. Jedoch darf Wissenschaft nicht propagieren, was **(nicht) sein soll**. Bekannter Vertreter wertfreier Erzwiss war Brezinka - ein Fan des **Kritischen Rationalismus**. Sein Vorschlag, die Pädagogik (in drei Sektoren) zu segmentieren, ist nicht ohne:

Erzwiss könne **nur mit empirischer Methodik** (und Logik) eine wirkliche wissenschaftliche Wiss sein. Daher sei **wertfreie Erziehungswissenschaft** deskriptiv, kausalanalytisch, prognostisch und technologisch ausgerichtet.

Erziehungsziele und -zwecke könne die **Erziehungsphilosophie**(=keine Wissenschaft im genannten Sinne) kreieren. Sie enthalte Werturteile, die – zugebener Maßen - für bestimmte Entscheidungen unabdingbar sind, aber eben nicht **wissenschaftlich** begründet werden könnten.

Dann gibt es noch die **Praktischen Pädagogiken**, bei denen sich Ideen, Programme, Vorhaben, handlungsorientierende und verbindliche Konzeptionen sammeln. Sie werden zwar unter Berücksichtigung des erziehungswissenschaftlichen und philosophischen Wissens ausgearbeitet, seien aber parteiisch und parteilich. – Dies Brezinka-Sortiment hat große Anzahl von Follower, was aber das Problem mit der Begründung von Werten (nicht nur bei ihm nicht) nicht löst.

Der "**Positivismusstreit**" muss noch erwähnt werden, an dem u.a. Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas beteiligt waren, die den wertfreien empirischen Sozialwissenschaften Beliebigkeit vorwarfen und Zwecke "im Sinne der Stabilisierung der bestehenden gesellschaftlichen Machtverhältnisse" anzupfeilen. Was jedoch nicht angehe, dass man Wissenschaft freistelle, wohin des Weges, da unbestreitbar jede Wissenschaft ihren Forschungsgegenstand interessegebunden konstituieren, ihr Vokabular festsetze, Prüfungsverfahren privilegieren, also durchunddurch wertgebunden sei. Habermas unterschied dementsprechend Wissenschaftstypen: empirisch-analytische Wissenschaften mit einem technischen Erkenntnisinteresse, das auf Verwertbarkeit zielt, historisch-hermeneutische Wissenschaften mit einem praktischen Erkenntnisinteresse, das auf Handlungsorientierung und Verständigung aus ist, kritische Sozialwissenschaften mit einem „emanzipatorischen“ Erkenntnisinteresse, welche das menschliche Subjekt „befreien“ wolle (Psychoanalyse sensu A. Lorenzer etwa).

Emanzipatorische Pädagogik (Mollenhauer, Blankertz, u.a.) wird gerichtet auf die "Emanzipation des Menschen aus versklavenden Verhältnissen". Gedeutet wurde die Geschichte der Gesellschaft auf unserem Boden von Giesecke als fortschreitender "Demokratisierungsprozess" (Giesecke 1973). Da war viel Optimismus im Lande. - All das beendet jedoch das Normenbegründungsproblem nicht. Also nochmal: Können Präskriptionen gerechtfertigt werden?

Ja, Normen können begründet werden, Wertbegründungen sind keineswegs irrational oder beliebig, wobei man nicht auf **wissenschaftlicher** Begründung zu bestehen braucht (dieser Ausdruck mag allein für Daten, Fakten und Tatsachen reserviert bleiben), aber **rational** können und sollen die Begründungsbemühungen von Normen, Präskriptionen, Imperativen, Maximen, Bitten, Aufforderungen auf alle Fälle sein. **Rational ist all das, was** besonnen, nüchtern, objektiv, nicht persönlich, verstan-

desgemäß, sachlich, realistisch, überlegt, nachvollziehbar, lückenlos, methodisch gesichert, orientiert an gedeihlichem gemeinsamen Handeln, mit harten Daten, Fakten und Tatsachen abgeglichen und als Konsens belastbar ist. Gefordert ist Diskurs bzw. Palaver induzierte Allgemeinverbindlichkeit vor Ort, sprich Partikularismus und rational begründete Normen. Praxis- und situationsgerechte Entscheidungen und Beschlüsse auf die Frage WAS TUN? Vgl. Mail 10, 14A.

Vorschlag für (ein paar) rational begründete Normen, die für alle pädagogischer Praxen gelten (Schulpädagogik, Berufliche Bildung, Sozialpädagogik, Freizeitpädagogik u.a.):

„**Es sollen in allen päd. Praxen diejenigen Fähigkeiten erworben werden, die vom zu Erziehenden zur Lebensbewältigung benötigt werden!**“ Das ist per Palaver vor Ort kleinzuarbeiten (zu operationalisieren) und (zweck-)rational zu begründen.

„**Entscheidungen und Beschlüsse sind im Blick auf die allgemeinen gerechtfertigten Erziehungsziele zu legitimieren!**“ Dito.

„**Entscheidungen und Beschlüsse sind im Blick auf die Interessen, auf die faktisch verfolgten Ziele des zu Erziehenden zu legitimieren!**“ Dito.

„**Ziel und Verlauf der päd. Praxis sollen für die Beteiligten sinnvoll sein, sprich: klar und durchschaubar sein, einen Wert haben, befriedigend sein!**“ Dito.

„**Alle sollen die Befähigung zu rationalem Handeln (etwa bei Konfliktlösung, etwa bei Verbalisierung von Bedürfnissen) schöpferisch erarbeiten!**“ Dito. (Nach König, a.a.O.).

