

## Im Winter 2021/22

### Kritik der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Oder: Zur pädagogischen Perspektive auf die Entwicklung des Menschen.

S; Online/Präsenz; 2 SWS; Masterstudiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft: Vertiefungsmodul: Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft; Mo, 16:00 - 18:00, [MG2/01.10](#); Mo, 16:15 - 17:45, [MG1/00.04](#); Das Seminar beginnt virtuell – Herr Bätz wird sich per Mail mit Ihnen in Verbindung setzen. Die Lehrveranstaltung wird kombiniert in Präsenz/Online-Formaten stattfinden. Genauere Informationen zum Ablauf erhalten Sie im Seminar.

#### 1. Sitzung

Verehrte Studierende,

guten Tag zum Seminar > **Kritik der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Oder: Zur pädagogischen Perspektiv auf die Entwicklung des Menschen**<.

Das Seminar bespricht **keine der vielen Pädagogiken auf der Objektstufe** = Stufe, auf der eine spezifische Angelegenheit erforscht, theoretisch dargestellt und normativ vertreten wird, derart: „Die Sache verhält sich tatsächlich und in Wirklichkeit so und so“, „Für uns sind diese Werte und Ziele wichtig, keine anderen, da lassen wir die Finger von!“. Wir (Sie und ich) betreten die **Metastufe** = übergeordnete Stufe der Reflexion über Forschung und Theorie und die Stufe der Kritik des Zustandekommens von Normen, Zielen, Werten, derart: „Wie kommt und gelangt man zu der Aussage ‚Die Sache verhält sich tatsächlich und in Wirklichkeit so und so‘ und wie wird sie begründet?“, „Mit welcher Rechtfertigung werden genau diese, aber keine anderen, Normen, Werte und Ziele aufgestellt und wie rechtfertigt man die Rechtfertigung?“. >Übergeordnet< = hier **keine** Qualifikation, sondern nur „räumlich“ gemeint. **Also wird hier nicht zitiert und untersucht, was sagt und möchte etwa die >Pädagogik der Vielfalt<, was meint und will der >Symbolische Interaktionismus<, was verlautbart die >Antipädagogik< so im Einzelnen, aber gefragt wird, mit welchem Recht und aus welchem Grund kommen Pädagogiken überhaupt dazu, das zu sagen und zu meinen, was sie sagen und meinen und fordern? Welches ist ihr Fundament? Wie konstituieren sie nach welchem Interesse ihren Gegenstand? Welcher Geltungsanspruch wird vertreten? Warum gerade diese Vokabeln, aber nicht andere? Welche Methoden? Was wird als Beweis und Begründung und Rechtfertigung akzeptiert?**

Ich folge im Aufbau und Inhalt des Seminars weitgehend den folgenden Büchern: **Brumlik, M./Ellinger, St./Hechler, O./Prange, K.** (2013): Theorie der praktischen Pädagogik. Stuttgart, online erhältlich, und **Ellinger, St./Hechler, O.:** Entwicklungspädagogik. Stuttgart 2021, diese **beiden sind hiermit zur Pflichtlektüre ausgerufen**; beziehe mich auch auf **Prange, K.:** Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler 2000 und **König, E./Zedler, P.** (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft. Paderborn. Ich werde nicht das referieren, was die Autoren im Einzelnen bieten, das lesen Sie bitte selbst, vielmehr werde ich (manchmal abweichend) angesprochene, famose Themen zum Anlass von Erörterungen nehmen, zu denen eine wissenschaftstheoretisch fundierte, erkenntnistheoretisch konsolidierte und auch metaethisch versierte Pädagogik den Praktikerinnen (Ihnen und mir) brauchbare und nützliche Auskunft geben können sollte, etwa >Welche Person ist ein Erzieher?!<, >Selbst- oder Fremdbestimmung?!<, >Ist „Robo sapiens“ eine Person?<, > Operative Pädagogik?!<. Chef-Ziel der Veranstaltung ist, Ihnen Bausteine für Ihre zu erarbeitende **Hauspädagogik** zu liefern.

Denn, was beim Seminar „hinten herauskommen“ soll (H. Kohl), ist dies: **Es gibt keine bessere Theorie für Ihre Praxis als die Ihre!** Ich bin mit Diderot in der Encyclopédie (1751) der Meinung, dass Eklektizismus (eklektisch, Eklektiker) kein Schimpfwort sein sollte (=Dieserda sammelt ja bloß von anderen Gedachtes ein), sondern im Gegenteil 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. Das ist kein Freibrief für spekulative Beliebigkeit. Denn **eine Hauspädagogik ist ohne Abgleich mit Wissenschaft und Ethik bloße Küchenpädagogik.**

**Für meine Veranstaltung verfasse ich Emails, die ich Ihnen zuschicke. Diese sind und bleiben thematische Grundlage für jede Sitzung gleich welcher Präsenz- oder Distanz-Gestalt.** Es könnte aus meiner Sicht auch in diesem Wintersemester eine ausschließlich elektronisch basierte Kommunikation werden, aber immer, wenn irgendwie möglich, treffen wir uns an einem ausgewiesenen Ort zur ausgewiesenen Zeit. Ich habe mich mit den Mails angestrengt, Ihnen und mir verständlich zu bleiben. Allerdings vermisse ich über alle Maßen die Möglichkeit mündlicher Erläuterungen, Tafel und Kreide und die Seminarmäßig begrenzte Zeit leibhaftiger Konfiguration und didaktischer Choreografie in einem Raum der Uni!

***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: >Pädagogik im Winter 21/22< . 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 am Ende des Semesters summativ als schriftliche Hausarbeit beurteile (Bewertungsbogen im Anhang). Wir haben offiziell 13 Sitzungen. Ich stelle also insgesamt 13 Aufgaben, von denen neun auf angegebene Weise zu erledigen sind. Zudem ist nach Absprache ein mündlicher Beitrag/ein Referat zu erbringen. Das werden wir je nach Lage speziell regeln. Von den Studierenden, die nur einen mündlichen Beitrag/ein Referat (ohne schriftliche Hausarbeit) zwecks Bestätigung erfolgreicher Teilnahme benötigen, erwarte ich je ein Gedankenprotokoll von sieben Sitzungen (als Studienleistung): Umfang eine dreiviertel Seite, an meine Anschrift. Die gleiche Erwartung hege ich gegenüber Nur-Teilnehmern (m, w, d).***

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

Ich fordere Sie zu einer **eigenständigen und kritischen Bearbeitung** der einzelnen (neun) Aufgaben und der (sieben) Protokolle auf. >Kritik< bedeutet – anders als oft im Alltag - nicht Bemängeln, Beanstanden, Fertigmachen, sondern zuerst nach prüfbareren Kriterien eine Unterscheidung treffen (Aschenputtel!), dann ein begründetes Urteil pro oder contra in entsprechenden Worten formulieren (oder ein Urteil zurückhalten, wenn die Sachlage [momentan] Eindeutigkeit nicht zulässt=auch ein Urteil). Ich

möchte keine gesammelten Werke (=nicht alle 9 Aufgaben, nicht alle 7 Protokolle auf einen Haufen)! Ich möchte, dass Sie in der Regel konzentriert je eine Woche grübeln. Es kommt viel weniger darauf an, Autoritäten heranzuziehen, Autoren zu zitieren, Literaturangaben zu machen (das ist nicht verboten, aber aus meinen Mails abzuschreiben), sondern vielmehr bin ich interessiert an der **konzisen Verschriftlichung IHRER Gedanken, Überlegungen, Einfälle, die Sie zu einem Fließtext(!) bündeln und - wie es sich gehört - stichhaltig begründen**. Das erfolgreiche Einfangen luftigen (ich sage nicht: windigen) Denkens in die Figur der Schrift können Sie für sich positiv als extraordinary kognitive Leistung verbuchen.

**Ich habe die Themen alle auf Bonsai-Größe gebracht. Ich übergehe Sachen, lasse einiges weg, überspitze und übertreibe auch gerne, manches kriege ich nicht besser hin.** Ich schreibe nichts, was für einem Kanon taugte und auswendig zu lernen wäre. Oder gar die „absolute und letzte Wahrheit“! Was ich pro Mail biete, ist **kein(!)** Fließtext, eher können die **Absätze und Abschnitte** für sich stehen. Es kann sein, dass Sie die einen noch weniger verstehen als die anderen - überspringen Sie! Hopping. Die Fußnoten sind oft spezieller.<sup>1</sup> Halten Sie sich an dem fest, von dem Sie meinen, es in eigenen Worten adäquat wiedergeben zu können, was für Sie machbar ist. Selbstverständlich dürfen Sie mich per Mail oder bei einer hypothetischen Begegnung mask to mask oder – falls Delta und Lambda gebändigt - auch face to face in Präsenz Sachen fragen. **Dass Sie als Masterstudierende (m, w, d) Kenntnisse betreff Forschung und Theorie mitbringen, setze ich. Minimales Minimum: Gudjons/Straub 2016, 30-52, 78-114.**

**Von der ersten Sitzung (18.10.21) erstellen Sie bitte alle ein EGODOKUMENT.** Das ist eine persönliche (ego=ich) Stellungnahme zum Seminarthema, die nicht zu den geforderten neun Aufgaben und nicht als Protokoll zählt. Sie können auch eine der folgenden Inhaltsangaben der einzelnen Sitzungen in Ihren Kommentar einbauen. Ich bewerte es nicht, es interessiert mich, möglicherweise enthält es sachdienliche Tipps. Umfang eine (1) Din A 4 Seite, an mich als elektronischer Brief.

**BITTE SENDEN SIE MIR IHR EGODOKU BIS SPÄTESTENS FREITAG, DEN 22. 10. 21 ZU!!!**

## **Verlaufsplan und Programm**

**Hauspädagogik?!** Dass abstrakte Begriffe und wissenschaftliche Theorien 1:1 auf pädagogische Praxis passen, erwartet nur BLÖD. Praxis als unmittelbare Auseinandersetzung mit Mensch und Mit- und Umwelt ist immer und stets eine besondere und konkrete und spezielle Lage, ergo: Theorie und Praxis sind nie kongruent. Vielmehr geht es so: Orientiert an der Weisheit des Alltags und eigener Erfahrung und in Kenntnis wissenschaftlicher Theorien und Ethik konstruieren Sie Ihre Hauspädagogik für Ihre besondere und konkrete päd. Praxis. Sie beantworten sich also Fragen, etwa wie die Anerkennungstheorie oder das Lernmodell des operanten Konditionierens oder die >Operative Pädagogik< für „Ihren“ Fritz und die Eva und den Klaus modifiziert werden muss? Und passen sodann Begriffe und gruppen- und personeninvariante Vorgaben aus den allgemeinen wissenschaftlichen Theorien an die individuelle und besondere Situation Ihrer päd. Praxis vor Ort an. Diese Ihre – kraft eigenen Verstandes und durch urteilskräftiges Kleinarbeiten von Forschung und Theorie gewonnene - Individualtheorie ist zwar viel dichter an der Praxis dran als die Wissenschaft, gleichwohl können auch Haus-Theorie und Praxis nie „identisch“ sein. Ein (Haus-)Rezept für Zitronenkuchen ist ja auch nicht der Kuchen selbst, Sie müssen es lesen, verstehen und die Sachen in der Aufeinanderfolge auch mit Verstand und Gefühl zusammenrühren und dann backen. Das kann schief gehen. Wie päd. Praxis auch. Wie am Herd kommen allerdings auch in der Pädagogik trainierte Urteilskraft und trainierter Takt vorteilhaft zum Tragen, denn die

---

<sup>1</sup> Wem es eh' schon reicht, darf sie überlesen.

Auftretenswahrscheinlichkeit des Gelingens und des Erfolgs erhöht sich. - Bitte Brumlik u. a. 2013, 7-17, oder Ellinger u.a. 2021, 11-25 lesen!

**1. Überblick und Einführendes.** Bei A. Dörschel steht in seiner >Geschichte der Erziehung< (1976) im Vorwort, „von wissenschaftstheoretischen und methodologischen Erörterungen ist abgesehen worden. Ihre modernen Luxurierungen [...] hintern die unvoreingenommene konkrete Forschung und Darstellung in der Regel und verzerren, vereinseitigen, verfälschen und verdecken oft deren Objekte unter abstrakt-theoretischen Modellrastern und eine sensationell klingenden fremdwortüberladenen Schlagwort-Terminologie“. Das ist hart! Ich habe auch gehört, dass sogar ein Ministerpräsident, der Bundeskanzlerin werden wollte, einem AFDler rechts darin gegeben haben soll, dass Wissenschaft nichts weiter als ein Vielklang unterschiedlicher Stimmen sei, alle gleich gültig, sprich: gleichgültig, welche man anhört. Für eine allgemeinverbindliche Orientierung seien exakte Forschung und akribische Theorie ungeeignet. Politik komme, wenn es pressiert, ohne aus. So sollte man meiner Meinung nach weder über Wissenschaftstheorie noch über Wissenschaft urteilen. Zeigt doch schon M. Crichton (der Jurassic Park Autor) in seinem Roman >Andromeda<, den ich hiermit als Propädeutik (als eine Einführung in die Wissenschaft) empfehle, dass Uneinigkeit und Streiten zwar zur Wissenschaft gehören, **aber nicht selbst die Wissenschaft sind**. Ganz klar, es gibt nicht bloß Scharmützel und das Wissen-Schaffen ist ein kumulativer Prozess (=Wissen häuft sich, manchmal auf Kosten des bisherigen). Was aber nicht als Ausrede zählt, „ohne“ Wissenschaft etwas durchzusetzen. Korrektur und verbessern gehören zum Geschäft. Denn auch ganz klar, es gibt nach jeder Debatte harte Daten, Fakten und Tatsachen und mit diesen sind exekutive Entscheidungen und Beschlüsse zu legitimieren. Auch die Pädagogik-Diversität ist ja nicht selbst Wissenschaft, wie in unseren Kreisen die Theorien- und Methodenpluralisten glauben, und berechtigt nicht, Wissenschaft als sog. „Vielfalt der Meinungen“ sausen zu lassen. Allerdings ist die rezente Artenvielfalt, weil es ja nur um den einen (1) Gegenstand, nämlich >Erziehen<, geht, erstaunlich (meine ich). Ich zanke mich mit ungehemmter Paarung und Kopulation von Begriffen und Theorien und setze darauf, dass wir (Sie und ich) zwecks Verbesserung gesellschaftlicher Praxen stabiles Wissen, fruchtbare Erkenntnisse und weiterführende Einsichten produzieren (können). Wir sollten in politischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Praxen Streu vom Weizen trennen können, damit wir wissen(=begründet sagen können), warum wir dies tun und jenes nicht tun. Daher treiben wir hier Wissenstheo, Erkenntnistheo und Metaethik wider den „wissenschaftstheoretischen Analphabetismus“ (W. Böhm)!

**2. Erziehung wissenschaftlich zur Sprache\* bringen?** Ist längst blutig ernst und auch im Spaß passiert, siehe: >Das Säbelzahn-Curriculum<, J. A. Peddiwell: Über paläolithische Erziehung. Stuttgart 1974; oder: Lewis, R.: Edward. Wie ich zum Menschen wurde. Zürich 2013. Ein Gespräch über die (Moral der) Erziehung und über die Forschung und Theorie der Erziehung geht **nicht ohne Vokabeln**, die Sie sich (wie Fremdsprachen) aneignen sollten, dass zumindest wir (Sie und ich) verstehen, was gemeint ist, wenn z. B. von Wissenschaft die Rede ist. Und dann kommen auch noch (aus Teilsätzen logisch schlüssig zusammengesetzte) Sätze hinzu (Aussagen, Behauptungen, Thesen). Da ist die Frage nach der Wahrheit, Exaktheit, Prägnanz (von Sätzen) relevant. Schließlich sollen und müssen Daten, Fakten und Tatsachen im Kontext unserer Praxis intersubjektiv gelten und universal sein (allgemeingültig). **Aber nicht nur wissenschaftlich wird das Erziehen zur Sprache gebracht**, sondern auch im Zuge der Betonung von Allgemeinverbindlichkeit mit Normen, Wertungen (wie >gerecht<, >vertrauenswürdig<, >gut<, >legitim<, >nachfühlbar<). Und ebenso in ästhetischen Texten ist Erziehung relevant, wie z. B. im (Spiel-)Film, im Epos, Drama und immer schon im Alltag.

**3. Welche Person ist ein Erzieher?! Oft** greift man sich Verblichene oder (noch) Lebende und macht sie mit Emphase zum >Erzieher Griechenlands und der hellenistischen und römischen Welt<, >Präzeptor des Vaterlandes<, zum >Lehrmeister und Instrukteur der Nation<, zum >Lehrer einer Generation<. Bei Cicero ist die Geschichte selbst >die Lehrmeisterin des Lebens<. Kann man Erzieher „sehen“?! Wie findet man Sechzehnder aus dem Erziehungsgeschäft heraus? Anhand von Schulgründungen? Epi-

gonen? Volle Regale in Bibliotheken? Portraits im Dekanat? Reicht schon der gehabte gute Wille einer Person, zur Mündigkeit erziehen zu wollen, um als Erzieher zu durchzugehen? Wir müssen zunächst einige Begriffe explizieren, fangen wir mit dem der Mündigkeit an. Dann natürlich die Frage: **Was „ist“ eigentlich das Erziehen?! Machen wir (fordere ich gegen manchen Aufschrei) ein lehr- und lernbares Kunst-Handwerk daraus.**

**4. Geschichte?** W. Schapp meint, dass wir alle immer schon in Geschichte(n) verstrickt sind, ob als Mensch, ob als Bürgerin, ob als Pädagoge. „Außerhalb“ der Geschichte(n) nur Vakuum. Und J. Rüsen weist daraufhin, dass wir im wissenschaftlichen Zusammenhang aus dem, was um uns herum und mit uns innerhalb von Institutionen und Instituten (Familie, Peers, Schule ...) geschieht und passiert, eine Geschichte (der Pädagogik) erst bauen. Historie ist nicht schlicht und einfach vorfindlich wie die flattered Fauna, sondern Geschichte ist abhängig vom Erkenntnisinteresse an der Vergangenheit, von Ideen, die als leitende und selektierende Sinnkriterien fungieren. Die Konstruktion von Geschichte ist abhängig von den Methoden (Empirie, Hermeneutik, Dialektik), von den gewählten Darstellungsformen, sei es als apophantischer Text (=ein Text, der etwas behauptet, das als >wahr<, >korrekt< etc. begründet werden können muss) oder als ästhetischer Text (etwa narrativ vorgetragene [Welt-, Regional-, Biografie-]Geschichte als Tragödie, Komödie, Fortschrittsprozess; empfehle: „Die Rolle meiner Familie in der Weltrevolution“, Bora Ćosić). **Geschichte als Bauwerk ist letztlich abhängig davon, wie wir sie als Faktor der Orientierung in unser Leben und in unseren Beruf integrieren.** Wir (Sie und ich) sind, nolens volens, immer schon in kleine und große, eigene und fremde Geschichte(n) eingeklinkt (bzw. ausgeklinkt). **Als Pädagogin könnte man den Ehrgeiz haben, sich methodisches Geschichtsbewusstsein zu erarbeiten, um das Ein- und Ausklinken aus der Historie autonom verantworten zu können.**

**5. Erfahrung machen und Erfahrung haben.** Wir alle haben an unterschiedlichen Lernorten Erfahrung gemacht und vermögen unser Lernen und unsere Erziehung anderen ohne große Verständigungsschwierigkeit im Alltag zu beschreiben, auch alltagsnützlich zu analysieren und zu kritisieren. Genügt das zur Professionalität nicht hin, dass wir alle immer schon Erfahrungen machen und Erfahrungen mit Akkulturation, Sozialisation, Personalisation haben? Müssen wir aus dem anthropologischen Phänomen des Erfahrens einen extraordinären (philosophischen, pädagogischen) Erfahrungs-Begriff stylen; dazu K. Prange: Pädagogik als Erfahrungsprozess, Stuttgart 1978? Spielt der Begriff der Lebenswelt dabei eine Rolle? Und dann noch: Empirie! Was ist ein Experiment? Eine Erfahrung welcher Art?! Was haben Aristoteles und Galilei damit zu tun?