Im Folgenden finden Sie lange Zitate, in denen es gemäß der Kritischen Theorie (=Eigennamen, groß schreiben; Horkheimer, M.: Traditionelle und Kritische Theorie. Frankfurt am Main 1988) und der Kritischen Erziehungswissenschaft **ideologiekritisch** einmal darum geht, die **Wissenschaft als Teil der gesellschaftlichen Arbeit** aufzuweisen, um die **Metapher vom Elfenbeinturm** zu kompromittieren, dann auch darum, die **Abhängigkeit der Erziehung und der ihr zugehörigen Pädagogik von gesellschaftlichen Prozessen, insbesondere ihre Prägung durch die Funktionslogik des Kapitalismus nachzuweisen, und dann noch den Siegeszug der ökonomischen Rationalität im päd. Denken und Tun zu brandmarken.**

Überprüft wird hier in der Mail auf Objektstufe keiner der folgenden (Ab-)Sätze. Der Erkenntnistheorie und wissenstheoretische Ertrag besteht u.a. darin zu zeigen, dass Wissenschaft nicht völlig losgelöst von der Erde im Raume schwebt, sprich: dass auch Forschung und Theorie Verantwortung für gesellschaftliche Missstände tragen. (Übrigens, Zweckrationalität ist nicht dasselbe wie ökonomische Rationalität, denn für diese sind effektive und effiziente Mittel- und Zwecküberlegungen dominant an Einspar-Überlegungen zu Kosten- und Zeitaufwand gebunden.)

Klafki bringt an Mündigkeit orientiert >Ideologiekritik< ins Spiel, als diejenige kognitive und mutige Leistung, die unterdrückende Abhängigkeit (stark: Knechtschaft) zu identifizieren vermag. Es bedarf "der *ideologiekritischen*, d.h. auf bestimmte Ausprägungen des gesellschaftlichen Bewußtseins [...] gerichteten Fragestellung. >Ideologie< wird hier im engeren und strengeren Sinne des Wortes verwendet, nämlich als Bezeichnung für erweisbar falsches gesellschaftliches Bewußtsein, dessen Falschheit aus der vom Träger solchen Bewußtseins nicht durchschauten Prägung durch bestimmte gesellschaftliche Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse resultiert. Ideologien sichern und rechtfertigen *scheinbar* solche Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse" (Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim Basel 1996, 111). Ist das ein rational zu begründeter, an Oberzwecken und Haupt- und Selbstzwecken ausgerichteter und mit Daten, Fakten und Tatsachen zu belegender (Ab-)Satz?

By the way: Das schöne Wort „**Ideenschmuggel**“ von Karl Gutzkow im Vormärz in Württemberg bezog sich darauf, **fortschrittliche politische und soziale Ideen per Kunst und Literatur** zum Ausdruck zu bringen. Er gab 1835 Georg Büchner den Rat: „Treiben Sie wie ich den Schmuggelhandel der Freiheit, Wein verhüllt in Novellenstroh“ (zit. n. Reinhardt, St.: Georg Herwegh. Göttingen 2020, 23).

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

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

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

Gruschka zum Zugriff der Ökonomie auf Bildung: "Seit mittlerweile schon mehr als zehn Jahren vollzieht sich die äußere und innere Veränderung des Bildungswesens nach Maßgabe einer ökonomisch motivierten Rationalisierung und Funktionalität. Das Bildungswesen wird den Imperativen eines Wirtschaftsbetriebes angeglichen. Damit soll es in weniger Zeit bei vermehrten Zielen zu besseren Ergebnissen kommen. Die Umstellung hat dabei möglichst kostenneutral zu erfolgen. Als Ziel der Reform gilt seit PISA vor allem die Kompetenz von Schülern. Sie wird als das neue Produktionsziel der Schule bezeichnet und entsprechend gemessen. Damit soll ausgedrückt werden, dass nicht mehr wie vermeintlich bisher allgemeine, hehre und nicht operationalisierte Bildungsziele als Input gelten. Die Schulen sollen stattdessen auf einen messbaren Output an Kompetenzen verpflichtet werden. Dieser ist den Schulen durch ein flächendeckend entwickeltes Kontrollsystem („Rückmeldungen“) als Diffe-

renz zwischen Soll und Haben zurückzuspiegeln. Daraus können die Schulen in scheinbar wissenschaftlich objektiver Weise ersehen, was sie erreicht und was sie wohl bislang versäumt haben. Der Vergleich untereinander versetzt die Akteure in einen permanenten Wettbewerb, mit dem das Motiv aufgebaut werden soll, immer besser werden zu wollen. Die dem „New Governance“ dienenden Bildungsforscher geben mit ihren Instrumenten inzwischen faktisch vor, was von den Lehrern gelehrt und von den Schülern zu lernen ist. Diese Bildungsforschung ist weder daran interessiert, umfassend zu erkunden, was Schule bewirkt, noch bereit, das in der Praxis selbst formulierte Sollen zum Maßstab einer Messung zu machen. Forschung wird vielmehr zum Teil der politischen Steuerung, sie sorgt dabei für sich und liefert der Politik die Reformagenda. Die von ihr eingeschleusten Sollwerte wurden in neue Formen der Leistungsbeschreibung umgesetzt, so in „Bildungsstandards und Kerncurricula“, die allesamt auf den vorab mit Erhebungen geeichten Kompetenzzuwachs auszurichten sind."

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

Freerk Huiskens mit seinen „Grundlügen der Pädagogik“ muss mindestens erwähnt werden: >Erziehung im Kapitalismus“ Hamburg 2001).

Aufgabe 13: Welcher Status kommt den Zitaten zu? Parteilich, parteiisch, irrational, wissenschaftlich, rational, vernünftig? Welche ist Ihre Position zu >Wertfreiheit<?! Verzerrt Kritik in der Pädagogik Daten und Fakten und Tatsachen, wem zum Vorteil?

14. Sitzung

Zum vorletzten Mal Hallo!

Zur Frage, was andere Pädagogiken für einen tun können, selbst wenn man nicht konsentiert. Wir werden sehen. Je eine Mail mit Skizze zu >Normative Erziehungswissenschaft< (14 A), >Kritische Erzwiss< (14 B) und Systemtheo-Evolutionäre Päd.< (14 C). Bitte!!! nachlesen!! in König/Zedler 2002!, woraus ich im Folgenden (oft) zitiere.

14C

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 wir vorliegend mit Phänomenologie und Pragmatismus zwar auch, aber Termini und Begriffe der Systemtheoretiker und Evolutionäre (m, w, d) sind in den Biowissenschaften heimisch. Ich will und kann, weil ich auch hier embryonalisierend vorgehe, nicht in diese Offerten eindringen (dazu mindestens: König/Zedler 2002, 183-191), sondern ich möchte in vier Kurzabschnitten die Sache anblinzeln:

(1) Ein Positivum der Systemtheorie ist herauszustellen, was auf metatheoretischer Ebene die **relevante Unterscheidung zwischen Handlungstheorie und Systemtheorie** betrifft.

Handlungstheoretiker (Prange, ich u.a.) werden völlig zurecht ermahnt, pädagogische Praxis **nicht nur als die Summe von rational begründeten (Kleinst-)Entscheidungen und nicht nur als Umsetzung sorgfältig vorbereiteter und aktualisierter Entschlüsse und Beschlüsse und nicht nur schlicht als Planungsdurchführungen** begreifen. Denn nicht allein hinter dem Rücken aller Beteiligten sind Vorgänge, Geschehen, Prozesse am Laufen und am Wirken, sondern auch vor aller Augen, die "anders" als handlungstheoretisch mit >Mittel< und >Zweck< und >Plan< und >Diskursrationalität< zu beschreiben und zu analysieren sind. **Für dieses "Andere" fühlt sich die Systemtheorie zuständig.** Die Systemtheorie sensu Luhmann kann als „**kritische Umkehrung der naiven Handlungstheorie**“ verstanden werden (Schwemmer 1987, S.248f.). Sich die Aktualität päd. Praxen allein und nur als Verwirklichung teleologisch(=nach Zielen und Zwecken ausgerichteten Plänen und deren Durchführung) vorzustellen, sprich: als vernünftig umgesetzte Diskurse (oder auch Palaver), haut nicht hin. Die Handlungswirklichkeit ist wesentlich komplexer als sie mit dem eingeschränkten handlungstheoretischen Vokabular dargestellt werden könne. Die lediglich auf die Beschreibung, Analyse und Kritik von **intentionalen Handlungszusammenhängen** eingespielten Termini und Begriffe versuchen diese Komplexität zwecks Unterrichtermöglichkeit zu reduzieren. Aber weder ein individuelles Handlungssubjekt noch die Linearität und die Überschaubarkeit des Handelns noch die Isolierbarkeit der Handlungselemente seien auf diese Weise „in der Wirklichkeit“ gegeben, wie es handlungstheoretisch präsentiert werde. Handlungstheoretiker hätten den Spleen, unzulässig und fahrlässig zu vereinfachen. Dabei laufen sie Gefahr, sich den Blick auf die komplexe Wirklichkeit zu verstellen, weil eben mit dem handlungstheoretischen Vokabular die Komplexität der Wirklichkeit nicht adäquat wiederzugeben sei. Handlungstheorie kürzt die Erziehungswirklichkeit und moegele sich (mit *Kontingenzformeln=imposante Redeweisen, mit denen suggeriert wird, man habe die Kontingenz im Griff*) um die Unwahrscheinlichkeit des Funktionierens pädagogischer Praxen herum. Man halluziniert Schöpferkraft. Dass eine pädagogische Praxis funktioniert, ist angesichts der Komplexität ein Wunder. Klappt aber doch manchmal, ja, sicher, aber der Hang zum Selbstillusionieren sei unter Handlungstheoretikern steil (abschüssig).

Ja aber, wenn keine Handlungstheorie, wie dann beschreiben und analysieren? Die **Evolutionstheorie** erscheint potent. Nach Tremel verspreche die Evolutionäre Pädagogik nicht, alles besser, aber vieles mit Vorteil anders beobachten und (funktional) erklären zu können. Pädagogik in diesem Verständnis ist also kein präskriptives Unternehmen mit Tipps für situationsgerechte Mittel zur Herbeiführung begründbarer praktischer Zwecke, dafür aber Funktions-bestimmte Eingliederung von pädagogischen und didaktischen Daten, Fakten und Tatsachen in die Evolutionstheorie. Weit weg von "Operativer Pädagogik". Die Systemtheoretiker favorisieren die „**Evolution als Erklärung des Aufbaus von komplexen Strukturen [gemäß Selektion, Variation, Retention/Stabilität]**“. Das ist eine Begrifflich-

keit, die sich prinzipiell gegen [Schöpfungs-]Design, gegen Planung, gegen Modellbildung als Voraussetzung des Aufbaus einer komplexen Ordnung wendet und stattdessen Zufallskomponenten einbaut“ (Luhmann, N.: Einführung in die Theorie der Gesellschaft. Heidelberg 2005, 17; fett von mir).