**6. „Das Weise am Weisen ist die Haltung“, ist Brechts Keuner überzeugt.** Ethos – eine Haltung: ein „aufrechter Gang“ (E. Bloch). Möglichst authentisch. Geht nicht ohne Moral. Und nicht ohne Erledigung der zuerst fremd- und dann selbstgestellten Entwicklungsaufgabe, die in Delphi am Apollo-Tempel stand und lautet: „Erkenne Dich selbst!“ Machen wir uns auch vor dem Spiegel reflektierend – begabt mit „exzentrischer Positionalität“ (Plessner) - zum Gegenstand argumentationszugänglicher Erkenntnis! Und was ist das Spezielle am **pädagogischen** Ethos und was ist die Spezifität der **pädagogischen** Ethik unserer Zunft? Kann man eigentlich über das SOLLEN in ermüdender Weise immer nur reden und reden oder gibt es auch mal attraktive Übungsräume zum Erwerb und zur Probe (=Ethos ausprobieren)?

**7. Selbst- oder Fremdbestimmung?!** Bemerkungen zur Form und Gestalt der Interaktion und Kommunikation in päd. Praxis. Ist Erziehung eine Zumutung (Lenzen), die im Unterschied zur Bildung autoritär und moralinsauer durchgesetzt werden muss? Es geht um die Art und Weise der Wechselbeziehung zwischen Handlungspartnern in Sachen >Erziehung<, um die Art und Weise der Verständigung untereinander; insbesondere mithilfe von Sprache, auch um den Ton. Päd. Praxis, ein Herrschafts- und Machtverhältnis? Lob der Disziplin?! Wie steht es mit der symmetrischen Kommunikation?! Passt das informa-

tionstechnische Modell vom Sender und Empfänger?! Oder orientieren wir uns beim Interagieren und Kommunizieren vorteilhaft mit Bezug auf Kybernetik am Modell des Kühlschranks oder der Raketenwaffentechnik (wie die kybernetische Didaktik)? Interessant und wichtig wird die Anführung der >Ästhetischen Kausalität< werden (K. Prange), die das gelingende und erfolgreiche Sich-aufeinander-Beziehen (=Verschränkt-sein von Erziehung und zu Erzug) in päd. Praxen (weit ab von naturwissenschaftlichen und informationstheoretischen Modellen) verstehen bzw. zu erklären beansprucht.

**8. Anschauung und Begriff.** Kaum beschäftigt sich Forschung und Theorie mit dem >Erziehen<, schon ist es als sinnlich gegenwärtiges und vertrautes Geschehen im Orkus der Wissenschaft verschwunden?! Eine fiese Tour der Wissenschaftler, dass sich die pädagogischen Praxen als **sinnlich präsente Gegenstände** der diskursiven Begrifflichkeit entziehen? Wer ist dann für anschauliche Klarheit zuständig?! Dichter?! Die fiktionale Literatur? Etwa Erziehungsromane ausgehend von Xenophons >Erziehung des Kyros<, über >Lienhard und Getrud< von Pestalozzi, den >Grünen Heinrich< von Keller bis >Harry Potter< von Rowlings?!

**9. Didaktik.** Wenn Erziehen ein Handwerk ist, also ein lehr- und lernbares Tun, dann ist Didaktik als erwägendes und ideenreiches und vorschlagendes (theoretisches) Reden über das Vermitteln von Stoff und Kompetenzen mit den Lernenden ein technisch-interessiertes Mundwerk. Zugleich ist jede, der Didaktik lehrt, praktisch als Didaktikerin tätig. Niemand, der den Benzol-Ring erörtert, muss selbst ein Benzol-Ring sein. Anders bei der Lehre über Pädagogik. Sogleich jedoch scheppern mir „Technologiedefizit“ und die Einwürfe derjenigen Pädagogen (m, w, d) in den Ohren, die für Sozialtechnologen und Seeleningenieure in pädagogischer Praxis nicht die geringste Sympathie aufbringen. Ich auch nicht! **Wie ist aber dann „Technik“ (Klaus-Prange-mäßig) gemeint?! Und über Medien müssen wir auch sprechen.** Das wird spannend, weil unsere kognitiven Leistungen immer eine Materialisierung brauchen(=nicht als „reiner Geist“ daherkommen), und wir konsequenterweise mit Tafel und Kreide **anders** denken als mit dem Rechner (nicht: besser!). – Vielleicht bringe ich in dieser Sitzung noch die Technik des **Palaverns** unter. **Die Idee ist, Sie „praktisch“ und „theoretisch“ in Palaverkompetenz auszubilden (erst einmal damit zu konfrontieren).**

**10. Natur und Herrschaft.** Echt, ein Thema für päd. Praktikerinnen?! Gegenfrage: Ist Pädagogik im 22. Jahrhundert noch sinnvoll (wenn nur noch Bayern aus dem Meere ragt und auf der Zugspitze Millionen campen)? Bei tricky Francis Bacon („Wissen ist Macht“) steht (im *Novum organum scientiarum*): „Die Natur beherrscht nur, wer sich unterwirft.“ „Um der Natur befehlen zu können, muss man ihr gehorchen.“ Der Trend seit der Neuzeit?! (Nicht versäumen, Bert Brechts Kalendergeschichte über F. B. zu lesen: >Das Experiment<!) Worin liegen die Gründe für die bedrohliche Zerstörung unserer natürlichen Lebensgrundlagen? In der kapitalistischen Struktur der Gesellschaft? In der Herrschaft über die Natur? Beim Asteroiden Bennu (Einschlag 2182)? Wie können wir mit Begriffen wie >Natur<, >Subjekt<, Freiheit< und >Herrschaft< in pädagogischer Absicht hilfreich umgehen? Welche Auskunft sollten wir erkenntnistheo fundierte, wisstheo konsolidierte und metaethisch versierte Pädagoginnen auf Nachfrage zu diesem Thema den Angehörigen unserer päd. Praxis geben können?

**11. Stammt der Mensch vom Affen ab?!** I ned! Wir (Sie und ich und selbst mein Nachbar), „stammen nicht von Affen ab“, sondern wir haben – so betont dies R. Dawkins – zwar (einen) gemeinsame(n) Vorfahren (Dawkins erwähnt die Steckrübe), aber es ist nicht so als wären wir einfach nur weiterentwickelte Bonobos. Vor etwa 8 Millionen Jahren spaltete sich die Entwicklungslinie des Menschen von der der heutigen Menschenaffen ab. Seitdem haben sich im Laufe der Evolution verschiedene Familien, Gattungen und Arten entwickelt, von denen einige – memento homo neanderthalensis - inzwischen wieder ausgestorben sind. Und was hat das mit Erkenntnistheo, Wisstheo und Metaethik (in) der Pädagogik zu

tun?! Kritisieren wir (=hier pseudodemokratisches gebrauchtes Personalpronomen) ein bisschen die von mancher Pädagogik vereinnahmte faktische und modische Tierphilosophie.

**12. Ist „Robo sapiens“ eine Person?** (Roman von Cargill, C. Robert). Welchem Individuum kommt das Person-Sein berechtigt zu? Bei Beachtung erkenntnistheo, wissstheo und metaethischen Kriterien ist sub specie educandi zu erörtern, wie sich ein menschliches Individuum zur Person bilden kann, wenn es dies denn vorhat und mag. Automaten ebenso? Steht demnächst (nicht erst „in the year 2525“) unsere Ablösung und die der Pädagogik durch KI und Informatik an? Ist >Erziehung< bald ein fremdstrukturierter Gegenstand der Wissenschaft der systematischen Darstellung, Speicherung, Verarbeitung und Übertragung von Informationen bei automatischer Verarbeitung mit Digitalrechnern? Sibylle Berg meint: „Noch ist die KI auf dem Stand einer besoffenen Feldmaus mit mathematischen Fähigkeiten. Doch auch die Zukunft müssen wir nicht fürchten: Wir haben nichts, worauf eine höhere Intelligenz neidisch sein könnte.“

**13. Operative Pädagogik, Phänomenologie, Pragmatismus.** Abschließende und endgültige Worte zur einzig richtigen Pädagogik. Nein, kleiner Scherz. – Wahrscheinlich gilt es, Reste aufzuarbeiten (Parerga und Paralipomena) und Ihre Rückfragen zum Pensum zu polieren.

## Zur LITERATUR

**Wenn es um Personen, Daten, Fakten und Tatsachen und um die Explikation von Begriffen geht**, etwa >Anthropologie<, >Argument<, >Automat<, >Autonomie<, Aristoteles, >Einsicht<, >Handlung<, Kant, >Lebenswelt<, >Pragmatismus<, Rorty, >Sprache<, >vernünftig<, >wahr<, >Wille<, >Zweck< verweise ich hier auf die von mir paraphrasierend dienstbar gemachte >Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie<, hrsg. v. J. Mittelstraß. Stuttgart Weimar 2005ff.. Ebenso: Regenbogen, A./Meyer, U. (Hg.): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg 2005. Und: Seiffert, H./Radnitzky, G. (Hrsg.) (1989): Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. München. - In den Mails herrscht Platzknappheit, genaue Quellenangaben kann ich auf Anfrage nachliefern. - **Speziell Pädagogisches** in: W. Böhm: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 2005. Böhm/Schiefelbein/Seichter: „Projekt Erziehung – Eine Einführung in pädagogische Grundprobleme. Wien.Köln.Weimar 2019. W. Böhm: Theorie und Praxis Würzburg 2011. Siehe auch themengenaue Literaturangaben in den Mails 2-13. - **Der DUDEN >Das große Wörterbuch der deutschen Sprache<, WAHRIG >Deutsches Wörterbuch< und STÖRIG >Das große Wörterbuch der deutschen Sprache<** bieten zur Verwendung und zum ersten Gebrauch pädagogischen Vokabulars oft ertragreichere Formulierungshilfen als manche Definition in fachspezifischen Lexika (etwa zu >lernen<, >zeigen<, >Familie<, >Problem<).

Gruß, Bätz, im Oktober 2021

## 2. Sitzung

(Brumlik u.a. 2013, 19-63, 64-95, 117-130; Ellinger/Hechler 2021, 11-25, 26-42)

**Aufgabe 1:** Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt mehr anfangen als mit einem anderen. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wer will darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Bemerkungen zum Argumentieren“ oder „Meine Stellungnahme zum Erziehen als Gegenstand der Wissenschaft“ oder „Ethik ist Privatsache. Hoch lebe die Wertfreiheit!“ oder ähnlich. Bitte streng Ihre Darstellung von Ihrer Beurteilung trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen („Im Cafe X hier kostet der Cappuccino 2,60 Euro.“) und Ihrem Kommentar („In diesem Laden hier kostet die Brühe immerhin 2,60 Euro!“). Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen! Es kommt viel weniger darauf an, Autoritäten heranzuziehen, Autoren zu zitieren, Literaturangaben zu machen (das ist nicht verboten), sondern vielmehr bin ich interessiert an der Verschriftlichung IHRER Gedanken, Überlegungen, Einfälle, die Sie zu einem Fließtext(!) bündeln.

Sollten Sie Not geraten, dürfen sie ebenso die je zum Thema passenden angegebenen Seiten der oben angeführten Bücher von Brumlik, M./Ellinger, St./Hechler, O./Prange, K.. Stuttgart 2013, und/oder Ellinger, St./Hechler, O.: Entwicklungspädagogik. Stuttgart 2021 kritisch + eigensinnig kommentieren.

Hallo,

wenn wir Wissenschaft\* als eine Tätigkeit ansehen, die pädagogische Daten, Fakten und Tatsachen in der (sprachlichen) Form von Wissen und Erkenntnissen schafft und gewinnt, dann brauchen wir Angaben darüber, was wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Erkenntnis von unserem Alltagswissen und unserer Alltagserkenntnis und vom Geschwätz unterscheidet. Wenn wir Ethik als die Theorie der Moral(en) ansehen, die Pädagogisches als Normen, Anweisungen, Imperativen, Geboten usw. zur Sprache bringt, dann brauchen wir Angaben darüber, wie wir gerechtfertigte Forderungen und Präskriptionen von plumpen Anmaßungen und blöden Wünschen und herrischen Diktaten unterscheiden. Also: Wir benötigen von der Pädagogik, eine Disziplin für Erzieher=Praktiker (m, w, d), Wissen und Erkenntnisse über unser Tun und Lassen, was wir als Pädagoginnen in Stücken zwar immer schon in der (Lebens-)Praxis parat haben, aber nicht mit dem Anspruch, nach Kriterien von Theorie und Forschung und Ethik bewiesen, begründet und gerechtfertigt zu sein

**Erziehung wissenschaftlich zur Sprache bringen?** Ist längst passiert. Alltagssprachlich, bildungssprachlich, gestelzt und amüsan: Das Säbelzahn-Curriculum (aus: J. A. Peddiwell; Das Säbelzahn-Curriculum. Stuttgart 1974). Oder: Lewis, R.: Edward. Wie ich zum Menschen wurde. Zürich 2013 (!!!). Ein Gespräch über die (Moral der) Erziehung und über die Wissenschaft der Erziehung geht **nicht ohne Vokabeln**, die Sie sich (wie Fremdsprachen) aneignen sollten, dass zumindest wir (Sie und ich) verstehen, was gemeint ist, wenn z. B. von Wissenschaft die Rede ist. Und dann kommen auch noch (aus Teilsätzen logisch schlüssig zusammengesetzte) Sätze hinzu (Aussagen, Behauptungen, Thesen), mit denen man ebenso umgehen können muss/sollte. Es ist die Frage nach der Wahrheit relevant. Schließlich sollen und müssen Daten, Fakten und Tatsachen über Familienerziehung, Säuglingsalter, Kleinkinder, Kindergartenalter etc. intersubjektiv gelten und universal sein (allgemeingültig). **Aber nicht nur wissenschaftlich wird das Erziehen zur Sprache gebracht**, sondern auch im Zuge von Allgemeinverbindlichkeit mit Normen, Wertungen, als Lern- und Entwicklungsaufgaben (etwa bei R. J. Havighurst). Ebenso in Fragen, Ausrufen; auch Nullwortsätze („Urrgh!“) haben ihren Platz. Es bestehen Geltungsansprüche solcher (wortsprachlichen) Äußerungen wie >gerecht<, >vertrauenswürdig<, >verständlich<. **Und ebenso in ästhetischen Texten, wie z. B. im (Spiel-)Film, im Epos, Drama und immer schon im Alltag ist Pädagogisches in Worte gefasst.** Ist Rousseaus Erziehungsroman

>Emilé< wahr oder was dann?! Und Flauberts Roman >Lehrjahre der Männlichkeit. Geschichte einer Jugend?< Blanke Erfindung?!

*Wenn die Worte nicht stimmen, stimmen die Begriffe nicht.  
Wenn die Begriffe nicht stimmen, wird die Vernunft verwirrt.  
Wenn die Vernunft verwirrt ist, gerät das Volk in Unruhe.  
Wenn das Volk unruhig wird, gerät die Gesellschaft in Unordnung.  
Wenn die Gesellschaft in Unordnung gerät, ist der Staat in Gefahr.  
(Konfuzius, zitiert nach E. A. Rauter, Neue Schule des Schreibens)*

Was können wir froh sein, dass uns dies nicht droht, weil es bei uns im Lande ganz anders ist. Und so konstruieren wir unser Beruf sicherndes Reden über unsere „einheimischen Operationen“ des Erziehens (Prange) mit den „einheimischen Begriffen“ (Herbart) verständlich, zumutbar und anschlussfähig derart, dass wir ohne Verwirrung, Unruhe und Unordnung zu stiften, nachprüfbar, korrigierbar und glaubwürdig über unser Mundwerk und Handwerk Auskunft geben können, also warum wir so und mit diesen Vokabeln reden, wenn wir über Erziehung reden, was wir warum (nicht) tun und (nicht) lassen, wenn wir erziehen. - *Hiermit ist auch ein Maßstab für mich angegeben, den Sie bitte an alle meine Mails anlegen!*

***Ein Prinzip, Pädagogisches und das Erziehen nicht nur in wissenschaftlichen und ethischen Zusammenhängen beschreibend, analysierend und kritisierend, sondern auch alltagspraktisch zur Sprache zu bringen, soll sein: die ARGUMENTATIONSZUGÄNLICHKEIT des je Gesagten!!!***

### **Was ist ein Argument?!**

>Argument< = eine Bezeichnung für die Art und Weise des Redens mit dem Ziel, die Zustimmung oder den Widerspruch wirklicher oder fiktiver Gesprächspartner zu einer Aussage oder Norm durch schrittweisen und lückenlosen Rückgang auf bereits gemeinsam anerkannte Aussagen bzw. Normen zu erreichen. Schafft man dieses Argumentieren im eigenen Kopf, denkt man methodisch (=folgerichtig, systematisch, klar, nachvollziehbar). Ergo, beim Streiten um pädagogische Praxis erscheint es höchst angeraten, sich auf jeden Fall der Gemeinsamkeiten zu vergewissern, damit das, was an Voraussetzungen und Bedingungen, was an Daten, Fakten und Tatsachen gegeben ist, damit das, was gewollt und beabsichtigt ist, in eine schrittweise vorgetragene und lückenlose Argumentationskette eingebunden werden kann. Mit Voltaire könnte die gemeinsame Verbindlichkeit darin bestehen, dass mit pädagogischer Praxis, also mit Erziehen und Lernen, wo und wann auch immer, Dummheit, Fanatismus, Borniertheit und Intoleranz ohne Erbarmen angegriffen und aufgespießt werden.

### **>Erziehung< als Gegenstand<sup>2</sup> der Wissenschaft,**

**also in Forschung und Theorie zur Sprache bringen, das geht nicht ohne Vorschriften, Präskriptionen, Sprachnormen, logische Grammatik. Warum?! Reine Schikane? Wissenschaft braucht es nicht?! Weil wir uns alle doch nicht erst von Erziehungswissenschaftlern das sagen und vorführen zu lassen brauchen, was wir (alle) von Kindesbeinen an erfahren haben und als würdige**

---

<sup>2</sup> >Gegenstand<: Bitte nicht verwechseln mit einem Ding, das man wie einen Schirm anfassen und aufspannen kann oder besser nicht anfasst, sprich Pitbull. Sondern hier ist gemeint: Alles das, worauf sich unser Denken beziehen kann, alles das, was Anlass bzw. Ursache einer wissenschaftlichen Kontroverse sein kann (Intelligenz oder Quantensprung oder Freiheit oder Erziehung oder Lernen usw.), das soll hier >Gegenstand< bzw. >Gegenstandsbereich< heißen.

## Greisin (den Enkeln zum Vorbild mit uns selbst) praktizieren: die Erziehung und Selbsterziehung?!<sup>3</sup>

**Was machen Wissenschaftler eigentlich für ihr Geld?! Wissenschaft** unterteilt sich in Forschung (=dem fach-, berufskundigen und problemorientierten Suchen, Finden und Konstituieren eines Gegenstands) und Theorie (=dem belastbaren und nützlichen Darstellen einschlägiger Daten, Fakten und Tatsachen in apophantischen[=Wahrheit behauptenden] Texten). Wiss ist im Ganzen eine kooperative und kommunikative Tätigkeit, die an spezifisches Erkenntnisinteresse gebundenes Wissen schafft, wobei dieses Wissen-Schaffen strengen Kriterien und Maßstäben genügen muss (etwa Exaktheit, Intersubjektivität, Kontrollierbarkeit, Objektivität, Transsubjektivität, Universalisierung, Widerspruchsfreiheit). Wissenschaftliche Praxis untersteht mit ihrer je spezifischen Terminologie, ihrer Methodik und ihren Erkenntnissen einem extraordinären Begründungsanspruch, dem sie als (gesellschaftliche) Institution uns gegenüber, den „Kindern des wissenschaftlichen Zeitalters“ (Brecht), genügen muss.

Wissenschaft (Physik, Chemie, Biologie, Soziologie, Päd. etc.) ist **eine Hochstilisierung dessen, was wir im Alltag immer schon tun** (P. Lorenzen). **Das bedeutet nicht, dass Pädagogik als Allgemeingut unserer Lebenswelt schon und ohne weiteres den Status einer Wissenschaft erfülle.** Nein, Wissenschaft schafft problemorientiert Wissen, **das methodisch ausgefuchsten Begründungsansprüchen genügt und den Alltag übersteigt.** Übersteigen heißt nicht, 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". **Die Erziehung und das Erziehen als vertrautes Handwerk zusammen mit adäquatem Mundwerk (=Theorie) vom Lehrling über den Gesellen zur Meisterin zu professionalisieren = der Kern der Beschäftigung wissenschaftlicher Pädagogik.** Passt Ihnen das?!

**Wissenschaftliches Wissen hat den Geltungsanspruch auf Wahrheit. >Wissen< ist ein strenger Begriff. Wissen ist *wahres Wissen* (=Pleonasmus=weißer Schimmel) oder es ist keines.** Um die Sache etwas zu entnebeln, kleiner Ausflug in die Sprachphilosophie: Es geht gegen die „Versubstantivierung“ (ein performativer Widerspruch?!).

Vorschlag: Gebrauchen wir (Sie und ich hier im Seminar-Zusammenhang) statt des Substantivs >die Wahrheit< lieber das Adjektiv >wahr< - warum? Verwenden Sie statt der Substantive >das Böse< oder >das Elementare<, >das Fundamentale<, >das Exemplarische<, >das Typische<, >das Repräsentative< besser (die Adjektive) >böse<, >elementar<, >exemplarisch<, >typisch<. Warum? Mit dem Substantiv (= Dingwort) ist das oft so eine Sache. Man könnte irrend meinen, die substantivischen Bezeichnungen meinten immer etwas greifbar Vorhandenes, sie hätten immer eine irgendwie fassbare Substanz, und würden sich immer auf etwas Existierendes beziehen, quasi auf Etwas „außerhalb“ des Wortes. Das Hauptwort >Haus< ist im Gebrauch dabei wenig problematisch, man kann sogar darauf mit dem Finger auf ein Gebäude zeigen (und dagegen rennen). Aber etwa die Substantive >die Kreativität< oder >die Intelligenz< suggerieren nur, dass es so etwas („Handfestes“) gebe, dass wie eine Größe quantitativ messbar wäre. Und was bitteschön soll >das Exemplarische< etc. „sein“?! Dass wir Beispiele für Bäume oder Gewalt aufzählen können – ja. Wir stellen mit „zum Beispiel“ eine Relation her. Aber >das Exemplarische< ist nicht etwas extra Seiendes. Kommen wir doch auch eher klar mit dem Eigenschaftswort >kreativ< oder >intelligent<, weil wir es (nach Absprache) Handlungen und Verhalten zuordnen können (quasi operationalisieren können). Adjektive sind in ihrer Verwendung meist schon in

---

<sup>3</sup> Dazu Bertolts Brecht Kalendergeschichte von der „unwürdigen Greisin“!

alltäglicher Kommunikation („empraktisch“) ziemlich feuerfest gemacht worden.<sup>4</sup> Selbstverständlich dürfen wir auch (ein paar) Abstrakta (wieder) nutzen, wenn nur erst einmal, abgesichert durch den korrekten Gebrauch des Adjektivs, obligat geregelt ist, welche Bedeutung es hat.

Also, weil wir (Sie und ich) nicht über **>die Wahrheit<** quasi als Wesenheit so reden wollen, als existiere sie als etwa extra neben **>dem Guten<** und **>dem Schönen<** in einem (nichtempirischen) Reich der Ideen, das sich allein den gepflegten Geistern der Pädagogik öffnet, sei das Adjektiv bevorzugt! Oft ist **>die Wahrheit<** konnotiert mit Erlauchtem, Erhabenem, Weltfremdem, Geläutertem. Das stört hier. Mit dem Beurteilungsprädikator **>wahr<** gehen wir schlicht um. **>Wahr< sind Aussagen, Behauptungen, Hypothesen, Antithesen, wenn sie denn wahr sind.** Wir verwenden **>wahr<** für (wahre) Sätze (nicht für Dinge und Geschehen). **>Wahre Freunde<**, **>die ganze Wahrheit<** über Dingsbums, **>der Wahrheit ins Gesicht sehen<**, das gehört nicht zu unserem Thema, ebenso wenig die **>existenztragende Wahrheit<** oder **>die Wahrheit der Kunst und der Dichtung<** oder Aussprüche wie **>Ich bin die Wahrheit<** (dies alles ist unterscheidend, **nicht** despektierlich gemeint). **>Endgültige<**, **>absolute Wahrheit<** **>innere Wahrheit<** lassen wir Pädagoginnen, meine ich, lieber weg.<sup>5</sup>

**Und wie wird der Geltungsanspruch von Sätzen, wahr zu sein, in der Wissenschaft abgetragen? Wer begründet wie, dass ein Satz wahr ist?! Für wahre Sätze, für harte Daten, Fakten und Tatsachen steht mit ihren je spezifischen methodischen Begründungen die in Forschungszentren, Universitäten, Diskursen und rationalen Dialogen vernetzte Scientific Community gerade.**

**Bei uns in der theoretischen und praktischen Pädagogik finden sich Sätze zuhauf, die so klingen, als wären sie blanke Tatsachen:** „Die Sache verhält sich so und so.“ (Punkt.) Hört man genauer hin, dann ist oft ein **>Du sollst<** darin verhüllt: „Diese Sache, die sich so und so verhält, soll so sein oder herbeigeführt werden!“ (Ausrufezeichen!) **Hybride Sätze.** Also müssen wir aufpassen: (Ver-)stecken (sich) hinter einer Beschreibung und Beobachtung vielleicht Wertvorstellungen und Gebote, und „in Wirklichkeit“, wie man so sagt, sind manche Aussagen und Behauptungen stramme Forderungen, Imperative, Normen? Z.B. so ein Satz, wie der von Kant: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.“ Ein anthropologisches Datum (quasi neutrale Darstellung, was der Mensch „ist“) **und!!!** eine Norm (quasi ein unbedingtes Sollen, weil ohne Erziehung nichts läuft). Oder auch: „Der Mensch ist ein Fähigkeitswesen.“ Bloß eine behauptete (wahre) Tatsache? Oder soll er sich gefälligst erst und überhaupt als ein solches erst beweisen?! Ein Hybrid?! Wie sehen Sie das?

Bei schlampigem Umgang mit Hybridem droht der **naturalistische Fehlschluss.** Nehmen wir: „Fritz jammert, er sei krank.“ Egon kommt, Hand auf die Stirn, heiß, erzählt einen Witz, Fritz lacht nicht, also, ja, „empirisch“ geprüft, er ist krank. Und wie weiter?! Egon fühlt sich aufgefordert, etwas zu tun. Er liest

---

<sup>4</sup> „Empraktisches“ (sprachliches und nicht-sprachliches) Handeln, meint K. Bühler, ist ein Vollzugshandeln, das in die Lebenspraxis eingebettet ist und dort ohne viel Tamtam verwendet und falls nötig, quasi „automatisch“, korrigiert wird. So sollte das Adjektiv „kreativ“ **solche** Handlungen bezeichnen, die schon wegen ihres des konstruktiven, etwas entwickelnden, entdeckenden, erkennenden, erfindenden Charakters von besonderer Art sind. Mit dem Verb „kreieren“ fangen wir diesen (semantischen) Sachverhalt verkürzend ein. Wer um diese Richtschnur weiß, „darf“ sich (wieder) von *der* Kreativität verzaubern lassen.

<sup>5</sup> Bei Böhm steht: „wem nie die tatsächliche Chance gegeben wurde, seine eigene Freiheit zu erproben und selbständige Entscheidungen zu treffen, der wird schwerlich **in sich selbst die Wahrheit erkennen können[!?!]**, dass der Mensch wesensmäßig frei ist und selbständige Entscheidungen treffen kann“ (2011, 149). Ich mache daraus die prunklose Behauptung: „Nur derjenige, der sich selbständig entscheidet, kann eine Erfahrung mit einer selbständig getroffenen Entscheidung machen.“ Der Satz ist (trivial) wahr, aber auch wichtig. Und: „Jeder erhalte die Chance (garantiert durch Menschenrechte), sich selbständig zu entscheiden!“ Eine gerechtfertigte (und ebenso wichtige) Präskription. – Übrigens gibt es Wahrheiten, die (eigentlich) keiner Diskussion bedürfen (=nach dem Philosophen George Edward Moore sog. „Moore-Wahrheiten“). Etwa, dass wir (Sie und ich) Menschen sind, dass wir Luft zum Atmen brauchen, dass wir uns von Feuersalamandern unterscheiden.

aus dem Faktum des Krankseins heraus, dass er etwas tun soll! Aber Obacht! **Aus der Tatsache >Fritz IST krank< folgt nicht >Egon SOLL Tabletten holen oder sonst was tun<! Aus dem IST darf man, wenn man denn logisch korrekt sein will, mahnen Hume und Moore, nicht auf ein SOLL schließen.** Mit keinen harten anthropologischen, soziologischen, ökonomischen, psychologischen Daten, Fakten und Tatsachen können eine Forderung, eine Norm, ein Imperativ begründet werden. Sonst könnte man die fatale Überzeugung gewinnen, dass das, was da ist, eine Diktatur etwa, und so ist, wie es ist, hässlich etwa, wäre allein schon durch sein Dasein und Sosein begründet und gerechtfertigt! Wenn Egon seinen Gang in die Apotheke mit der Tatsache des kranken Fritz rechtfertigen wollte, beginge er einen Fehlschluss. Sei's drum, meint er heftig, die kalte Logik geht mir am Arsch vorbei, Hauptsache ich habe Fritz geholfen! Stimmt. Weil er aber neugierig ist und Zeit hat und es Fritz besser geht, fragt er (Egon) mich nach möglicher und „echter“ Rechtfertigung seines „Antriebs“, fragt nach einer logisch und methodisch einwandfreien Begründung seines Handelns: Ich antworte ihm so: Egon, wenn du genau hinguckst, dann leuchtet dir ein, dass du mit dem Gang zur Apotheke **eine Norm** befolgt hast. Nicht die Tatsache, dass Fritz krank ist, ist der Auslöser deiner lobenswerten Handlung gewesen, sondern eine in dir schlummernde Norm, ein in dir latentes >Du sollst!<, quasi ein moralischer Imperativ, vulgo: dein dich aufforderndes Gewissen. Weil du (Egon) diese, deine innere Norm begründen kannst, ist dein (diese Norm befolgender) Gang um Tabletten (logisch und methodisch einwandfrei) gerechtfertigt. Wie geht aber nun die Begründung (von Egons eingebautem Soll)?

Eine mögliche Antwort: W. Kamlah (1972) verweist auf die >Praktische Grundnorm<. Diese ist per Einsicht zu haben und verbindlich für uns alle.<sup>6</sup> Im Wortlaut: "*Beachte, dass die Anderen bedürftige Menschen sind wie du selbst, und handle demgemäß!*" Daraus hat Egon gemacht: Beachte, dass Fritz ein bedürftiger Mensch ist wie du selbst, und handle demgemäß! – Also nicht vom Faktum auf ein Sollen schließen, sondern erst eine zu rechtfertigende Norm aufstellen und dann sein Handeln diesbezüglich (mit Bezug auf die Normen, aber nicht auf eine gegebene Tatsache) begründen. Erwägen Sie diese Prozedur (übungshalber) anhand des Satzes: „Chancenungleichheit im deutschen Schulsystem ist eine empirisch nachgewiesene Tatsache.“

### **Erziehung als Gegenstand von Moral und Ethik zur Sprache bringen,**

das geht nicht ohne Regeln. Warum? Bevormundung? Kennen wir (alle) nicht aus dem Alltag und von Onkel und Tante, was man darf, aber lassen soll, was richtig ist, was schlampig, ungezogen, erlaubt ist, und auch Gebote und Verbote?! Und kommen nicht die meisten von uns im Normalfall damit (jedenfalls einigermaßen) klar?! Was machen Ethiker, Theoretiker der Moral(en), eigentlich?

>Ethik< bedeutet hier nicht Sitte, Recht und Moral(=die für bestimmte Individuen, Gruppen oder Kulturen faktisch geltenden Handlungsmuster, -konventionen, -regeln oder Prinzipien), sondern Aufgabe von Ethik=Moraltheorie=Lehre von der Moral ist es, für Beurteilungstermini, z. B. >gerecht<, >ungerecht<, >fair<, >erlaubt<, >unmoralisch<, >verwerflich< Kriterien zwecks korrekter Anwendung 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, so gut und soweit sie kann, die Legitimation liefern.

Es gibt Unumstößliches=Normen, Ziele, Maximen, die gelten, ohne dass über ihre Rechtfertigung ein Dialog, eine Diskussion am Lagerfeuer angestrengt werden muss. So ist die Erziehung (des Kindes) unabweisbar Pflicht! Warum? Weil, wer Kinder in die Welt setzt, wer ihnen Da-Sein verschafft, auch

---

<sup>6</sup> >Einsicht< bedeutet das Durchschauen und das Verstehen eines Sachverhalts verbunden mit einem der Einsicht gemäßen (einsichtigen) Handeln.

Fürsorge- und Erziehungspflicht auf sich nimmt.<sup>7</sup> Das muss nicht lang und breit konferiert, geprüft, zerlegt, untersucht und disputiert werden. Das ist so (=Datum, Faktum, Tatsache). Und!!! Das soll so sein (Pflicht, Norm, Imperativ, Präskription)!<sup>8</sup> Jedes Kind, wenn es schon da ist, freiwillig ist es ja nicht in dieser Welt angekommen, 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 (Kant, Metaphysik der Sitten, Rechtslehre §28; K. Prange: Die Ethik der Pädagogik. Paderborn 2010).

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

Es ist noch anzufügen: **Jede pädagogische Praxis hierzulande ist mit Rechten imprägniert, also „juristisch“ zur Sprache gebracht** (z.B. Schulrecht). Aktualisiert und tangiert werden in jeder pädagogischen Praxis Menschenrechte, das Grundgesetz, Verordnungen, Erlasse, Richtlinien. Manche Probleme werden also hierauf bezüglich geregelt. Ein ethischer Diskurs ist demnach nicht in jedem Fall anzuzetteln. Es wird gemäß Recht, das seinerseits Legitimation braucht, entschieden.

**Unverzichtbar und grundsätzlich** für jedes (wissenschaftsgeborene und ethikbestimmte) Nachdenken über Daten, Fakten und Tatsachen und das Sollen ist die Annahme, dass alle Menschen dem „Sozialen Ideal“ (D. Hartmann) nicht widersprechen und zuwiderhandeln, heißt: **nichts versteht sich und erklärt sich und regelt sich und pendelt sich (jedenfalls) in der Pädagogik als >wahr< und >gerecht< und >wohlgefällig< ohne die (keineswegs haltlose) Unterstellung ein, dass wir alle an Gewaltlosigkeit interessiert sind und ein gedeihliches Zusammenleben und ersprießliches Zusammenarbeiten wollen**. Sonst, ohne diese Supposition, für die auch Tatsachen sprechen, geht und läuft verlässlich und vertrauensvoll kaum was, eigentlich gar nichts Gescheites. Außer Krieg.