(2) Fragen wir mal: Wie kommt überhaupt die Vielzahl von Pädagogiken zustande? Gibt es eine Art Weltgeist, der dies lenkt und leitet? Das Dasein und Sosein heutiger (rezenter) Pädagogiken (Normative Erzwiss., Symbolischer Interaktionismus u.a.) und Didaktiken (bildungstheoretische, kybernetische, radikalkonstruktivistische u.a.) wird von evolutionstheo Päd erklärt mit Evolution. Theorien(paradigmen) der Erziehung sind das Ereignis und Ergebnis eines teleonomeren Prozesses, so die evolutionären Systemtheoretiker. **Im Unterschied zu Teleologie** (=Auffassung, nach der Handlungen, Ereignisse oder Entwicklungen durch bestimmte Ziele und Zwecke oder ideale Endzustände bestimmt sind), die die Handlungstheoretiker schätzen, werden diejenigen Vorgänge als **teleonomisch** bezeichnet, die allein aus ihren Komponenten und Strukturen verstanden werden (können). **Teleonomie lehnt Zusatzannahmen (zusätzlich zur Evolution) über mögliche externe teleologische, also intentionale Einflüsse und interessengeleitete Spurlegung ab.** Die Geschichte der Pädagogik ist demnach nicht auf hehre (End-)Ziele bezogen (vgl. aber Giesecke, Mail 14B), sondern wie die Naturgeschichte und unsere Abstammungsgeschichte mit dem **Begriffstripel >Variation, Selektion und Stabilisierung<** adäquat zu beobachten und zu beschreiben und in ihrer Funktion emotionslos und wertfrei zu erklären.

Im Verlauf der kulturellen Evolution werden von vielen möglichen Varianten der Pädagogik nur wenige ausgewählt.³¹ In der Überlieferung werden von den verwirklichten Möglichkeiten viele ganz oder in Stücken aussortiert und wenige weitergegeben (etwa Stoa, Augustinus, Humanismus, Bildungstheorie, evolutionäre Päd.). Aus der Gesamtheit des Übriggebliebenen wird wiederum nur ein Bruchteil aktuell aufgegriffen und zum Gegenstand heutiger Kommunikation gemacht (vgl. Auswahl der Themen unseres Seminars). Dies alles sei kein intentionaler, absichtlich geführter und von Großsubjekten begleiteter und auf ein Ziel der Geschichte hingesteuerter Prozess, nein, sagen die evolutorischen Pädagogen, **die pädagogische Theoriebildung könne profan mit den eleganten und geschmeidigen Kategorien der Evolutionstheorie betrachtet werden, und zwar so:**

Es entstehen - wie und warum auch immer - pädagogische und didaktische Offerten, oft Kopierfehler bereits positiv ausgelesener Ideen, Texte etc., die mutieren - wie und warum auch immer - und überleben(=werden zitiert, in Schrift festgehalten, finden Epigonen) - wie und warum auch immer - und bleiben stabil(=bewähren sich im gegebenen Kontext, bleiben attraktiv) - wie und warum auch immer. So ist das Schicksal der als Variation (gegenüber Geisteswissenschaftlicher Päd. oder dem Symbolischen Interaktionismus) angebotenen Evolutionären Pädagogik nicht gesteuert nach erkenntnistheo und wisstheo Kriterien und Maßgaben, sondern abhängig von der Nachfrage (nicht nur der Aktiven und der gelehrten Öffentlichkeit, sondern auch von Ihnen und mir). Sollte sie vom didaktischen und pädagogischen Markt verschwinden, also negativ selektiert werden (= mangelnde Stabilität), ist sie (trotzdem) im Recht: So ist eben die Evolution, zucken sie die Schultern, wir Evolutionären Pädagogen haben nichts anderes behauptet: Was sich bewährt, bleibt da, was nicht, Tschüss. - Wer will, kann sich an dieser Stelle mit der **"Memetik"** beschäftigen, eine Entwicklungstheorie, die sich zum Ziel setzt, das "Wie-und-Warum-auch-immer" aufzuklären, funktional verstehbar zu machen: kurz: Trembl 2004, 176ff., ausführlich: Blackmore: Die Macht der Meme. Heidelberg Berlin 2000; Vorwort von Dawkins.³²

(3) Eine weitere evolutionäre Position ist: Es können die Entwicklung und die Tätigkeit pädagogischer Praxen nichthandlungstheoretisch(=ohne handlungstheoretische Kategorien wie Zweck, Mittel, klug, Dialog, gerecht etc.) als Evolution bzw. als Einübung in die Evolution beschrieben werden. Unterricht, z.B., könne als eine Praxis der systematischen Einübung in Evolution, also in Variation, Selektion, Stabilisierung verstanden werden. Lehren ist ein Angebot an »Variation«, den

³¹ Unter „Die Anfänge von Allem“ von J. Kaube (2017) ist der der Erziehung nicht aufgezählt. Aus gutem Grund?!

³² Eine Frage ist, ob Connections, Filz, Proporz, Lobbyismus, Präferenzkartelle, die oft Variation, Selektion und Stabilisierung ohne wissenschaftstheoretisches Erwägen „regeln“, die Evolutionstheorie als Euphemismus (miss-)brauchen?!