**Für alle diejenigen, die eklektisch ihre Hauspädagogik methodisch konstruieren möchten, stellen sich erkenntnistheoretische, wissenschaftstheoretische und metaethische 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? Was sind die Oberziele und Hauptzwecke Ihres Erziehens?! Haben Sie Ihr(en) Claim klug abgesteckt? Hat es tatsächlich mit Pädagogik zu tun? Beachten Sie, Pädagogik dreht sich um Erziehung als metaphorisches Handwerk! Welche Methoden setzen Sie wann wozu warum ein? Ist das Vokabular, das Sie verwenden, entfremdend oder griffig, kommunikationsdefinit, also keine "Begriffslirik" (R. Carnap) und keine "Privatsprache" (Wittgenstein)? Verfehlt es oder trifft es die Eigenstruktur IHRER päd Praxis? Können Sie alle Ihre Sätze (Aussagen, Behauptungen, Normen, Imperative, Maximen etc.), die sie formulieren, auf Nachfrage jedermann, der bei Sinnen und gutwillig ist, nachvollziehbar begründen, also ohne großzügige Spende gegen Opposition und

---

<sup>7</sup> An dieser Stelle ein zunächst irritierender Aphorismus von Nietzsche: „Nachkommen haben – das erst macht den Menschen stetig, zusammenhängend, fähig, Verzicht zu leisten: es ist die beste Erziehung. Die Eltern sind es immer, welche durch ihre Kinder erzogen werden, und zwar durch die Kinder in jenem Sinne“ (V/2, 436).

<sup>8</sup> Ja, Sie sind wachsam: Hier wird doch eiskalt vom IST (=Da-Sein des Kindes) auf das SOLL (=Soll erzogen werden) geschlossen! Könnte man meinen. Diejenige Person, die – quasi ohne Umstände - ein Kind erzieht, handelt kraft Einsicht. >Einsicht< meint das Durchschauen eines Sachverhalts, meint Verständigkeit, bedeutet das Wissen um das Richtige, Zweckmäßige, Gute. Die Einsicht, **dass wir alle bedürftige Wesen sind, bedürftig als Kind, in der Jugend, als Erwachsener und im Alter gewinnt jedermann, der existiert. Es ist die Einsicht, dass wir wegen unserer Bedürftigkeit aufeinander angewiesen sind. Also diese Person** sieht ein, dass es da im Grundsatz nichts weiter zu erklären und zu verstehen gibt, und handelt demgemäß.

Einwände ohne Bestechung erfolgreich verteidigen? Welche Rechtfertigungsverfahren? Welche Ethik warum? Ist demnach ARGUMENTATIONSZUGÄNLICHKEIT gegeben?! Besteht ein Widerspruch zu Erkenntnissen der einschlägigen Wissenschaften? Besser nicht! Welches ist der Gewinn, der Ertrag - für wen? - Lesen Sie bitte Hartmut von Hentigs Hauspädagogik als Beispiel (im Anhang).

Sie haben gemerkt, dass darüber, was das Erziehen als Tätigkeit eigentlich ist, expressis verbis noch kein Wort verloren worden ist. Ich hole es in der nächsten Mail nach. Wie Erziehung in ästhetischen Texten zur Sprache gebracht wird, noch später.

Gruß

### 3. Sitzung

(Brumlik u.a. 2013, 64-95; Ellinger/Hechler 2021, 26-42)

**Aufgabe 2:** Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Überlegung(en) zum Unterschied zwischen dem päd. Wissen des Alltags und der Wissenschaft“ oder „Bemerkungen zum erzieherischen Mühen aus theoretischer Warte“, „Probleme mit der Mündigkeit“ oder „Ich verstehe den Unterschied zwischen >Feststellen< und >Festsetzen< nicht“ oder ... . Bitte streng Ihre Darstellung (Pflanze) von Ihrer Beurteilung (Unkraut) trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes und Ihrem Kommentar dazu! Und immer Urteile, Wertungen, Aussagen begründen!

Wer in Not gerät, darf die je zum Thema passenden angegebenen Seiten der oben angeführten Bücher von Brumlik, M./Ellinger, St./Hechler, O./Prange, K.. Stuttgart 2013, und/oder Ellinger, St./Hechler, O.: Entwicklungspädagogik. Stuttgart 2021 kritisch + eigensinnig kommentieren.

**Welche Person ist ein Erzieher?!** Oft greift man sich Verblichene oder (noch) Lebende und macht sie mit Emphase zum >Erzieher Griechenlands und der hellenistischen und römischen Welt<, >Präzeptor des Vaterlandes<, zum >Lehrmeister und Instrukteur der Nation<, zum >Lehrer einer Generation<. Bei Cicero ist die Geschichte selbst >die Lehrmeisterin des Lebens<. Kann man die Erzieher (m, w, d) „sehen“ und abzählen?! Anhand von Schulgründungen? Epigonen? Volle Regale in Bibliotheken? Portraits im Dekanat? Dann natürlich die Frage: **Was eigentlich ist das Erziehen?! Machen wir (mit K. Prange, nicht sehr orthodox,) ein lehr- und lernbares Handwerk daraus.**

Hallo,

reicht schon der gehabte gute Wille einer Person, zu Mündigkeit erziehen zu wollen, um hier im Abendlande als Erzieher zu durchzugehen? **Mündigkeit?!** In der *Berlinischen Monatszeitschrift* beantwortet I. Kant 1784 die Frage "Was ist Aufklärung?": "Aufklärung\*" ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines andern zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht aus Mangel des Verstandes, sondern der EntschlieÙung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. 'Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!' ist also der Wahlspruch der Aufklärung." - Soweit. Dann ist wohl konsequent: >Mündigkeit< (hier synonym mit >Autonomie<, >vernünftige Selbstständigkeit<) ist nicht etwas rein Gedankliches, nur etwas für den Kopf, sondern sie ist handlungsintensiv und erfordert Mumm. >Mündigkeit< ist ein intentionaler Begriff, was hier meint, dass dieser Begriff, dass die Tatsache des Mündigseins einer Person, nicht empirisch (quantitativ anhand einer Checkliste wie für modisches Outfit) festgestellt werden kann, sprich: **Mündigkeit muss getan werden, sonst ist es keine.**

Ziehen wir in päd. Zusammenhang die adjektivische Verwendung vor: Wir unterscheiden mündiges Denken und Handeln von unmündigem/nichtmündigem Verhalten (von >Volljährigkeit< ist jetzt nicht die Rede). Wir, die wir die deutsche Sprache beherrschen, tun uns manchmal mit der Bildung von Substantiven keinen Gefallen. >Die Mündigkeit< ist, wie das Substantiv suggeriert, nicht ein Ingredienz, eine Substanz, das/die man Denken und Handeln wie Perlzwiebeln dem Bananeneis beifügen könnte, sondern, jetzt machen wir ein (ungefährliches) Adjektiv >mündig< daraus, es „gibt“ nur *mündiges Denken* und *mündiges Handeln* oder *eben keines von beiden*, und ob ein Denken und Handeln mündig ist, beweist sich in akuter Situation. Und nur wer selbst mündig ist, kann mündiges Denken und mündiges Handeln der Anderen identifizieren. Oho! Ein Zirkel?! – Kann das stimmen?!

Es macht A. Honneth (2002) darauf aufmerksam, Mündigkeit<sup>9</sup> sensu Kant nicht mit der up to date Selbstoptimierung zu verwechseln. Das wäre verfehlt. Sich mit freiem Willen und im vollen Bewusstsein in den „Steigerungslauf“ (Schulze) des vorfindlichen gesellschaftlichen Gesamtbetriebs einzugliedern, sich selbst immer wieder gemäß kapitalistischer Logik zum Funktionieren zu bringen, persönliche Eigenschaften und Fertigkeiten verbissen stets auf das nächste („von Rivalen freigeschossene“) Level heben zu wollen, mache einen zum „unternehmerischen Subjekt“, zum „neoliberalen Subjekt“, aber deswegen nicht zugleich mündig. Sich als „flexibler Mensch“ (Sennet) von traditionellen, familiären, inhaltlichen, sozialen, räumlichen und zeitlichen Hinderungen freistellen, um ein egozentrisches, konkurrenzgesellschaftlich ausgerichtetes, marktkonformes (sich vermarktendes), allein sich selbst verantwortliches Individuum sein zu können, sei das Gegenteil von mündig. (Wie Personen ihrer Mündigkeit beraubt werden und in marionettenhafte Abhängigkeit geraten, zeigen klar und anschaulich der Roman von D. Westlake: Der Freisteller; oder der dt. Fernsehfilm >Geliefert<. 2021, Regie. Jan Fehse.)<sup>10</sup>

***Überflüssigerweise will ich betonen, dass meine vorgetragenen Ansichten und Überlegungen und Quellen in allen Mails diskussionswürdig sind. Heißt: Schon würdig genug, diskutiert zu werden, aber durchaus und bitte mit Zweifel und Skepsis begegnen. Glauben Sie mir nichts und möblierten Sie Ihren Kopf ausschließlich mit den Stücken, die sich nach Ihrem besten Verständnis und Wissen kraft Kriterien und mit Argumenten verteidigen=begründen lassen.***

Jetzt die Frage noch offen: **Welche Person nimmt man als Erzieher wahr?** Dazu müssen wir die Begriffe >Person< und >Erziehen< klären. >Erziehung<: Wir finden massenhaft Definitionen. 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. Bei uns praktischen und theoretischen Pädagogen ist es so, dass Definitionen nicht etwas (nur beschreibend) **feststellen**, so wie z.B. die Definition einer Uhr einen Sachverhalt (monosemantisch) feststellt: Die Uhr ist ein Messgerät, das den aktuellen Zeitpunkt anzeigen kann oder eine Zeitspanne misst. "Unsere" Definitionen sind (polysemantisch und normativ) **festsetzend**, was auf verschiedene Bedeutungen des Definiendums je nach Erkenntnisinteresse und Theorieparadigma verweist. Dass Definitionen untereinander nie „100%“ übereinstimmen, verunsichert nur Greenhorns. Bitte, sich keine Privatsprache in Betreff Erziehung zulegen. Nicht nur unsere Kommunikationspartner, sondern auch man selbst wüsste nicht, worüber man redet, unterläge das sprachliche Handeln jedes einzelnen und die Wortbedeutung des verwendeten Vokabulars nicht der öffentlichen Kontrolle. Ohne Sprachgemeinschaft kein Sprachspiel, kein Sprechen, kein Reden (Wittgenstein); siehe auch Peter Bichsel >Ein Tisch ist ein Tisch<.

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.“ Diesem Verständnis vom Erziehen, das nur vermeintlich ein präzises sei, setzt W. Böhm aufgewühlt und konträr dies entgegen: Erziehung umfasse „jene Maßnahmen und Prozesse, die den Menschen zu Autonomie und Mündigkeit hinleiten und ihm helfen, alle seine Kräfte zu aktuieren und in seine Menschlichkeit hineinzufinden“ (W. Böhm >Wöbuch der Pädagogik<).<sup>11</sup> Böhms Selbstverständnis will eine „Technik-freie“ Definition von Erziehung. Allein eine solche sei vertretbar und angemessen. Böhm will „seine“ Erziehung nicht als technisches Handwerk, sondern

---

<sup>9</sup> Jetzt, wo wir das Substantiv >Mündigkeit< durch den Hinweis des Gebrauchs des Adjektivs entschärft haben, können wir problemlos wegen Abwechslung im Schreibstil von ihr reden.

<sup>10</sup> In der FAZ: Identitätsmanagement: Das neoliberale Selbst Von Philip Mirowski. Durchaus als positives Vorbild und Leitbild (nicht nur in der Jugend und nicht nur in Parteien) gehandelt.

<sup>11</sup> Halte ich mich mit der Vokabel „aufgewühlt“ an die Forderung, Darstellung vom Kommentar streng zu trennen?!

als *Praxis* (=kommunikatives Handeln) festgesetzt wissen, wohingegen Brezinka die Festsetzung der Geltung und Bedeutung als *Poesis* (=Herstellungshandeln) bevorzugt, behauptet Böhm.<sup>12</sup>

Ich werde in den folgenden Absätzen (gegen Böhm) die „technisch“ orientierte definitorische Festsetzung von K. Prange (2005, S.34) anfügen und favorisieren. "[...] **Erziehung [kann als Gegenstand der Pädagogik] nur dann überhaupt erst gesehen und beschrieben werden [...], wenn sie in ihren Formen und operativen Modi als diejenige Aufgabe begriffen wird, durch die das allgegenwärtige Lernen besorgt und bewacht, angeleitet und begrenzt, eröffnet und gehemmt wird"** (Prange 2000, 7ff.).

>Erziehung< ist nicht ein theoretisch vorgegebenes Erkenntnisobjekt (wie etwa A. Kekulé's Benzolring eines ist oder das Coronavirus SARS-CoV-2, inklusive seiner Varianten), sondern in unserer Kultur ein praktisch aufgegebenes (Handlungs-)Geschehen (dessen Form sich ändert mit dem Zeiten). Wer das Phänomen >Erziehen< nicht als Intention-imprägniert und als gestaltete Absicht begreift, „sieht“ es nicht. Das Erziehen hat den Grund seines normbestimmten Soseins als Tätigkeit in der die (grobe) Richtung vorgebenden gesellschaftlichen und sozialen Praxis, in der immer schon erzogen wird und erzogen werden soll. Und! Erziehen ohne die Mühe und das Einverständnis der Adressaten, das vom Erziehenden geforderte Lernen als eine Handlung extra auf sich zu laden, geht nicht. "Das Erziehen ist auf das Lernen [der mitmachenden Lernenden] angewiesen [...] so wie die Segel sich erst spannen und das Boot voranbringen, wenn Wind aufkommt" (ebd.). Und es gilt: Überall, wo Frösche sind, ist Wasser. Aber nicht überall, wo Wasser ist, sind Frösche.

Wichtig ist an dieser Stelle der Unterschied zwischen inzidentellem Lernen und dem intentionalen Lernen (Holzkamp 1995). Jenes geschieht beiläufig, wir können quasi gar nichts dagegen unternehmen, irgendwie lernen wir dauernd etwas; =ein anthropologisches Faktum. Dieses ist eine Handlung, der der Entschluss vorausgeht, Lernen als Tun tatsächlich (absichtlich) auch auf sich zu nehmen=die Aufforderung des Erziehenden, etwas zu lernen, zu befolgen. Nur solches Lernen kann, weil es ein Handeln ist, in päd. Praxis verlebendigt und vergegenständlicht werden. Es kann allerdings ebenso verweigert werden, wie wir alle mittels Erfahrung wissen.<sup>13</sup>

Nun kann man das Erziehen selbst genauso wenig „sehen“ wie man dem Heinrich ansieht, dass er (nicht schwer) Vater geworden ist, denn die Bestimmung des Vater-seins (dagegen sehr) unterliegt zusammen mit der zielgenauer Beobachtung sprachlich und logisch gebundener Auslegungsregelung.<sup>14</sup> Wer nicht Deuten, Verstehen, Begreifen, Interpretieren kann, gelernt hat, der vermag eine Tä-

---

<sup>12</sup> K. Mollenhauer definiert: „>Kommunikatives Handeln< nennen wir solches Handeln, das seine Zwecke in den daran beteiligten Subjekten selbst hat; das nicht auf Naturbeherrschung aus ist (also auch nicht >Produktion< ist), sondern Verständigung über Sinn-Orientierungen und Handlungsziele erreichen will“ (Theorien zum Erziehungsprozess, München 1972, 42). Ich meine, dass die Indikatoren für das so bestimmte >kommunikative Handeln< keineswegs spezifisch das Unternehmen >Erziehen< kennzeichnen, damit für eine Begriffs-Festsetzung von Erziehung nicht taugen. Was meinen Sie?!

<sup>13</sup> Ein elementarer Unterschied: Etwas zu tun, eine Handlung auszuführen, kann abgelehnt und zurückgewiesen werden, bloßes Verhalten (husten, stolpern, Gänsehaut, erschrecken, lachen, Zorn) nicht. Wenn hier also das Erziehen als ein Intentionales Handeln festgesetzt wird, als ein Handwerk, dann kann es auch ausbleiben. Passt (H. E. Richter).

<sup>14</sup> Aus Wikipedia folgende **Definition=Festsetzung**: Vater **bezeichnet** einen männlichen Elternteil eines Menschen; seine Vaterschaft kann sich auf einen, zwei oder alle drei Teilbereiche der Elternschaft beziehen: der biologische Vater war der Erzeuger der männlichen Keimzelle (Sperma) für die Zeugung des Menschen, er ist mit ihm blutsverwandt der rechtliche Vater hat Elternrechte und -pflichten und trägt die rechtliche Verantwortung für den Menschen, auch im Falle seiner Adoption durch ihn der soziale Vater übernimmt persönliche Verantwortung und umsorgt den Menschen.

tigkeit nicht als Erziehen erkennen. (Es ist aber nicht so, dass man für derart >Erkennen< erst den Gadamer studieren müsste, diese Fertigkeiten kriegen wir, zwar nicht als wissenschaftliche Methode(=Hermeneutik), aber als Fähigkeit des Urteilsvermögens, die auch der Alltag beherrscht, mit.) Ich vermag eine Person erst dann als Erziehende „sehen“, besser: wahrnehmen, wenn ich dem infrage kommenden Handeln ziemlich sicher einen erzieherischen Zweck unterstellen kann, dass die Person, das, was sie da tut, als Erledigung einer derjenigen (Entwicklungs-)Aufgaben begriffen hat, die Lernen fordert und fördert. (Im Einzelnen zu „Lernaufgaben, Lerndimensionen und Lebensalter“ in: Ellinger/Hechler 2013, 80ff.; Inhaltsverzeichnis im Anhang). Deswegen meint Prange: ">Erziehung< [ist] ein **reflexiv gewonnener Klassenbegriff** [Sammelbegriff] auf der Grundlage der Erfahrung des Erziehens [von jedermann]". Sprich, unter dem Begriff >Erziehen< (quasi ein Container) sammeln sich eine Menge sprachlicher und nichtsprachlicher Handlungen, die eigens als Erziehung(shandlungen) gekürt werden und worden sind. Als Erziehung „sichtbar“ wird ein Tun durch Deuten, Verstehen, Begreifen und Interpretieren, also dann erst, wenn dieses Tun als eine Aufforderung einer Person an andere „gelesen“ werden kann, etwas zu lernen. - Dieses Tun ist nun unter die Lupe zu nehmen:

***"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). Überall, sprich: in jeder pädagogischen Praxis. Dort, wo nichts gezeigt wird=dort, wo niemandem von jemandem etwas gezeigt wird, damit es gelernt werde=null Erziehung.

**"Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann"** (ebd., 45). Das ist das Eigene des Erziehens, der Kern: **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 den Erziehungsakten und der Hauptoperation her, dem Zeigen, zu verstehen ist" (Prange 2005, 63).

**"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.). Das Zeigen als Handwerk ist (als Didaktik und in Praktika) lehr- und lernbar. (Brumlik u.a. 2013, 106-116; zum spezifischen Zeigen in der Familien-, Schul- und Selbsterziehung: Ellinger/Hechler 2021, 43-54).<sup>15</sup>

**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**

---

<sup>15</sup> Auch: Gruschka, A.: Lehren. Stuttgart 2014; insbesondere „Acht Modelle des Lehrens“, Kapitel 6.

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

Auch dem pädagogischen Credo Nietzsches wohnt das Zeigen inne: „[...] deine Erzieher vermögen nichts zu sein als deine Befreier. Und das ist das Geheimnis aller Bildung: sie verleiht nicht künstliche Gliedmaassen, wächserne Nasen, bebrillte Augen, - vielmehr ist das, was diese Gaben zu geben vermöchte, nur das Afterbild der Erziehung. Sondern Befreiung ist sie, Wegräumung alles Unkrauts, Schuttwerks, Gewürms, das die zarten Keime der Pflanzen antasten will, Ausströmung von Licht und Wärme, liebevolles Niederrauschen nächtlichen Regens, sie ist Nachahmung und Anbetung der Natur, wo diese mütterlich und barmherzig gesinnt ist, sie ist Vollendung der Natur, wenn sie ihren grausamen und unbarmherzigen Anfällen vorbeugt und sie zum Guten wendet, wenn sie über die Äusserungen ihrer stiefmütterlichen Gesinnung und ihres traurigen Unverstandes einen Schleier deckt“ (>Unzeitgemässe Betrachtung<, III/1, 337).

### ***Jetzt die Frage nach dem Grund (nicht Anlass), menschliche Individuen zu erziehen<sup>16</sup>***

Als Grund könnte man die Erziehungsbedürftigkeit<sup>17</sup> im Verein mit der Bildsamkeit (Herbart) bei Alt und Jung, Groß und Klein, Freund und fremd heranziehen. Wann ist die gegeben? Niemand „sieht“ sie. Die Pädagogin muss sie sich die Erziehungsbedürftigkeit einer Person als Tatsache erst konstruieren (vulgo: zusammenbasteln) und sich dann die Aufgabe, demgemäß erzieherisch zu handeln, ausdrücklich stellen. Auch hier Warnung vor dem naturalistischen Fehlschluss: Aus anthropologischen Daten folgt nicht, wie man mit falscher Metapher behaupten könnte: „automatisch“, dass der Mensch zu erziehen sei! Dies wird zur extrinsischen Aufgabe erkoren. „Vom Säugling bis zum alten Menschen ist es unhintergebar das menschliche Lernen mit all seinen Schwierigkeiten, auf das es die Pädagogik und die Erziehung abgesehen haben“ (2013, 11). Bei Ellinger/Hechler steht, dass für jedes Lebensalter, für jeden Lernbereich (Wissen, Können, Einstellungen/Haltungen) und für jede Lerndimension (Familie, Schule, Erwachsenenleben) zentrale Lern- und Entwicklungsaufgaben zu stellen sind (bitte nachlesen).

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

---

<sup>16</sup> Wen die Explikation der begrifflichen Differenz von „Grund“ und „Anlass“ (und „Vorwand“) interessiert, der lese den Anfang „Der Peloponnesische Krieg“ von Thukydides, der Maradona der Geschichtsschreibung.

<sup>17</sup> Vielleicht ein etwas pathetischer Begriff (bei Hegel). Bei Böhm (im Wöbu der Päd.) heißt es: „Das Angelegtsein menschlicher Lebenserfahrung auf Selbstverantwortung und Selbstbestimmung macht Erziehung notwendig.“ Ich würde schreiben: „geboten“, weil Erziehung Pflicht ist, also verweigert werden kann, aber kein (natürliche) Kausalverhältnis (was die Modalität „notwendig“ nahelegt). Ich ziere mich auch bei „angelegt sein“, weil ich meine, Selbstverantwortung und Selbstbestimmung lassen sich auch bei aller genetischen Disposition mit Absicht verfehlen. Nüchtern gebraucht, bedeutet >Erzbedürftigkeit< (für mich): Es müsste und sollte nachweislich etwas gelernt werden, es besteht Lernbedarf. >Bildsamkeit< meint nach Böhm nach Herbart: „Latentes Arsenal von ‚Kräften‘, die erzieherisch zu wecken und zu entbinden sind.“ – Reflektieren Sie bitte Ihre **eigene** Festsetzung der Geltung und Bedeutung von >Bildsamkeit< und >Erziehungsbedürftigkeit<.

begründet entschieden werden, welches Erziehungsmittel im Sinne einer Lernhilfe dem Lernbedarf, der zu einem Lernproblem geführt hat, angemessen gerecht wird“ (ebd., 11f.).

Ellinger/Hechler halten aus „interventionspädagogischer Sicht“ die diagnostisch stabilen Antworten auf folgende Fragen für die *conditio sine qua non* des berufsbedingten Sehens (besser: Wahrnehmen), Denkens und Handelns (=für eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung): Eine Pädagogin frage: „Was ein Mensch bisher gelernt hat, was bislang noch nicht gelernt wurde, aber nötig [und geboten] wäre, und was in Zukunft noch gelernt werden soll, jetzt aber noch nicht gekonnt, gewusst oder gewollt sein muss“ (ebd. 53f.). Erziehungsbedürftig ist ein menschliches Individuum dann, wenn deren Lebensproblem(e) vom päd. Profi als ein Lernproblem identifiziert werden kann (können). Unter ein >Lebensproblem<, das möglicherweise als ein Lernproblem angesprochen werden kann, reihe ich etwa die Schwierigkeit, die Max (Lebensalter) in der dritten Klasse (Schule) mit Mathematik (Motivation, Einstellung, Wollen) hat. Ebenso die Bredouille beim (volljährigen) Egon, im Zuge seiner Selbsterziehung die Rolle des Erziehungsberechtigten in Personalunion zu übernehmen. Wie auch des Greises Wunsch, bis zum Ende trotz Zittern und Sabbern und Arthrose das Essen, Trinken, Lesen selbst erledigen und bewältigen und die Toilette allein nutzen zu können.

Obacht! Sensibilität ist grundsätzlich angefragt, denn es sind manchmal (vielleicht zu oft) – wie H. v. Hentig bemerkt – durchaus die Lebensprobleme, die die Lernprobleme überwältigen (Konsequenz?!).

### ***Also, wie identifiziert man eine Person als Erzieherin?***

Im Alltag müssen wir keine Kapriolen schlagen, um fündig zu werden. Wir bekommen das Erziehen im Vollzug unserer immer schon kooperativen und kommunikativen Lebenspraxis (am eigenen Leib) mit. Aber Vorsicht! >Erziehung< und >Erziehen< sollen hier nicht „lebensgeschichtlich“ bestimmt werden, also nicht so: **Weil** Herbert einen Sohn hat, **deswegen** ist er ein Erzieher; **weil** Erwin Klassenleiter ist, und Elvira den Schwimmkurs beaufsichtigt, sind beide **deswegen** schon Erzieher. Auch wenn wir im Alltag damit kaum Probleme haben, für die wissenschaftliche Disziplin >Pädagogik< muss die Sache des Erziehens zwecks Transsubjektivität und Universalität getroffener Aussagen und Behauptungen, die auch Profis unzweideutig verstehen sollen, die nicht mit uns unseren Alltag teilen, in päd. Fachsprache, also über das Lebensgeschichtliche hinaus in Termini erfasst (= in normierten Begriffen begriffen) werden. Deshalb, das ist meine Überzeugung, schärft eine Terminologie das pädagogische Sehen, sprich: das Deuten, Verstehen, Begreifen, Interpretieren, und diesen ausgeübten Fertigkeiten kann dann in Konsequenz das situationselastische, vernünftige pädagogische Denken und Handeln folgen (Brumlik u.a. 2013, 96-116). Geschärft wird der Blick aufs Erziehen begriffen als aufforderndes Zeigen auf etwas, das gelernt werden soll.

Ich versuche jetzt, die obgestellte Frage zu beantworten, und lasse eine ziemlich große (intensionale und extensionale) Bandbreite des Geltungs- und Bedeutungsbereichs des bildungs- und fachsprachlichen Vokabulars zu. (Und durchaus wären weitere Spiegelstriche anzuführen, z. B. der Bezug zu Politik und Geschichte ist in >Mündigkeit< und >Autonomie< versteckt). – Sie können sich prüfen und üben, eine Situation als Erziehung(ssituation) zu „sehen“. <sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Im Anhang Bilder von Jan Steen > Eine junge Schulmeisterin<, Jean Baptist Chardin >Der strenge Schulmeister<, eine Karikatur von Marie Marcks. Inwiefern „sehen“ Sie nicht ein bloßes Gefuchtel und leere Gesten, sondern warum handelt es sich, gemäß der Intention der Kunstschaffenden, um Erziehen?! Wer ein Bild interpretiert lässt sich auf ein Medium ein, das in besonderer Weise angegangen werden muss. Das Bild, ein ästhetisches Produkt. Man hört (etwa von K. Tucholsky): „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte.“ Nein, ein Bild **spricht** nicht, es **zeigt**. Und zwar zeigt es dem Betrachter möglicherweise etwas, was er mit tausend Worten nicht sagen könnte. Dieses „Mehr“ ist es, was mit Bildbetrachtung sinnlich zu erfahren ist. Weil ein Bild niemanden anredet und nichts benennt (=hilflose Metaphorik?!), ist seine Weise des Ausdrucks und die sprachliche Wiedergabe seines Eindrucks (vielleicht mit E. Panofsky) extra zu lernen. Eine Hinführung zum „Erziehung-sehen“

### ***Eine Person, die erzieht, ist***

- eine Person, die handelt. Weil Handeln kein Instinkt ist (und demnach auch verweigert werden kann), setzt das Erziehen den Entschluss, jemanden zu erziehen= etwas zeigen zu wollen, damit etwas gelernt werde, voraus,
- eine Person mit Interesse an eigener Mündigkeit und an der vernünftigen Selbständigkeit derer, mit denen sie zu tun hat,
- eine Person, die Verantwortung für die res publica (Staat, Gesellschaft, Gemeinschaft) übernimmt und diese bei anderen zu aktivieren sucht,
- eine Person, die mit scharfem Blick Lebensprobleme nicht ungefragt und mit Vorsicht als Lernprobleme zu deuten vermag; sie konstatiert treffsicher Erziehungsbedürftigkeit,
- eine Person, die allen menschlichen Individuen Bildsamkeit unterstellt; die ihren Grundsatz mit Argumenten zu verteidigen vermag, wir alle seien mit attraktiven Lehrangeboten zum Lernen verführbar,
- eine Person, die das Handwerk des Zeigens plus diesbezügliches Mundwerk beherrscht (falls nicht in Meisterschaft, so doch als Gesellin oder als Hoffnung trächtiger Lehrling),
- eine Person, die mit pädagogischem Ethos Urteilskraft und Takt (trainiert) hat,
- ?!

Gruß

## 4. Sitzung

(Gudjons/Straub 2016, Kapitel4; Böhm/Schiefelbein/Seichter: Projekt Erziehung. 2019; Terhart: Didaktik 2019, 23-31)

### Geschichte. Geschichte? Geschichte!

**Aufgabe 3:** Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Geschichte ist etwas für diejenigen, die in der Gegenwart nicht zurechtkommen“ oder „Wer die Vergangenheit kennt, fürchtet die Zukunft nicht mehr“, oder „Geschichte trickst dich aus, so daß du nicht den Wert von dem erkennst, was jetzt geschieht. Geschichte ist tot, aber das Hier-und-Jetzt lebt. Geschichte ist neidisch auf das Hier-und-Jetzt - neidisch auf das Leben“ (Coupland 1994, S.244), oder „Die Vergangenheit ist die Mutter der Gegenwart“ (Hercule Poirot. Bitte streng Ihre Darstellung (Elvis Presley) von Ihrer Beurteilung (Gott) trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes und Ihrem Kommentar dazu! Und immer Urteile, Wertungen, Verdikte begründen!

Ich stelle auch drei Texte vor, die Sie ebenfalls (wahlweise) als Aufgabe 3 bearbeiten können. Aristophanes, Xenophon, Platon.

Sehr umfangreich geworden diese Mail; wer meint, die Sache reichlich kapiert zu haben, darf den >Fünften Grund< ab Seite 26ff. weglassen.

### Einstimmung

Nach Nietzsche ist es erlaubt, drei Arten von Historie (hier: [Welt]Geschichte) zu unterscheiden: „eine monumentalistische, eine antiquarische und eine kritische Art“ (>Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben<). Die erste errichtet Denkmale, Ehrenmale, Erinnerungsmale, Gedenksteine und verehrt sie, das ist soweit o.k., aber bitte keine Anbetung, kein Kult, keine Vergötterung; die zweite häufelt Geschichtliches auf Geschichtliches und wird mit dem Häufeln nicht fertig, derart, dass die Toten die Lebendigen begraben. „Gegenüber solcher Praxis rettet sich die jugendliche Seele durch vorsätzlichen Stumpfsinn.“ Damit aber kein „ausgehöhlter Bildungsmensch“ herangezogen werde, müsse die dritte, „die kritische Art der Historie [...] die Kraft haben und von Zeit zu Zeit anwenden, eine Vergangenheit zu zerbrechen und aufzulösen, um leben zu können.“ Es richte sich das Leben und das Leben-Wollen gegen die bloß „enzyklopädische“, am Historismus<sup>19</sup> ausgerichtete Bildung. (Und heute?!)

### Geschichte(n)?!

W. Schapp meint, dass wir alle immer schon in Geschichte(n) verstrickt sind, ob in fremde oder eigene, ob als Mensch, ob als Bürgerin, ob als Pädagoge. Jede Biografie erzählt eine Geschichte. „Außerhalb“ der Geschichte(n) nur Vakuum. Und J. Rüsen weist daraufhin, dass wir (alle) aus dem, was um uns herum und mit uns geschieht und passiert, Geschichte(n) erst machen. Auch die Geschichte (der Wissenschaft) der Pädagogik ist nicht schlicht und einfach ausgebreitet wie die flattened Fauna, sondern abhängig vom Erkenntnisinteresse an der Vergangenheit, von (unseren) Ideen, die als leitende und selektierende Sinnkriterien fungieren, abhängig von den Methoden (Empirie, Hermeneutik, Dialektik), den Darstellungsformen (etwa narrativ vorgetragene Geschichte als Tragödie, Komödie, Fortschrittsprozess), abhängig davon, wie wir Geschichte als Faktor der Orientierung in unser Leben in unseren Beruf integrieren. Wir (Sie und ich) sind, nolens volens, in kleine und große Geschichte(n) eingeklinkt (resp. nicht eingeklinkt, ausgeklinkt). Als Pädagogin könnte man den Ehrgeiz haben, kraft erarbeiteten

---

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

Geschichtsbewusstseins (etwa: kritische Nachdenklichkeit in Sachen Geworden-Sein und Werden) jedenfalls das berufsrelevante Ein- und Ausklinken verantworten zu können. – Im Folgenden ein paar Gründe, in *die* Geschichte (=Kollektivsingular) hineinzuschauen. Erster Grund liegt in unserer „Geschichtlichkeit“ – ein Existential. Die Geschichte bietet, zweiter Grund, verbale Vorlagen, sprachliche und nichtsprachliche Handlungsmuster, manchmal auch schöne Vorbilder, nicht bloß hellen Wahnsinn. Dritter Grund, sie liefert für manches, das man als Pädagoge (m/w/d) verstehen möchte, Erklärungen, hier insbesondere die Frage: Wie kommt es eigentlich zur Wissenschaft der Pädagogik? Vierter Grund, man kann möglicherweise aus der Geschichte etwas lernen. Fünfter Grund, Material aus der Geschichte zum Erkenntniserwerb benutzen (hier: die Poetik).

## 1. Grund „Geschichtlichkeit“

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

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

Z. B., um für seine Pädagogik des >Personalismus< (weitere) Argumente und Argumentationshilfe zu finden, kämmt W. Böhm die (=seine) Geschichte durch (Projekt Erziehung, 2019).<sup>20</sup> Er findet bei Augustinus und bei Pestalozzi Wesentliches zum Begriff der Person ausgesagt und schließt mit ihnen die Phalanx derer, die Pädagogik (wie Böhm) nicht als *Erziehungswissenschaft* verstanden wissen wollen,

---

<sup>20</sup> Wikipedia: Der Begriff Personalismus ist abgeleitet von Person im philosophischen Sinn. Man versteht darunter eine philosophische Denkrichtung insbesondere des 20. Jahrhunderts, die aus dem christlich-humanistischen Weltbild hervorgegangen ist und das Personsein des Menschen als Kern des Humanismus sieht. Damit versteht sich diese Richtung als kritische Alternative zu einseitig individualistischen und kollektivistischen (kommunistischen und faschistischen) Theorien. Personalistische Ansätze suchen einen „dritten Weg“ neben naturalistischen und sozialistischen Theorien, indem sie die Freiheit der Entscheidung als Grundprinzip des menschlichen Lebens setzen. Darüber hinaus betonen sie die geistige Dimension des menschlichen Lebens, das an Werten orientierte Wollen und Handeln des Einzelnen sowie die Gemeinschaft als Fundament der Entwicklung des Einzelnen. Ihr Ziel ist durchaus praktischer Natur, die Veränderung der Gesellschaft. Ihr Verhältnis zur Autorität ist in der Regel positiv, wenn diese höhere geistige Werte vertritt.

und die das Erziehen als poetisches (Herstellungs-)Handeln, vulgo: Technik, nicht festsetzen wollen. Für Böhm ist Erziehung weder ein auf das Erreichen von Zielen und das Herbeiführen von Zwecken konzentriertes (taktisches, strategisches) Handeln und die Pädagogik ist keine auf den (empirischen) Methodenbehaviorismus eingedämmte Erziehungswissenschaft.

## 2.. Grund „Muster“

Die historische „Entdeckung“ der eigenen Person und des Nachbarn und der Nachbarin (vielleicht schon im Pleistozän) als erlebnisfähige, reflexionsfähige und handlungsbewusste Ich-Subjekte, die sich vermehren, sprich: Kinder bekommen, die Kinder bekommen, die Kinder bekommen, zusammen mit der Mühe und den Versuchen, ein gedeihliches und ersprießliches Zusammenleben (mit Schwiegereltern und Enkeln und Mammuts und anderen Menschenarten) qua Erziehung und Lehren und Lernen zur zweiten Natur=Kultur des Menschen zu machen, da braucht's, jedenfalls immer dort, wo es brennt, Wörter, mit denen man anständige und markige Gedanken aussprechen kann und zum Handeln motivierende Ideen präsentieren kann. Woher nehmen? (Empfehle den Roman von Roy Lewis: Edward. Wie ich zum Menschen wurde. Zürich 2013.)