Lernenden widerfährt der gesamte Lernprozess als Kontingenz(= etwas, was möglich ist, aber nicht notwendig so sein muss). Lernen wird als »Selektion« verstanden, als "Konzentration auf Themen, Umgang mit Beurteilung". Alle schulischen und häuslichen Mühen gegen das Vergessen als "Einübung in Stabilisierung" (Scheunflug 2004, 64f.). "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 diese Mechanismen organisiert verstanden werden, die Darwin beschrieben hat. Unterricht übt in diese Formen ein und bereitet darauf vor, diese selbst zu produzieren" (Scheunflug 2000, 135; fett von mir). - **Überauffällig ist, mit anderem Vokabular ändern sich Beschreibung, Analyse(=Erklärung und Verstehen) und Kritik und Selbst- und Weltverständnis.** (Remember >Fremdstruktur< in mail 4) Habermas fürchtet gar eine "Entsozialisierung", z. B. der Pädagogik, wenn "einheimische Begriffe" und „einheimische Operationen“ verschwinden, dagegen Natur-Begriffe und Natur-Vorgänge aus der Evolutionstheorie kulturelle Sachverhalte galvanisieren.

Aber nein, **die Evolutionäre Pädagogik predigt nirgendwo Sozialdarwinismus!** Nehmen wir die Evolutionäre Pädagogik gutwillig als ein *Modell für uns* Pädagoginnen (siehe Mail 7), dann stellt sich nicht die Frage, ist diese Pädagogik wahr oder falsch? Und wir könnten pikirierte Einwände derart, dass wir Menschen doch keine Tiere wären, die sich nach der Formel "survival of the fittest" durch pädagogische Institutionen beißen und schlagen, abdämmen, weil, gutwillig gelesen, in der Evolutionären Pädagogik ja nicht behauptet wird, dass der Mensch nichts weiter als ein Bonobo sei. Dass ein lebenswürdiges Wesen einen Brummbären „überlebt“, wäre ja auch eine Selektion. Wie dem auch sei, nur Brauchbarkeit und Nützlichkeit und überfällige Perturbation des Herkömmlichen werden von evolutionären Pädagogen reklamiert. Also, Ihr Urteil?

(4) Eingebaut in Evolutionäre Pädagogik ist **die >Evolutionäre Erkenntnistheorie<** (dazu: Vollmer, G. Biophilosophie. Stuttgart 1995). **Müssen wir Pädagoginnen darüber Auskunft geben können, was Erkenntnis ist?** Wir sollten! Solche Kenntnis gehört zu unserer Haltung, solche Kenntnis prägt Selbst- und Weltverständnis und damit ... Sie wissen schon! Zudem versuchen wir u.a. zum Wissenserwerb und Erkenntnisgewinn zu motivieren, und im Zuge zweckrationaler Argumentation verlassen wir uns bei kluger Mittelwahl u. a. auf empirische Forschung und Theorie, die Erkenntnisse einfahren und uns präsentieren. Bei Zielfindung ist es die (Diskurs-Palaver-)Rationalität, die unsere Orientierung fördert. Also, **was ist überhaupt das >Gewinnen von Erkenntnis<?** Hier nur *eine These (kursiv)* aus der genetischen Epistemologie zur Evolution unserer Erkenntnisfähigkeit und meine abweichende Stellungnahme, die ihr mindestens eine Schwanzfeder kosten wird (P. Janich: Was ist Erkenntnis? München 2000).

Erkenntnis ist eine adäquate interne Rekonstruktion und Identifikation äußerer Objekte im Subjekt. [...] Es gibt eine reale Welt, unabhängig von unserem Bewusstsein; [...] sie ist teilweise erkennbar und erklärbar durch Wahrnehmung, Denken und eine intersubjektive Wissenschaft. Unser Erkenntnisapparat ist ein Ergebnis der biologischen Evolution. Die subjektiven Erkenntnisstrukturen passen auf die Welt, weil sie sich im Laufe der Evolution in Anpassung an diese reale Welt herausgebildet haben. Sie stimmen mit den realen Strukturen (teilweise) überein, weil nur eine solche Übereinstimmung das Überleben ermöglichte. Die subjektiven Erkenntnisstrukturen sind genetisch determiniert und im Rahmen der statistischen Streuung für alle Menschen mehr oder weniger gleich. (Zusammengestellt von mir aus Irrgang, B.: Lehrbuch der evolutionäre Erkenntnistheorie. München und Basel 2001). – Was kann ich als Opponent (dagegen) einwenden (a) (b) (c)?!

(a) **Da liegt eine An-Passungsthese vor.** Behauptet wird, dass sich alles das, womit wir "in uns" die Welt und ihre Objekte "außer uns" erkennen, einer Entwicklung vom Urschleim über Steckrüben bis zu uns unterliegt, die insofern für uns erfolgreich war und ist, weil sie uns mit gelungener Anpassung unserer Erkenntnismittel an die Welt das Erkennen ebendieser Welt ermöglicht und somit unsere Überlebenschance und Fortpflanzung begünstigt. Schlechter angepasste, gar marode Erkenntnisapparaturen sind mit ihren Trägern schon ausgestorben, oder sind nicht auf unserem Level. Aber, meine ich, wer verkündet, "ich habe überlebt, weil ich die Welt richtig erkannt habe, sonst hätte ich ja nicht überlebt", setzt voraus, was er beweisen will: Er begründet, warum er überlebt hat, mit gelungener Anpassung seiner Erkenntniseinrichtung, und er begründet die gelungene Anpassung seines Erkenntnisvermögens mit seinem Überleben - ein Begründungszirkel. Den mancher Evolutionär zu Fisi-matenten zählt und ignoriert.