Die Geschichte der Pädagogik liefert u.a. Material (Beispiele, Muster, Vorlagen) darüber, wie das Thema >Erziehung< wissenschaftlich und nichtwissenschaftlich (nicht mit un-wissenschaftlich verwechseln), alltagspraktisch, zur Sprache gebracht worden ist. Für einen argumentationszugänglichen Streit über das Erziehen sind heute wie gestern Angebote an Vokabeln und an Gesprächsführungsvorlagen ungeheuer hilfreich. Die Geschichte der Pädagogik erweist sich so auch als eine Folie fürs Nachdenken, Nach-Sprechen, fürs Nachspielen von Argumentationsführungen, für heiße (Übungs-)Diskussionen (etwa mit der Inszenierung von Ciceros „Gespräche in Tusculum“).

Wir werden bereits fündig bei den alten Griechen. Da sind Ihnen viele Namen bekannt, vielleicht weniger der Xenophon (Zeitgenosse Platons). Bitte lesen Sie beiliegenden Text aus der Kyropädie. Welches Wissen und welche Kenntnis in Sachen Erziehen und Erziehung stecken da drin?!<sup>21</sup>

## 3. Grund „Erklären und Verstehen des wissenschaftlichen Denkens“

„Unsere“ Wissenschaft (Forschung und Theorie) fiel nicht vom Himmel. Auf sowas wie die Wissenschaft musste auch erst mal jemand kommen. Das Nachdenken über das Erziehen und Lehren und Lernen, ist man seit eh und je gewohnt. **Gnomen, Sprüche, Weistümer, Daumenregeln kannte/kennt jeder.** Demokrit empfahl, keine eigenen Kinder zu zeugen, stattdessen 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 über „Ideen“ und die „Idee des Guten“, über Vernunft und Ethik, und dann später 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 abstrakte Vorstellungen gibt, das musste erst einmal von Platon, Aristoteles u.a. in die abendländische Welt gesetzt werden.

Bleiben wir bei den alten Griechen: 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,

---

<sup>21</sup> Über Xenophon schreibt W. Jaeger in seiner >Paideia< unter anderem: „Das Bild der griechischen Frau wäre unvollständig und würde manche seiner schönsten Züge entbehren ohne die xenophontische Darstellung des Bildungsweges einer Frau in führender Stellung auf dem flachen Lande. [Xenophon setzt in seiner Schrift >Oikonomikos< - eine Hauswirtschaft- und Volkswirtschaftslehre - gegen die athenische (städtische) Durchschnittsfrau in erzieherischer Absicht] das Ideal der selbständig denkenden und handelnden Frau mit weitem eigenen Wirkungskreis, wie [er] es aus der besten Überlieferung ländlicher Kultur kennt und schildert“ (1124).

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 (=Anamnesis-Lehre von Sokrates), oder Bildung gleiche dem Dornenweg vom Dunklen, von den Schatten ins Licht der Sonne mit der grässlichen Aussicht, beim Zurückkommen von den in ihrer Beschränktheit Verbliebenen ausgelacht und bedroht zu werden (=Höhlengleichnis von Platon), oder zwecks Erwerb von Wissen und Erkenntnis sei die Hebammenkunst das  $\Lambda$  und  $\Omega$  (=Mäeutik des Sokrates) - **wie begründet man solche Theorie(stücke)?!** Gibt es da jedermann überzeugende Rechtfertigungs- und Beweisverfahren, um die Geltungsansprüche solcher Thesen gegenüber denjenigen, nachvollziehbar abzutragen, die all' ihre Sinne beisammenhaben und gutwillig mitdenken und mittun?!

**Was ist eigentlich ein wahrer theoretischer Satz?!** Und was hat Theorie mit der Praxis zu tun? Greift der theoretische Satz in die Praxis ein? Sokrates, nicht sehr an Natur und Technik und den zugehörigen Wissenschaften interessiert, dafür an Moral und Ethik, brachte noch die zusätzliche Frage ein: **Aufgrund welcher Kriterien ist eine Norm, ein Ziel, ein Zweck gerecht?!** **Und die Seele gerettet!** Allgemeinverbindliche Werte und Güter? Woher nehmen? Da wurde folglich das rechtfertigende, begründende und beweisende Argumentieren zur Chefsache.

Apropos Argumentationszugänglichkeit: Kurz mal erwähnt sei die Dialektik des Aristoteles als (ein Stück der) **Theorie der Argumentation**. Argumentation findet in ihrer genuinen Grundform in einer dialogischen Disputation statt. Die Zielsetzung der Dialektik lautet: „Die Abhandlung [über Dialektik] beabsichtigt ein Verfahren zu finden, aufgrund dessen wir in der Lage sein werden, über jedes vorgelegte Problem aus anerkannten Meinungen zu deduzieren, und wenn wir selbst ein Argument vertreten, nichts Widersprüchliches zu sagen“ (Top. I 1, 100a18–21). Die Dialektik ist eher formal als konkret, sie hat keinen sachlich und fachlich eingegrenzten, bestimmten Gegenstandsbereich. A.s Dialektik geht aus von Prämissen und führt weiter zur Deduktion. Prämissen sind anerkannte Meinungen, das heißt „diejenigen [werden anerkannt], die entweder (a) von allen oder (b) den meisten oder (c) den Fachleuten und dabei entweder (ci) von allen oder (cii) den meisten oder (ciii) den bekanntesten und anerkanntesten für richtig gehalten werden“ (Top. I 1, 100b21–23;). – Siehe auch Mail 2.

Noch zur **Rhetorik als Theorie der Überzeugung**: Die „Fähigkeit, bei jeder Sache das möglicherweise Überzeugende zu betrachten“ (Rhetorik I 2, 1355b26 f.). Der Rhetorik kam im demokratischen Athen des vierten Jahrhunderts eine herausragende Bedeutung zu, insbesondere in der Volksversammlung und den Gerichten, die mit durch Los bestimmten Laienrichtern besetzt waren. Es gab zahlreiche Rhetoriklehrer (ein erfolgreicher Konkurrent Platons war Isokrates – ja, mit >|<), und Rhetorikhandbücher in Hülle und Fülle. Dass die Rhetorik sachorientiert sei und das jeweils in der Sache liegende Überzeugungspotential entdecken und ausschöpfen müsse, drückt Aristoteles ebenfalls in der Gewichtung dreier Überzeugungsmittel aus. Diese sind: der Charakter des Redners (Ethos), der emotionale Zustand des Hörers (Pathos), das Argument (Logos). Den Sophisten, den ersten hoch bezahlten (Wander-)Lehrern, wird zu oft, also ungerechtfertigt vorgeworfen, statt mit Argumenten überzeugt, mit Sophistereien die Opposition bloß überredet, in die Ecke gedrängt und überfahren zu haben.

#### 4. Grund „Lernen“

Aus der Geschichte lernen?! Etwa: Jede Pädagogin verfüge über Ethos, Pathos, Logos?! Sinnvoll und sicher nur dann, wenn sich das Gelernte (auch wieder) modifiziert und variiert einsetzen lässt. Sonst für die Katz'. Was wiederum voraussetzt, dass Situationen sich wiederholen. In punkto Erziehen kein Problem. Wo und wann auch immer Erziehung betrieben wird, immer Aufforderungsverhältnisse, immer Zeigen, immer Ziele, immer Stoff, Themen, Inhalte, immer didaktische Methoden und Medieneinsatz, immer Konflikte, immer Rücksicht auf=Berücksichtigung allgemeiner und spezieller Umstände (soziokulturelle Voraussetzungen und anthropogene Bedingungen). Zwar im Besondern und Konkreten vor Ort nie deckungsgleich, aber „im Wesen“, sprich: hinsichtlich relevanter Merkmale und Eigenschaf-

ten schon. Es dreht sich um Menschen (wie Sie und ich); es geht um Vermitteln von Stoff und Kompetenzen mit den Lernenden; es ist das Lernen-Können stets Grundvoraussetzung (ein anthropologisches Faktum); es ist das Ziel die verbessernde Bewältigung von Lebensproblemen. Demnach ist vieles aus der Geschichte brauchbar, sinnvoll und ergiebig. - So habe ich Ihnen aus Platons >Theätet< den Ausschnitt kopiert, in dem Sokrates seine Hebammenkunst (Mäeutik) als raffinierte Lehr-Technik erläutert.

### 5. Grund „Material aus der Geschichte zum Erkenntniserwerb benutzen, hier: die Poetik“

Gesetzt also, die Mäeutik sei ein nützliches praktisches Wissen, wert, in passenden Lehr- und Lernsituationen eingesetzt zu werden (üblich unter dem Titel „Sokratisches Gespräch“ oder auch „fragend-entwickelnder Unterricht“), dann jetzt im Anschluss die Überlegung, ob man denn nicht noch weitere Angebote der Geschichte aufgreifen sollte, aus denen man Wissen und Erkenntnisse mitnehmen könnte. Anders gefragt: Liefert die Poetik (Drama, Epos, Lyrik) für die Pädagogik Brauchbares?

Poetik (Lyrik, Roman, Drama, Film) und Erkenntnis?! Passt das?! Dabei geht es um die **Streitfrage**, ob unter >Erkenntnis< nur und stets >wahres Wissen< verstanden werden kann, das in diskursiver Prozedur der Forscher und Theoretiker bereitgestellt wird (Mail 2). Ob allein die Wissenschaft privilegierte, genuine Erkenntnisproduktionsinstanz ist. Oder ob nicht auch der Kunst, insbesondere wie folgt ein Kunststück aus der Antike, ein Erkenntniswert zukommt. Falls ja, wäre zwischen **propositionaler Erkenntnis** (der apophantischen Texte der Wissenschaft) und **nicht-propositionaler Erkenntnis** (der Kunst und [anderen] ästhetischen Texten) zu unterscheiden, und weitergehend zu behaupten, es wäre für die Pädagogik Kapital daraus zu schlagen. Dazu Gabriel, G.: Erkenntnis. Berlin/Boston 2012.

Ich behaupte, ästhetische Texte (Lyrik, Roman, Drama, Film), natürlich nicht nur der Antike, liefern über das Vergnügen hinaus **nichtpropositionale Erkenntnisse**. Welche? Im Folgenden ein paar Spiegelstriche, die Sie m. E. als nicht-propositionale Erkenntnis(se) fassen können. Es wäre günstig, sich etwas Konkretes vorzustellen, als Folie quasi. Was also könnte man als non-propositionales Wissen bzw. als nicht-wissenschaftliche-Wahrheit-behauptende Erkenntnis (der Kunst/ästhetischer Texte) akzeptieren? Ausgewählt habe ich Aristophanes >Die Wolken< (Inhaltsangabe folgt Wikipedia). Bitte Original in der Übersetzung von Ludwig Seeger, ein Verwandter von Bob Seeger, lesen – prächtig!

>Die Wolken< ist eine klassische griechische Komödie des Komödiendichters Aristophanes, die 423 v. Chr. in Athen uraufgeführt wurde. Im Morgengrauen liegt der Bauer Strepsiades mit seinem Sohn Pheidippides und einigen Sklaven auf dem Nachtlager. Nachdem Strepsiades erwacht, erzählt er in einem Monolog seine Sorgen und Nöte: Er sei hoch verschuldet, weil er über seine Verhältnisse geheiratet habe und sein Sohn viel Geld an Pferde und Wagenrennen verschwende. Nun fordern die Gläubiger ihr Geld zurück. Da kommt ihm der rettende Gedanke: Sein Sohn soll in die Schule des Sokrates, ins Phrontisterion, gehen, damit er dort lernt, wie man vor Gericht „die schlechte Sache zur besseren macht“, um sich die Gläubiger vom Hals zu schaffen. Doch Pheidippides steht nicht der Sinn danach. So bleibt Strepsiades nichts anderes übrig, als sich selbst dorthin aufzumachen, obwohl er schon, wie er selbst sagt, alt und vergesslich wird. Im Phrontisterion angekommen, sieht Strepsiades den Meister in einer Hängematte in den Lüften schweben. Sokrates erklärt, der Geist könne nur dann Höheres erreichen, wenn sich auch der Körper hoch oben befinde. Die Wolken seien die Götter der neuen Zeit, denn die Wolken verkörperten „die Gedanken, Ideen, Begriffe, die uns Dialektik verleihen und Logik und den Zauber des Wortes und den blauen Dunst, Übertölpelung, Floskeln und Blendwerk“. Sokrates nimmt Strepsiades als Schüler an.

Im zweiten Akt merkt Sokrates allzu bald, dass Strepsiades nicht zu lernen vermag und schickt ihn schließlich fort. So muss nun doch sein Sohn einspringen. Sokrates lässt Pheidippides zwischen zwei

Lehrern wählen: zwischen dem Anwalt der „guten (rechten) Sache“ und dem Anwalt der „schlechten (unrechten) Sache“. – Im Anhang.

Im Mittelpunkt des dritten Aktes steht das große, heftige, zuweilen wüste Rededuell der beiden Lehrer. Jeder versucht, Pheidippides von seinen Fähigkeiten und seinem Standpunkt zu überzeugen. Der Anwalt der „guten Sache“ steht für althergebrachte Ideale einer Erziehung zur Selbstdisziplin; der Anwalt der „schlechten Sache“ hingegen vertritt die „moderne“ sophistische Lehr- und Denkweise und wirbt für diese und die Verlockungen eines genussvollen Lebensstils. Am Ende muss sich „die gute Sache“ geschlagen geben; dank ihres rabulistischen Geschicks siegt „die schlechte Sache“. Folglich wird Pheidippides ihr in die Lehre gegeben. Doch lässt – schon im Moment dieses Triumphes – der Chor der Wolken mit der Vorhersage, Strepsiades werde diese Entscheidung bereuen, das ihm nahende Unheil ahnen.

Zwar kommt im vierten Akt das frisch erworbene rhetorisch-dialektische Können seines Sohnes dem Vater zunächst zugute: Sokrates' Verheißung gemäß, Pheidippides werde in jedem Prozess siegen, selbst wenn der Gegner „tausend Zeugen“ aufbiete, vermag dieser die beiden Gläubiger Pasion und Amyntias abzuweisen, u. a. dank eines Rekurses auf die Änderungen der Gesetze seit Solon. Strepsiades zahlt weder das geliehene Geld noch die aufgelaufenen Zinsen zurück.

Doch im letzten Akt rächen sich die Lehren, die Pheidippides empfing, an Strepsiades selbst. Als Vater und Sohn sich beim Mahl über des Sohnes Begeisterung für Euripides in die Haare geraten, verprügelt der ungeratene Sohn, der sich als wahrer Anwalt der „schlechten Sache“ erweist, den Vater und erklärt ihm obendrein, dass er damit nichts anderes tue, als ganz handfest jene „liebvolle Behandlung“ zu erwidern, die der Vater selbst „aus Lieb' und Fürsorg“ einst dem Kind angedeihen ließ. Nun erkennt Strepsiades, wohin die neue Bildung seinen Sohn geführt hat. Er flucht den Wolken, er klagt sie an, ihn in dieses Unheil getrieben zu haben, und steckt schließlich mit seinem Diener Xanthias das Phrontisterion des Sokrates in Brand.

**Ich bitte Sie nun, die folgenden Spiegelstriche zu studieren, die in summa das enthalten, was m. E. als non-propositionale Erkenntnis** (der redenden Kunst/ästhetischer Texte) durchgehen kann, und nehmen Sie die Mühe auf sich, sie (die Spiegelstriche) mit Inhalt und Sachverhalten aus dem Aristophanes zu identifizieren. Insgesamt steht als Ergebnis zur Diskussion, ob aus der Geschichte der Poetik, mit passendem Zugriff, nicht auch Wissen und Erkenntnis für heute, für Sie und mich, gelernt werden könne.

- Ästhetische Texte **vergegenwärtigen** einen nach Regeln der (jeweiligen) Kunst zusammengestellten fiktiven Sachverhalt. Sie leisten eine überbietende, einprägsame, anschaulich klare Vergegenwärtigung des Menschlichen und Allzu Menschlichen. Vielleicht wird bei manchem von uns bei solcher Vergegenwärtigung zum Intellekt hinzu auch Herz, Seele, Gemüt, Gefühl in anderer Weise gefesselt als ein **apophantischer Text** es vermag. Lesen und Anschauen entsprechen **ästhetischer Erfahrung**. **Hier: Vergegenwärtigen-Können mit Hilfe der Kunst als Erkennen-Können.**

- Es werden fremde **Praxisentwürfe** vorgestellt, in die sich die Rezipienten einfühlen und eindenken können, und die man sich merken kann, die man aufnehmen, annehmen, ausbauen oder auch verwerfen mag. **Hier: Praxisentwürfe mit Hilfe der Kunst Vorstellen-Können als (nicht-propositionale) Erkenntnis.**

- Leser, Zuschauer sammeln fremdes **exemplarisches Wissen**, Beispiele dafür, was in einem Einzelfall geschehen kann. In jeder so gezeigten Besonderheit eines ästhetischen Textes steckt (das wusste Aristoteles) etwas Allgemeines. Dieses Allgemeine kann man per Urteilskraft aus der jeweiligen Besonderheit quasi herauschälen, destillieren. Dazu ist nützlich, dass der Bücherfreund nach dem Erleb-

nis des Lesens und des Zuschauens das vorliegende Besondere ent-individualisiert. Sprich: Eigennamen von Personen und Orten werden gestrichen und das spezifische Geschehen (der Streit zwischen den Anwälten) wird generalisiert (als Debatte über Erziehung verallgemeinert). **Hier: Exemplarisches Wissen als (nicht-propositionale) Erkenntnis.**

- Vergessen sei nicht die Möglichkeit der **Identifikation**, des **Durchspielens von Mustern**, etwa der Streit der Anwälte, die Figur des geprellten Vaters. **Hier: Einnehmen von Rollen und Positionen als Erkennen/tnis.**

- Es könnte auch sein, dass ein Roman, Gedicht, Drama, Film, die Überwindung eines **Artikulationsdefizits** ermöglicht, das sich bei mir und vielleicht auch bei Ihnen bemerkbar macht, wenn uns die Worte fehlen, also nicht bloß nicht einfallen, sondern begriffliche Hilflosigkeit. Vielleicht wenn Kontingenz, Sinn und Blödsinn des Lebens oder auch des Berufs, allgemein die *conditio humana*, von uns unbefriedigend kommuniziert werden. **Hier: Artikulieren-Können mit Hilfe der Kunst als Erkennen-Können.**

- Vielleicht werden zudem nichtbewusste, verborgene, vergessene und „gefährliche“ Bedürfnisse artikuliert und diffuse gewinnen Kontur. Warum sonst stehen zu viel Literatur auf dem Index?! Es wird Erinnerung, Phantasie und Einbildungskraft zu der „Erweiterung und Transformation des Daseins“ losgetreten, vielleicht nicht zu jedermanns Begeisterung (Dewey 1995, 90)?! Vielleicht werden alternative Lebenshorizonte eröffnet?! **Hier: „Gesichtsfeld“-Erweiterung mit Hilfe der Kunst als Erkennen.**

- Ebenso vermag Literatur/Dichtung und Film unser **Wissen-um** extensional (=die inhaltliche Spannweite betreffend) auszudehnen. Das Wissen-um, das nicht so ein propositionales Wissen ist, das man abfragen kann, sondern vielmehr Einsicht, Lebensklugheit, Lebensweisheit, Lebensglück und Pech. Vielleicht wird man mit Einsichten konfrontiert, die zum Weiterdenken mit Konsequenz zum Handeln zwingen. **Hier: Erfahrungen machen mit Hilfe der Kunst als Erkennen.**

- **Einsicht**, verwandt mit >Wissen-um<; aber kein wissenschaftliches Wissen, keine propositionale Erkenntnis; vielleicht auch ein Bruder des MPK, des Moments perfekter Klarheit, der einem auf einmal widerfährt. Umgangssprachlich das *subjektiv* hinreichend genau Durchschaute, Erkannte, das geistige und sachliche richtige Begreifen-haben von Eigenschaften, Zusammenhängen und Beziehungen eines Objektbereiches. **Hier: Kunstgestiftetes Einsehen als Erkennen.**

- R. Rortys liberale Ironikerin (= eine fiktive Person, die Rorty in seinem Buch >Kontingenz, Ironie, Solidarität<, 1992, argumentieren lässt) meint, **dass allein die Literatur/Dichtung dazu verhelfen kann, weniger grausam zu anderen zu sein, dafür Solidarität zu üben, die Anderen wie auch die eigene Person als bedürftige(s) Subjekt(e) wahrzunehmen und sich ohne Anmaßung beim Bewältigen des je eigenen Lebens gegenseitig zu helfen.** Sie meint, mit ästhetischen Texten wird möglicher/m Anästhesie, Empfindungslosigkeit, Indolenz, Indifferenz, Desinteresse, Gleichgültigkeit Kontra gegeben. **Hier: Haltung beziehen als Erkenntnis.**

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

gruß

## 5. Sitzung

(Brumlik u.a. 2013, 106-116; Ellinger/Hechler 2021, 55-79; Gudjons/Straub 2016, 59-77; König/Zedler 2002, 37-84)

**Aufgabe 4:** Wählen Sie eine Überschrift, etwa „...“ oder „...“ oder „...“. Bitte deutlich unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes („Heute Regen“) und Ihrem Kommentar dazu („Schlechtes Wetter“)! Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen!