Es ist auch die An-Passungsthese ungeeignet als metastufige Erläuterung dessen, was unter dem >Erkennen der zu erkennenden Welt< vorzustellen ist. Und zwar schon deswegen ungeeignet, weil diese An-Passungsthese auf Objektstufe selbst schon behauptet, eine anerkannte Erkenntnis der anerkannten Evolutionstheorie zu sein, wobei wir aber gerade erst - metatheoretisch interessiert - danach fragen, **wie die Wissenschaft überhaupt zu Erkenntnissen, die man als echt anerkennen kann, gelangt!** Darauf mit der Präsentation einer Aussage zu antworten, die für sich den Anspruch hat, bereits eine Erkenntnis zu sein, bringt es nicht. Es bleibt offen, warum die Passungsthese eine echte Erkenntnis sein soll, aber nicht nur scheinbar eine Erkenntnis. Aber wie eine echte Erkenntnis zustande kriegen? Danach frage ich! Die Evolutionstheoretiker könnten falsch liegen, die Passungsthese könnte unsinnig sein. Wie und womit und mit welchem Methodik-Instrumentarium können wir das prüfen? Mit der Passungsthese selbst natürlich nicht! Sie ist als Auskunft darüber, was **das Erkennen der zu erkennenden Welt** ist, nicht geeicht, weil ein Satz der Objektstufe sich nicht von allein auf die Metastufe heben kann, um sich als Regel für den Erkenntnisgewinn zu parfümieren. Weil mit der Passungsthese eine Erkenntnis der Evolutionstheorie angeführt wird, aber keine Angaben **darüber gemacht werden, wie wir das Erkennen der zu erkennenden Welt handwerklich und mundwerklich vollziehen können.** - Mein Vorschlag zum >Erkennen< in (c).

>Überleben<?! Ein Kriterium für begründetes Wissen=Erkenntnis im wissenschaftlichen Zusammenhang? Nein! **Denn Erkenntnis ist - so habe ich es bislang in allen Mails darstellen wollen - von der methodisch gesicherten Übereinstimmung unserer sach- und fachkundigen Hand- und Mundwerker über Etwas in der Welt abhängig, aber nicht vom Überleben des homo sapiens sapiens.** Selbstverständlich sollten Wissen und Erkenntnis Fortschritten im Leben dienen und nicht retrogressiv wirken. Erkenntnisse in der Pädagogik sollten dazu nütze sein, sag' ich jetzt mal, dass Profis sich selbst und ihren pädagogischen Praxen das "Überleben" und "Fortpflanzung" ermöglichen. Es wird pädagogisches wissenschaftliches Wissen eingesetzt, das praktisch brauchbar sein soll. Brauchbarkeit aber macht von allein keine wissenschaftliche Erkenntnis. Der Satz des Pythagoras und über den Thaleskreis werden nicht an der Baustelle „wahr gemacht“, sondern weil es ausgefuchste Beweishandlungen gibt, die mit dem Bau vor Ort unmittelbar nichts zu tun haben! >Quod erat demonstrandum< ist Ergebnis von Kopfarbeit, nicht von Mörtelpfanne, Maurerkelle und Wurf-sieb. Der Mathematiker Archimedes von Syrakus soll mit den Worten auf den Lippen "*Noli turbare circulos meos*" (212) erschlagen worden sein: Erkenntnisse hier - Überleben dort.

(b) Kommt noch aus der genetischen Erkenntnistheorie hinzu: **Die mit unserem Erkenntnisapparat zu erkennende Welt sei außerhalb unseres Bewusstsein gegeben.** Prima facie scheint das o.k., zumal wir im Alltag, wenn wir etwas als wahr behaupten, darauf bestehen, dass es in Wirklichkeit so ist, dass unsere Aussage mit der Realität korrespondiert, dass jedermann ja „sehen“ könne, dass es sich genauso verhält, wie ausgesagt. Aber auf welche Weise ist uns im **wissenschaftlichen(!!!) Zusammenhang** die zu erkennende Welt gegeben? Wir hatten das schon mal (Mail 12): **Wenn sich Wissenschaft(!!!) mit Objekten unserer Welt befasst, der Erkenntnisse abgerungen werden wollen, dann baut sich die Wissenschaft diese ihre zu betrachtenden Objekte erst im Kopf, im Feld, im Labor sprachlich und nichtsprachlich theorieförmig und theoriegeeignet zusammen.** Konstituierung! GLOSSAR! Wenn man sich im wissenschaftlichen Kontext auf eine wissenschaftlich zu erkennende Welt bezieht, in der wir alle zu Hause sind, dann sind die Objekte dieser Welt, wenn sie wissenschaftlicher Betrachtung unterfallen, konstituiert. Das ist keine Punische Perfidie, dass Wissenschaft uns auf Distanz zu unserer Lebenswelt bringt! Wir Pädagoginnen müssen die Klängen kreuzen (mit Prange, Mollenhauer, Helmke, Tremml, Scheunpflug ...) und uns zusammenraufen, womit sich die Pädagogik eigentlich beschäftigen soll, was Erziehung „ist“. Das ist manchmal ein absurder Streit, weil wir alle doch eigentlich schon längst wissen, wie das Erziehen und das Drumherum im Alltag erscheinen. Das schränkt gleichwohl den Sinn und die Berechtigung der Wissenschaft nicht ein. Natürlich wird nicht behauptet, die Wissenschaft konstruiere und kreierte die Planeten (Astronomie), die USA (Soziologie), ein Virus (Epidemiologie) und erst die Erziehungswissenschaft bringe Erziehung, Lernen und die Schule zur Welt. Nein, aber dass wir zwischen Wandelsternen und Fixsternen differenzieren, dass wir die USA als Gesellschaft anders charakterisieren als Frankreich, dass zwischen Viren und Bakterien unterschieden wird, und dass wir Erziehen von Manipulation trennen, das wird uns nicht von der Welt außer uns auferlegt, **sondern all solche Sortierungen und Gliederungen treffen zur je besseren Orientierung in unserer gemeinsamen Welt mit Absicht gemäß angepeilter Erkenntnisinteressen: Wir.**