Wem die Luft wegbleibt, der darf die je zum Thema passenden angegebenen Seiten der oben angeführten Bücher von Brumlik, M./Ellinger, St./Hechler, O./Prange, K.. Stuttgart 2013, und/oder Ellinger, St./Hechler, O.: Entwicklungspädagogik. Stuttgart 2021 kritisch + eigensinnig kommentieren. – Dieses Email hört nicht auf (=Proliferation). Wer „Empirie“ schon kann, dem steht es frei, die betreffende Passage auszulassen.

**Erfahrung machen und Erfahrung haben.** Wir alle haben an unterschiedlichen Lernorten Erfahrung gemacht und vermögen, im Alltag über Lernen und Erziehung anderen (oft ohne große Verständigungsschwierigkeit) einiges zu sagen. Wir kennen eine Menge erfahrungsbewährte Sprüche, Weistümer, Sentenzen, Gnomen: „Was lange währt, ...“; „Was Hänschen ...“; „Pfarrers Tochter, Müllers Vieh, geraten selten oder nie.“ Nach J. Mittelstraß ist mit Erfahrung gewöhnlich „die erworbene Fähigkeit sicherer Orientierung [und] das Vertrautsein mit bestimmten Handlungs- und Sachzusammenhängen ohne Rekurs auf ein hiervon unabhängiges theoretisches Wissen“ gemeint. Genügt das für unser pädagogisches Handeln nicht hin, dass wir alle immer schon Erfahrungen machen und Erfahrungen mit physischer, biotischer, psychischer und sozialer Entwicklung haben? Müssen wir aus dem Phänomen des Erfahrens einen extraordinären (philosophischen, pädagogischen) Erfahrungs-Begriff machen (wie K. Prange: Pädagogik als Erfahrungsprozess, 1978)? Spielt der Begriff der Lebenswelt beim Erfahren eine Rolle? Und dann noch: Was ist ein Experiment? Eine Erfahrung etwas anderer Art?! Was haben Aristoteles und Galilei damit zu tun?

Hallo,

**im Alltag** bezeichnet allgemein Lebenserfahrung das im Laufe eines Lebens gewonnene erprobte und bewährte Wissen. Berufserfahrung bedeutet, jemand übte lange eine bestimmte berufliche Tätigkeit aus, legte sich – mit vielen verschiedenen Situationen konfrontiert, die gemeistert werden mussten – ein breitgefächertes Wissen zu. Unter Erfahrungsaustausch versteht man meistens das gegenseitige Lernen. Positive/gute und negative/schlechte Erfahrungen stehen überwiegend für Erlebtes aus der Vergangenheit, das man nachträglich für sein Leben interpretiert und bewertet. Dagegen ist nichts vorzubringen, so ist es. Aber wir benötigen als Profis im wissenschaftlichen Zusammenhang größere Strenge und differenzierte Explikation unserer einheimischen Vokabeln >Erfahrung< und >Lernen< und wollen auch nicht dem Alltag die alleinige Autorität in Sachen Geltung und Bedeutung überlassen. Zu bedenken ist allerdings, lässt sich aus der terminologischen Festsetzung von >Erfahrung< und >Lernen< für die päd. Praxis ein „praktischer“ Gewinn herausholen?

Jetzt kommt Peter daher und fragt mich nach dem Unterschied zwischen > Erfahrung< und >Lernen<.<sup>22</sup> Manchmal werden die zwei doch im Alltag unterschiedslos gebraucht?! Und sind nicht beide sogar in

---

<sup>22</sup> Der Unterschied zum Begriff >Erleben< fällt ihm nicht ganz leicht. Sicher, wenn ich etwas erlebt habe, habe ich auch eine Erfahrung gemacht und etwas erfahren. Doch bezeichnet der Ausdruck >ein Erlebnis haben< bzw. >etwas erleben< einen anderen Vorgang als >Erfahrung machen< bzw. >etwas erfahren<. Ein Erlebnis ist ein Akt, in dem ist das, was erlebt wird und wie etwas erlebt wird, ungeschieden und auf einmal (quasi als Amalgam von Leib und Seele und Körper und Geist) der Person, die etwas erlebt, widerfährt. Inhalt des Erle-

der Didaktik synonym, etwa >Erfahrungsbezogener Unterricht< und >Handlungsorientiertes Lernen<? Aber schon in dem Ausdruck „Lebenserfahrung“ steckt „mehr“ als das nackte Lernen. Im Stichwortverzeichnis der >Psychologie< von Schütz/Selg/Lautenbacher und der >Pädagogischen Psychologie< von Krapp/Weidemann gibt es keine >Erfahrung<; in der >Entwicklungspsychologie< von Oerter/Montada ein magerer, im >Handwörterbuch Pädagogische Psychologie< von Rost ein noch magererer Hinweis. Ich probiere für Peter eine Antwort auf die Art, wie W. Kamlah seine >Philosophische Anthropologie< (1973) beginnt: *Erläuterungen zum Begriff >Erfahrung< auf der Basis der Erfahrungen von jedermann.*

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

Die im Folgenden von mir angeschnittene >Erfahrung< bitte nicht mit >Empirie< bzw. mit >empirisch< identifizieren, erst auf mein Kommando! Zunächst eine Begriffsexplikation, die dem Alltagsgebrauch einerseits folgt, ihn aber auch spekulativ übersteigt, und dies wiederum zum Nutzen unserer Horizont erweiternden Orientierung.<sup>23</sup> Wir alle machen und haben (nicht nur) mit unserem Lernen Erfahrung gesammelt. Ob daheim oder in der Schule oder sonst wo. Einmal Frust, ein andermal Lust. Immer schon sind wir (Sie und ich) in Interaktion, Kommunikation und Koordination eingebunden (gewesen) und machen mit diesem Eingebettet-sein unsere Erfahrung. Im Zuge unserer „horizontalen und vertikalen Personagenese“, sprich: im Zuge des Werdens unserer Person in Familie, Schule und Gesellschaft sammeln wir gebrochen durch die spezifischen Lebensalter auch Erfahrungen als Erfahrungsschatz, kostbar dann, wenn uns Frustration demnächst erspart bleibt (Ellinger/Hechler 2021, 55ff.). Ebenso ist uns das Lernen als unterscheidbares Geschehen bekannt, einmal das mitgängige („nebenher“) Lernen, das inzidentelle, und dann das intentionale Lernen, also dieses (scholastische) Lernen, zu dem wir uns (etwa in der Schule) extra aufraffen müssen, das nicht „automatisch“ (sowieso eine falsche Metapher!) abläuft. Wir erfahren uns selbst persönlich als Lernende, manchmal als unselbständig, ein andermal als sehr eigenständig und selbstbestimmt, als begeisterte, engagierte, erfolgreiche, misserfolgsresistente, demotivierte, uninteressierte Lernende und immer noch mehr und mehr Erfahrung sammelnde Personen.

Wir wissen immer schon, worum es sich beim Erziehen dreht, auch wenn wir erst beruflich und als (wissenschaftliche) Profis mit dem Lernen (in Institutionen) in extraordinärer Weise zu tun bekommen. Lernen und das Lernen-erfahren und das Lernerfahrungen-sammeln gehört zu unserer gemeinsamen Lebenswelt, gleichsam als ein Apriori, das wir nicht hintergehen können, sprich: Niemand, auch kein Erziehungswissenschaftler, könnte über das Lernen irgendeine Schlaueit verbreiten, hätte er das Lernen nicht immer schon an sich selbst, mit Leib und Seele, per Kopf, Herz und Hand erfahren. Aber Vorsicht! Nur weil wir immer schon Erfahrung mit unserer Erfahrung und mit unserem Lernen haben, sind wir nicht zugleich für die Begriffsexplikation und Kritik von >Erfahrung< und >Lernen< ausgewiesene Exper-

---

bens und die Vollzugweise des Erlebens fallen mit der erlebenden Person ineins zusammen. Ein Film-Wahrnehmungserlebnis, etwa *High Noon von Fred Zinnemann*, ist erst im Nachhinein Gegenstand der Beschreibung, der Analyse der Reaktionsformen und der Kritik. Etwa: Wer ein Beispiel will, wie Hollywood-Ideologie aus literarischer Vorlage ein angenehmes Produkt macht, lese von John M. Cunningham >The Tin Star<. In Fritzens Erfahrung mit amerikanischen Western gehören sodann auch manch' andere, etwa *Stagecoach von John Ford*.

<sup>23</sup> >Spekulation< und >spekulativ< sind in unserem Zusammenhang nicht gleich Spinnerei, Phantasmagorie, Luftblasen, sondern zulässige Spekulationen beruhen auf plausiblen Annahmen, sind weit möglichst abgesicherte Mutmaßungen, ziemlich berechnete Erwartungen (etwa bezogen auf ein Experiment), jedenfalls nicht völlig unbegründete Behauptungen, dass etwas eintritt; S. sind hypothetische, über die erfahrbare Wirklichkeit hinausgehende Gedankenführungen (wie sie einem nicht nur in der Wissenschaft begegnen).

ten. Ein Mensch zu sein, macht noch lange keinen Anthropologen. Weil die Neurophysiologen und Hirnforscher erzogen worden sind, sind sie – gegen ihre Einbildung – noch lange keine Fachleute fürs Erziehen und Lernen. Dass wir Augen haben, macht uns nicht zu Sinnesphysiologen. Erzogen-worden-zu-sein macht niemanden zum Erzieher. Das argumentationszugängliche Über-die-Sache-Reden erfordert nicht nur in der Pädagogik extraordinary Mühe und Disziplin, wenn im Diskurs der Scientific Community Beschreibungen, Analysen und Kritik vorgetragen werden.

Ein Grundsatz, an den wir uns (Sie und ich) beim Argumentieren halten können und sollen, ist (nach P. Janich) das PmO: Das Prinzip methodischer Ordnung ist ein Stück Rationalität für jegliches sprachliches Handeln. So folgt jedes Rezept für den Zitronenkuchen einer solchen Regel-Rationalität, sprich: Primo der Teig, dann backen, dann anschneiden, erst beim Verteilen um Portionen streiten, aber nicht von hinten nach vorne. Allgemein meint das PmO die am Gelingen und Erfolg des Handelns orientierte und befolgte Reihenfolge des Überlegens und konsequentes Tun. Aus dieser Sicht ist es demnach fehl am Platze, eine Erziehungstheorie ohne systematische Berücksichtigung und abseits bereits gelingender und erfolgreicher Erziehungspraxis der Alltagspraxis, die es neben all' dem Scheitern zweifellos gibt, konstruieren zu wollen. Kastration, wollten wir so tun, als starte Vernunft erst und nur auf Pfiff der Wissenschaft. Wenn beim Über-die-Erziehung-sprechen die (durchaus vorhandene) Rationalität der Lebenswelt nicht systematisch und methodisch berücksichtigt wird, dann fehlt einwas. Aristophanes warnt in seiner Komödie >Die Wolken< vor dem „Wolkenkuckucksheim“.

Wir erfahren beim Lernen, was wir bislang (=bevor wir anfangen, Neues zu lernen) an Wissen, Können und Einstellungen (=Haltung gegenüber Personen, Dingen und Geschehen) bereits und immer schon mitbringen. Wir machen beim Lernen eine Erfahrung damit, dass wir längst etwas wissen, etwas können und bestimmte Einstellungen haben, aber auch damit, dass wir etwas nicht wissen, nicht können, noch keine Position beziehen können. Wir machen beim Lernen, ohne dass wir dies ausdrücklich (be-)merken, auch eine Erfahrung über unsere seitherig mitgenommene Erfahrung.

Es zeigt sich, meine ich, dass mit dem Phänomen, das wir Erfahrung nennen können, ein semantisch weiteres Feld abgesteckt wird, als mit dem Begriff >Lernen<. Fast könnte man meinen, die Erfahrung ist uns, wenn wir denn etwas lernen, immer schon einen Schritt voraus. Dass wir, wenn wir etwas Neues lernen, schon ein gewisses Wissen, Können und gewisse Einstellungen und Haltungen benötigen, damit wir mit zusätzlichem Wissen, Können und weiteren Einstellungen, das und die wir dazulernen (wollen), andocken können?! Jedenfalls ist es so, dass wir ohne bereits gemachte Erfahrung(en), gar nicht(s) mit scholastischem (=intentionalem) Lernen lernen könnten.

Was muss jemand, der Delfin-schwimmen lernt, an Wissen, Können und Einstellung(en) nicht alles vorab parat haben! Erfahrung(en) mit Bewegungen und Regungen seines Körpers, mit seiner Leistungsfähigkeit, mit der Qualität von Luft und Wasser, mit (dem Unterschied zwischen) intentionalem Handeln und bloßem Verhalten, mit Wollen (Wunsch) und Können (Realität), mit Interaktion, Kooperation und Kommunikation. Es ist ja nicht so, dass Peter sich quasi als unbeschriebenes Blatt (= tabula rasa, white paper) auf den Startblock stellen könnte, und alles Nötige (zum Delfin-schwimmen) stürzte mit einem Schlag voraussetzungslos auf ihn ein, als würde ihm auf einen Rutsch alles das zu Teil, was das Delfin-schwimmen physiologisch, biotisch, psychisch und kognitiv als Totalität ausmacht.

Gar nicht ansprechen will ich das alles, was man an Voraussetzungen und Bedingungen erledigt haben muss, als Erfahrungsbündel parat haben muss, um eine Reisepassverlängerung zu erhalten. Dabei meine ich nicht in erster Linie so Sachen wie >einen Termin vereinbaren<, >den richtigen Sachbearbeiter und Schalter finden<, >warten können<, >den Kassenautomat bedienen können< usf., sondern ich will sagen, dass man schon weit vor dem Rathausgang erfahren haben muss, was überhaupt eine Person ist, die mit sich identisch ist, was ein >Gebäude< ist, was überhaupt ein >Termin< ist, was >verabreden< eigentlich bedeutet, was >Warten< als solches meint, was ein >Automat< im allgemeinen von

einem verlangt, wie man sich >bedankt<, nicht jetzt im Konkreten für die flotte Abwicklung, sondern was >Danken< als performative Redehandlung überhaupt ist. Niemand von uns beginnt im Nirgendwo, schon gar nicht beim (intentionalen) Etwas-Lernen!<sup>24</sup>

Alles bis hier Gesagte muss uns (Ihnen und mir) im Verlauf unseres Lernens, während wir etwas-lernen, schon alles im Kopf gebunkert sein, sprich: in Begriffen und Theorien präsent sein. Wir lernen und machen und haben Erfahrung, ohne G. Bucks Buch >Lernen und Erfahrung< (Darmstadt 1989), das ich in diesen Abschnitten paraphrasiere, gelesen zu haben. Es muss vom Lernenden und Erfahrenden nicht explizit vorgetragen werden können, wie >Erfahrung< im philosophischen und pädagogischen Zusammenhang definiert wird, wie >Lernen< festgesetzt wird, damit Lernen und Erfahrung funktionieren. Peter muss diesen Sachverhalt (wie oben) nicht ausdrücklich in Worte fassen können, es gibt ihn eben immer schon, diesen Vorgang: >Erfahrung machen<. Es sollte aber einem Profi die begriffliche Explikation auch nicht Wurscht sein. Denn angenommen, es fragt Sie jemand aus Ihrer päd. Praxis nach >Erfahrung<! An die Psychologie verweisen, die auch nichts weiß? Peinlich. Wie dem auch sei, einen Anfang bei null haben wir nicht. „Hinter“ das >Immer-schon< können wir nicht zurück. Und nach G. Buck ist der Witz dabei, dieses Lernen und dieses Erfahren nimmt kein Ende, wir hören mit dem Erfahren und dem Lernen nicht auf. Außer der Tod kommt uns dazwischen. Erfahrung=Boden (=Grund) menschlichen Daseins.<sup>25</sup>

Noch Bemerkenswertes: Peter lernt, wenn er Delfin-schwimmen lernt, ja nicht nur und bloß das, was er unmittelbar augenblicklich im Beisein des Trainers nach Anweisung außerhalb und innerhalb des Beckens extra tut. Sondern? Peter lernt das Delfin-schwimmen als ein Handlungs-Schema, das er später, falls er es erlernt hat, in allen Schwimmbädern als geforderte und besondere (individuelle) Leistung auszuüben, sprich: zu aktualisieren im Stande ist. Das, was er hier (im Training) an Ort und Stelle konkret lernt, ist zwar individuell und konkret, wenn aber Peter später nach allen seinen (mehr oder weniger gelingenden) Lern-Bemühungen das Delfin-schwimmen kann, ein Könnler ist, dann repräsentiert er immer auch das Delfin-schwimmen als allgemeines Handlungs-Schema (das überindividuell streng geregelt ist (siehe FINA-Reglement: 5. DELFIN). Sagen wir so: Peter aktualisiert in Besonderheit mit immer besseren Versuchen und im Schweiß seines Angesichts das (allgemeine) Handlungsschema >Delfin-schwimmen<, solange bis er es gelernt hat, sich angeeignet hat, also beherrscht und damit vor seiner Freundin Petersilie protzen kann. Peters Lernen ist dabei eine Bandbreite (an Variation und Modifikation) der konkreten Aktualisierung dieses allgemeinen Handlungsschemas zugestanden, denn jede Person, die Delfin schwimmt, schwimmt Delfin zwar für alle „sichtbar“ gemäß den allgemeinverbindlichen Vorgaben, aber eben auch auf ihre individuelle (andere) und besondere Art und Weise (aber kein

---

<sup>24</sup> In diesem Zusammenhang kommt bei manchen eine „innere Erfahrung“ (mit sich selbst) zum Zuge: Krüger, H.-H., Lersch, R.: Lernen und Erfahrung. Opladen 1993; auch bei Böhm 2011, 154f.. Dieser zitiert Paul-Ludwig Landsberg: „Das Verstehen inneren Lernens (bewegt sich) immer schon im Gebrauch von Kategorien, die aus der inneren Erfahrung stammen und nur in ihr Sinn haben. Eine echte Kategorie aus der inneren Erfahrung für die innere Erfahrung ist für uns die Kategorie >Humanisierung<; d.h. sie selbst wird in einer grundlegenden inneren Erfahrung ergriffen und gibt dann eine adäquate Auffassungsmöglichkeit menschlichen Innenlebens überhaupt.“ Zu finden sei auch eine „nicht an eine subjektiv beliebige oder durch wissenschaftliche Stelzen künstlich emporgehobene [Erfahrung], sondern an die ungekünstelte verblendete personale Erfahrung“, an die laut Böhm dann zu appellieren sei, wenn das Phänomen der Berufung zum Erzieher, zum Pädagogen (aber nicht zum Erziehungswissenschaftler!) wichtig genommen werde (ebd., 146f.). Ich bin mir nicht sicher, ob ich diese Explikation des Erfahrungsbegriffs richtig verstehe= ob ich den dargestellten Sachverhalt mit meinem Vokabular adäquat zu erfassen vermag. Und Sie?!