(c) **Jetzt ein Vorschlag, wie über Erkenntnis im wissenschaftlichen(!!!) Zusammenhang** geredet werden kann. Von Erkenntnissen des Alltags oder per Offenbarung oder Magie oder Intuition, auch von der nicht-propositionalen Erkenntnis per Literatur/Dichtung (Mail 8) ist jetzt nicht die Rede (damit ist **keine Abwertung** ausgesprochen, sondern lediglich auf den Vorgang **wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns** gezeigt). Wenn wir das Substantiv >Erkenntnis< ins Verb >erkennen< wandeln, dann können wir nach der Spezifität der Operation fragen, die **in der Wissenschaft(!!!)** damit bezeichnet wird. **Propositionales Erkennen ist jedenfalls eine kognitive und sprachliche Leistung, properes und gepflegtes Mundwerk, und eine methodisch streng geregelte Tätigkeit, ein solides und gediegenes Handwerk, welche gezeigt, spricht: gelehrt und gelernt werden können.** Propositionale Erkenntnisse lassen sich als begründetes Wissen vortragen, das einsichtig gegen jede Opposition verteidigt werden kann. Begründetes Wissen hat demnach allen vorgetragenen Antithesen, Widerspruchsvorwürfen, Anfeindungen, Invektiven, Gegenbeweisen, Unterstellungen (der Parteilichkeit), Nachweisen logischer Fehler, Anklagen und Bezichtigungen mit Bravour widerstanden, **spricht, diejenige Pädagogin, die begründetes Wissen besitzt, hat sich im Streit innerhalb der scientific community erfolgreich behauptet, wobei – klar – der wissenschaftlichen Gemeinde selbst Vernunft zu unterschieben ist. Eben erst dann mag begründetes Wissen eine diskursive (begriffliche) Erkenntnis heißen.** Man könnte noch hinzufügen, von Erkenntnis vielleicht erst dann zu sprechen, wenn das begründete Wissen zudem innovativ ist und vor allem als ein Problemlösungswissen verwendet werden kann (Janich, P.: Was ist Erkenntnis? München 2000). Wichtig ist (mir): **Statt >Übereinstimmung mit der Wirklichkeit< - wie in der Passungsthese - wird hier als Proprium des Erkennens die >Übereinstimmung im Konsens< favorisiert. Der rationale Dialog ist der Ermöglichungsgrund der Erkenntnis, aber nicht eine den Darwin-Kategorien folgende Natur „außerhalb“ von uns. Dass derart Kooperation und Kommunikation nicht ohne Einschaltung unseres materiellen "Erkenntnisapparates" funktioniert, - ist trivial, ein Truismus.**

Bitte beachten! Selbstverständlich lese ich meine Bemerkungen nicht als Widerlegung der Evolutionstheorie. Nichts gegen das Vokabular aus der englischen Züchterpraxis, mit dem Darwin >Der Ursprung der Arten< niederschrieb. Ob jedoch Evolutionstheorie – wie angeführt – für die Eigenstruktur der Pädagogik nützlich ist, ob aber die Evolutionstheorie – wie angeführt – die Ernte von Erkenntnis für Pädagoginnen hinreichend erklärt, das allerdings stelle ich in Zweifel.

Ich hoffe, es versteht sich von selbst: Bitte nehmen Sie nichts, was ich schreibe, einfach hin! Sie haben einen eigenen Kopf und sind mit Praxis vertraut. Überlegen Sie, dass Einspruch erhoben werden kann, das gehört sich so. Dass Sie ohne Einblick in die Literatur, und wenn's nur ein Blick ist, nicht auskommen, ist das Zweite, das sich von selbst verstehen sollte.

15. Sitzung

Guten Tag!

Hat die Pädagogik Handfestes zum Fortschritt der Gesellschaft "im Bewußtsein der Freiheit" (Hegel) beigetragen?! In heutiger Zeit?! Eine Studentin aus meinem Seminar (Anfang 1990) zum Thema >Fortschritt der Geschichte und was die Schule dazu leistet< schickte dieses an Niklas Luhmann mit der Bitte um Stellungnahme. Er schrieb freundlich und knapp zurück, dass er mit seinem Vokabular diese Frage gar nicht stellen könne, damit entfalle das Antwortgeben. Auch spannend.

Was meinen Sie denn?!

Marquis de Condorcet (1743-1794): "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.). - Fehlt Ihnen da etwas?

Dass den Menschen allen **ein eleganter, nutzbringender, befriedigender und genussvoller Umgang mit dem Wissen und den Erkenntnissen der Wissenschaften gelingt und glückt**, daran rütteln die Aufklärer nicht. Niemand muss sich mit der Verwertung wissenschaftlicher Erträge so trottelig anstellen wie im Roman **G. Flauberts** >Bouvard und Pécuchet< (eine Satire).

Th. Ballauff preist die Geschichte der Pädagogik keineswegs: In der Einleitung zum ersten Band "*Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*" schreibt er: "So ergibt sich auf weite Strecken der Geschichte hin ein recht unerfreulicher Anblick: Die **Erziehung** dient als Mittel brutaler Bewirkung des doktrinär Vorgezeichneten. [...] Die **Theorie der Erziehung** erscheint demgegenüber weithin wie die Verneinung der faktischen Erziehung: sie scheint aus Resignation und Ressentiment erwachsen: in der Abwertung all des zunächst und zumeist in der Erziehung Maßgeblichen und Zielweisenden und in der Selbsterhöhung des eigen Tuns - eben der Theorie - zum letzten Maß und Ziel" (Freiburg/München 1969, 35; fett von mir).

In "Das Regime des liberalen Kapitalismus" (Frankfurt a.M. 2009) bildet **R. Münch** des Einprägens wert die "**Kausalfaktoren, Bahnen und Stationen des gesellschaftlichen Wandels**" ab (auf S.180 eine Übersichtsskizze). Von Pädagogik als fruchtbringende Aktion findet sich keine Spur?!?!?!?

Das aktuelle Werk von Habermas hat den Titel "Auch eine Geschichte der Philosophie". Er versucht, in dialektischer Verschränkung von Glaube und Wissen eine Genealogie der Moral, der kognitiven Leistung >Vernunft< und unserer modernen, dezentralisierten Wahrnehmung unserer selbst und der Anderen im Kontext des okzidentalen Rationalismus zu liefern. Eine Höherentwicklung, aber nicht

vorangetreten durch einen Weltgeist oder sonstige Gesetzmäßigkeit, es gilt die Kontingenz, alles kann kippen, sondern durch intelligentes **Ausnutzen von sich einstellenden und/oder extra hergestellten Lerngelegenheiten auf der Basis der uns von der Evolution mitgegebenen Disposition des Lernens** im Verlauf "unserer" Geschichte. Dies macht letztlich (aber nicht naturnotwendig), dass wir, die wir alle kommunikativ und kooperativ auf Gedeih und Verderb zusammengebunden sind, zur Vernunft finden (können) und ("postsäkular") das Potential des Glaubens nicht verschleudern (sollten). Vernunft operationalisiert H. als diejenige diskursive, dialogische Prozedur, die im Alltag, in der Wissenschaft, in den Institutionen, in der Öffentlichkeit und in unserem Kopf machen könnte, was uns allen gut täte: als Verfassungspatrioten Europa denken (was nicht ausschließt, Serbien zu bombardieren). Aus geografischem, geschichtlichem, gesellschaftlichem, sozialem und intellektuellem Geschehen (vom homo erectus über die Achsenzeit bis in die Moderne) baut sich H. seine Geschichte; eine Vorlage für alle die, die nicht nur an die Chance des Fortschritts glauben (wollen). Da mögen sich einige, auch Pädagog*innen, gern einklinken.

Was, wenn überhaupt etwas, ist Fortschritt? Darf man aus der Darstellung der Geschichte „unseres“ Bildungssonderweges ein progressives Voranschreiten herauslesen?! Siehe H. Fend im Anhang.

Ein Stimulus: Ich habe ein von mir gekürztes Interview angehängt, das ich Sie zu lesen bitte. Und zwar entlang der Frage, wie bauen Sie(!) die Gegenwarts-Beschreibung, Gegenwarts-Analyse und Gegenwarts-Kritik von W. Wolf in Ihr Selbst- und Weltverständnis ein? Als Fremdkörper, Eindringling, Einsprengsel, Störenfried, Ruhestörer? Als Gast, Reisender, Unbekannter, Fremdling, Tourist? **Ihr Selbst- und Weltverständnis können Sie als Profi nicht verstecken, schon deswegen nicht, weil Sie als Ausdruckswesen immer schon Haltung zeigen.** Stellen Sie sich vor, jemand aus Ihrer päd. Praxis, der das Interview gelesen hat, möchte Ihre Meinung hören. Eine Verweigerung der Stellungnahme und Ausreden gelten nicht, wäre geradezu feige. Wie weit geht Ihre begründete Ablehnung, wie weit geht Ihre begründete Zustimmung? Womit können Sie selbst aufwarten?

Bleibt noch einwas: Die Debatte über erkenntnistheo und wisstheo Grundlagen der Pädagogik oder der Erziehungswissenschaften wird kaum noch geführt. Weder ergebe sie bemerkenswert Neues (alles sei gesagt, nur noch nicht von jedem) noch diensteleiste sie für die Praktiker (m, w, d) Ertragreiches. Sprich: Das elektronische Seminar "Die Entstehung der Theorieform der Pädagogik aus dem Geiste der Geometrie" im Winter 20/21 ...

KEINE AUFGABE ZU DIESER MAIL

„Wir müssen harte Aufklärungsarbeit leisten“

26. August 2020 [Tomasz Koniecz](#)

Ein Telepolis-Gespräch über Krise, Corona und Kapital mit dem Politologen und Buchautor Winfried Wolf

Winfried Wolf ist Diplom-Politologe, Dr. phil. und Chefredakteur von [Lunapark21](#) - Zeitschrift zur Kritik der globalen Ökonomie. Er publiziert zu den Themen Weltwirtschaft/Globalisierung/Krise, Krieg/Frieden/militärisch-industrieller Komplex und Verkehrspolitik/Bahn. Er ist Initiator der seit April 2020 erscheinenden Publikation [Fakten-Check: CORONA](#), von der im Juli 2020 die zweite Ausgabe erschien.

...

Schluss