<sup>25</sup> Den Unterschied zwischen aussagefähigen Erfahrungen und nicht-aussagefähigen führe ich nicht aus.

Mischmasch)! Die perfekte und individuell-spezifisch gelingende Aktualisierung des Handlungsschemas zählt als Erfolg.<sup>26</sup>

Mit anderen Worten: Das Mit-lernen des Allgemeinen im Besondern, sprich: die individuelle Aktualisierung eines allgemeinen Handlungsschemas, macht, dass wir konkrete Lehr-Lernsituationen übersteigen können. Das Wissen und das Können und die Einstellung, die wir real an Ort und Stelle erwerben, sind in anderen (künftigen) Situationen brauchbar. Wenn wir bei Opa gelernt haben, mit einem Schraubenzieher zuzustechen, können wir dies auch bei Oma. Auch wenn wir auf die Differenz zwischen dem Drahthaardackel >Leonhard< dort und der Drahthaarbürste hier im Schaufenster beim „Bürsten-Nickles“ (in Bamberg) hingewiesen werden, lernen wir, zwischen Drahthaardackeln und Drahthaarbürsten und! überhaupt zwischen Geräten und Lebewesen zu unterscheiden. Wir lernen bei den Sandkastenspielen etwas über Eva, Peter und Josef, aber eben auch über uns Menschen. Wir lernen mit dem Besondern (dieses baufällige Haus dort; dieser Cent auf unserem Weg; das förderliche Gespräch heute mit Xaver; das freundliche Gesicht von Pauline am Morgen) das Allgemeine im Besonderen.

Erfahrung ist nicht ein Vorkommnis, von dem man sich abwenden könnte, sondern das Selbst-dabei-Sein gehört zur Erfahrung, die man macht und an die man lernend anknüpft. Eine Erfahrung bleibt nie ohne Konsequenz, sie berührt, nimmt Einfluss, mischt sich ein, wirkt. Eine Erfahrung, die man macht und erworben hat, die ohne Konsequenzen bleibt, aus der man nichts gelernt hat, ist keine gewesen. Erfahrung bedeutet nicht allein Kennenlernen, sondern oft Dazulernen. Und dieses Dazulernen ist dann viele Male auch ein Umlernen. Und unter die belehrenden Erfahrungen zählt man zumeist diejenigen, bei denen man, wie man sagt, Lehrgeld zahlt, es sind die sogenannten negativen Erfahrungen. Eigentlich aber sind solche negativen Erfahrungen, meint Buck, positive Erfahrungen, man lernt ja echt und brauchbar etwas daraus und dazu. Vielleicht so:

Angenommen, Arthur mache für alles Unglück und Leid der Welt die Amerikaner und die Juden verantwortlich – die Welt offenbart sich Arthur als ein von diesen angerichtetes und zu verantwortendes Chaos. In diesem Chaos und in dieser seiner Welt sucht und findet Arthur seine Position und Rolle als Nazi. Gesetzt, Arthur verliebe sich in Heidrun, eine taffe Frau. Sie liebt ihn zurück, sie weiden sich die Gesichter ab, gleichwohl, Heidrun hält Rassismus, Faschismus, Nationalsozialismus für abgrundtief falsch und schwachsinnig und verlogen und für abscheulich. Was für eine negative Erfahrung für Arthur! Heidrun erzählt ihm von Sartre, der Dogmatismus, Borniertheit, totalitäres Denken mit der „Angst des Menschen, ein Mensch zu sein“ erklärt. Ohne göttliche Anleitung, ohne himmlische Vorgaben, ohne Abhängigkeit von einem Über-Ich, eigenverantwortlich durchs Leben zu kommen, das packt nicht jeder, sagt Sartre, sagt Heidrun. Lieber zementiert und betoniert der vor sich selbst Angst habende Mensch seine Weltanschauung, sein Weltbild, wie du. Keine Verunsicherung, keine Irritation, keine Freiheit lässt so ein Mensch wie du zu. Arthur hört gefesselt hin. Heidrun wird für Arthur zu einer „negativen Instanz“ (Buck), sprich, zur Provokation, zur Initiation, zum Ansporn, seitherige Erfahrung(en) durchzuarbeiten und zu überdenken! Die Welt Heidruns erschließt sich Arthur nach und nach im Vergleich zur bisherigen Erfahrung als eine im Wesen andere. Arthur will sich verändern, er verbessert. Ein Erfahrungs-, Lern- und Bildungsweg, eine Selbsterziehung als Schule nach der Schule. Arthur wird für Heidruns Welt erschlossen, sprich: er sucht sich in der „neuen“ Welt seine mit Heidrun kompatible Position und gedeihliche Rolle. Arthur erfährt negativ das Positive. – Und was macht Heidrun für Erfahrung(en)?!

Ellinger/Hechler schreiben: „[D]enn nur aus der Negation des routinierten und des vermeintlich störungsfreien Lernens, aus der Irritation, die sich aus der Konfrontation mit Unbekanntem ergibt, kann Neues entstehen, kann ein Zugewinn an Fertigkeiten, Kenntnissen und Willenseinstellungen möglich werden. In diesem Sinne ergibt sich das Lernen auch nicht nur harmonisch aus sich selbst, sondern

---

<sup>26</sup> Dazu Kamlah/Lorenzen: Logische Propädeutik. Mannheim 1973. P. Janich: Logisch-pragmatische Propädeutik. Weilerswist 2001.

muss häufig auch angestoßen werden. Zeigen und lernen kann und muss auf diesem Wege auch zu einer Zumutung werden“ (ebd. 45). Es braucht eine „negative Instanz“ (Buck). Die kann der eigene Kopf sein, meine Nachbarin, ein Buch, ein Stolperstein, ein Theaterstück, Beate Klarsfeld.<sup>27</sup> Die Negation seitherigen Erfahrens=die negative Erfahrung ist nicht immer gleich eine schlimme, eine schlechte Erfahrung mit Personen, Dingen und Geschehen. Sie fordert nicht, alles über Bord zu schmeißen, sondern zuerst einmal innezuhalten und Seitheriges und Bisheriges zu überdenken und durcharbeiten. Weitermachen?! Einlenken?! Korrigieren?! Streichen?! Steuer herumreißen?! Auch die nächste Sendung mit Helene Fischer angucken? Durchaus darf und mag die seitherige Erfahrung, aus der man in der Vergangenheit viel gelernt hat, beibehalten werden. Man selbst und andere sind damit vernünftig und gut gefahren. Sonst Kurs ändern!

Dies könnten wir für die Pädagogik gelten lassen. Pädagoginnen könnten sich dann darin professionalisieren, dass sie – wenn es unter den Umständen klug ist – „Erfahrung(en) in die Krise führen“ (Haug 2003, S.59), eventuell selbst als „negative Instanz“ auftreten. Sie und ich als negative Instanzen. Das heißt im Wesentlichen nichts weiter als (zeigend) aufzufordern, die seitherige(n) Erfahrung(en) auf Wert und Unwert durchzudenken und durcharbeiten, eine Person, die immer schon Erfahrung macht und hat, extra eine „**negative Erfahrung**“ (Buck 1989, S.7ff.) machen zu lassen. Warum? „Negative Erfahrung“ sei gut, um zum Erwerb von Wissen, Erkenntnissen, Sozialkompetenzen, um zu 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 jetzt nicht, dass einem in der pädagogischen Praxis etwas Schlechtes, Schmerzliches, Widerwärtiges, Demütigendes widerfährt, nein, **Negieren ist hier ein Wort für „Infragestellen“, „Bestreiten“, „Widersprechen“, „Verwerfen“, „Absprechen“, „Zweifeln“, „Erschüttern von Scheinsicherheit“**. Diese "negative Erfahrung" führt zu einem Streit mit anderen und mit sich selbst, darüber, was man an Wissen, Können und Einstellungen parat hat bzw. haben sollte. Effekt des Negierens ist möglicherweise das **Distanzieren und Verbessern** von seitheriger Erfahrung (= von vertrautem Wissen und Können und Haltungen, wenn es sich als falsch und ohne Begründung 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 alle Opposition und Einwände für gültig, für o.k., verteidigt worden ist/sind). "Negative Erfahrung" führt möglicherweise zur Bildung, verstanden als einer der Aufklärung nahen Lebensform.<sup>28</sup>

## Empirie

(Nicht versäumen, Bertolt Brechts Kalendergeschichte über Francis Bacon zu lesen >Das Experiment<!) Für wissenschaftliche Aussagen ist gefordert, dass sie auf der Grundlage systematischer und intersubjektiv bestätigter Beobachtungen zustande kommen, wozu beispielsweise streng kontrollierte

---

<sup>27</sup> Es mag die Lektüre von A. Gruschkas >Negative Pädagogik – Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie<, Wetzlar 2004, für manchen eine negative/positive Erfahrung werden.

<sup>28</sup> Vielleicht an dieser Stelle, eine Blitzbemerkung auf Peters Frage, ob denn die **religiöse Erfahrung** zu der „negativen Erfahrung“ gehöre, er habe Interessantes bei W. James, dem amerikanischen Pragmatiker, gelesen?! Wie ich den Ami verstehe, sage ich Peter, verpflichtet er „religiöse Erfahrung“ nicht auf so etwas wie ein Dornbusch-Erlebnis, ein Damaskus-Erlebnis (Saulus-Paulus) oder ein (Fatima-)Epiphanie-Erlebnis, das je zu einem Götter-Glauben animiert, sondern er meint – eigentlich? - mit religiöser Erfahrung ein Widerfahrnis ohne Erscheinung von Überirdischem, Übersinnlichem, Übernatürlichem, also eine Erfahrung, die einem zufällt, dergestalt, dass ein anderer neuer Blick auf das Ingesamt der eigenen Lebensführung fällt und vielleicht "zur Umkehr" ins Positive, Abgeklärte und Zuversichtliche veranlasst. Insofern mag die religiöse Erfahrung eine negative sein: Animae Tranquillitas. Peter nickt zögerlich.

Messungen oder Experimente gehören können. Wissenschaften auf einer derartigen methodisch geordneten Grundlage werden zur Unterscheidung von individuell zufälligem oder persönlichem Erfahrungswissen mit dem Anspruch auf höhere Verlässlichkeit Erfahrungswissenschaften oder Empirische Wissenschaften genannt. Es geht im faktischen Wissenschaftsbetrieb sogar soweit, dass nicht-empirische Disziplinen (etwa die mit der Methode der Hermeneutik arbeitenden Geisteswissenschaften) als bloße Verbalwissenschaften abgetan werden (=zwar interessant, Mordsvokabular, aber nicht Flusen rein). Jedenfalls: In der **Empirie** werden „Erkenntnisse und Aussagen über die Welt und insbesondere über wissenschaftliche Gegenstände auf der Grundlage regelgeleiteter Erfahrung [mit empirischen Forschungsmethoden] gewonnen“ (Kron 1999, S.158). - Das führe ich nicht weiter aus, setze Kenntnis etwa Gudjons/Straub 2016, 30-52, 78-114 oder König/Zedler 2002, 37-84, oder Kron ebd. voraus. Zu „quantitativ-empirischen“ und „qualitativ-empirischen“ Forschungsprojekten, siehe Terhart 1997, 28f.), mit der besonderen Fragestellung, inwiefern, falls überhaupt, Interpretationsbehauptungen empirisch überprüft werden können (dazu Bohnsack 2007).

Bei Aristoteles ist Erfahrung im erkenntnistheoretischen (und naturwissenschaftlichen) Zusammenhang als ein im vorwissenschaftlichen (nicht mit **unwissenschaftlich** gleichsetzen!) Bereich verwurzelt. Wissen des Besonderen, das über exemplarische = sich auf viele Beispiele und Gegenbeispiele stützende Weise zu einem elementaren allgemeinen Wissen wird=ein *phänomenaler* Begriff der Erfahrung. Also, Fritz nimmt sich (die besonderen Individuen) Eva und Egon als Exemplare dafür, wie (allgemein) Menschen ausrasten (können), wenn man sie (bis zur Weißglut) ärgert. Sich selbst stellt er als ein Gegenbeispiel hin, er bewahre stets Contenance.<sup>29</sup>

Seit Galilei aber verbindet sich der Begriff der Erfahrung mit dem Begriff des Experiments und wird zu „Empirie“. Im Experiment wird unter den Bedingungen einer technischen Praxis (im Labor) eine „neue“ Erfahrung (mit dem Corona-Virus) instrumental „künstlich“ erst erzeugt (wie sie „in der Natur“ nicht vorkommt und uns hoffentlich als Erfahrung „draußen“ erlassen bleibt)=ein *instrumentaler* Begriff von Erfahrung=„empirische Erfahrung“ (J. Mittelstraß). Also, ab jetzt nicht (mehr) im wissenschaftlichen Zusammenhang >Erfahrung< mit >Empirie< verwechseln! – Interessant dazu: der Film >Outbreak< von Wolfgang Petersen.

Die methodische Vorbereitung und Erzeugung von Beobachtungen, als die sich die **wissenschaftliche Empirie** darstellen lässt, ist ein >Zurechtstutzen< alltäglicher Erfahrungsmöglichkeiten. Das hat jedoch nichts mit „Elfenbeinturm-Dasein“ zu tun oder Irrelevanz für die Praxis! Die z.B. von Weidemann (1978) beforschte >Lehrerangst<, ist nicht mein Widerfahrnis der schweißtreibenden Angst am Morgen vor Antritt des Unterrichtsalltags, sondern sie als Untersuchungsobjekt derart zurechtgeschnitten (=operationalisiert), dass theoretische, empirisch belastbare Sätze, und zwar generelle Aussagen über

---

<sup>29</sup> Wir Pädagoginnen (aber auch Nietzsche in seinen Werk „Menschliches, Allzumenschliches“ mit dem er *das Hinterfragen, quasi die negative Erfahrung*, zum Hauptgegenstand der Diskussion macht) bilden aus vielen Einzelfällen (öfter) eine Allaussage. Ich mache aus dem, was ich mit Claudia und Robert erlebt habe, die Behauptung: "Alle Kinder in diesem Alter sind so und so". Das ist nach Aristoteles eine populäre Erkenntnisweise. Zunächst harmlos. Sie wäre allerdings erst dann logisch zwingend und korrekt, meint der von manchem der Beihilfe zum Mord an seinem Schüler Alexander der Große verdächtigte Stagirite, wenn nicht bloß einzelne individuelle Fälle aufgezählt würden, sondern sämtliche=alle individuellen Fälle, was niemand vermag. (In der Arithmetik, was uns hier nicht kümmert, da gibt es die >vollständige Induktion<.) Man könnte den Aristotelischen Weg vom Einzelnen zum Allgemeinen für unseren Gebrauch einen epagogischen Weg nennen (Epagoge)= Hinführung zum Allgemeinen aus Einzelfällen folgend. Logisch ist der Weg nicht ganz einwandfrei, aber insofern menschlich und verzeihlich, weil wir einen weites, nicht nur auf Claudia und Robert fixiertes Blickfeld brauchen. Überhaupt nicht gut ist, den per Epagoge gewonnen Allsatz als allgemeingültig zu zementieren - versteht sich: Vorurteil im pejorativen Sinne. – By the way. Neben dem Begriff >Epagoge< wird in der Pädagogik auch noch >Periagoge< hoch gehandelt. Damit ist die Umwendung (nach der Entfesselung) desjenigen gemeint, der – in Platons Höhlengleichnis – statt die Schatten weiter fasziniert als Realität anzustarren, ins schmerzende Licht der Sonne blickt (und dann nochmal umkehrt, um Bildung (Aufklärung über die wirkliche Wirklichkeit) – bei Gefahr des eigenen Lebens – seinen weiterhin von der Glotze gefesselten Mitmenschen nahezubringen.

>Lehrerangst< im allgemeinen möglich sind. Mir dient(e) solche empirisch eruierte Erkenntnis u.a. zur Beruhigung: Ich bin – ängstlich wie ich bin - kein Alien in meinem Lehrberuf. Festzuhalten ist, dass wir in der wissenschaftlichen Empirie (etwa beim Befragen oder im Labor) Fähigkeiten und Fertigkeiten einsetzen müssen, denen wir auch unsere alltägliche Erfahrungen verdanken (Wissenschaft ist die methodische Hochstilisierung lebensweltlichen Handelns), was uns (Sie und mich) ja in dem Glauben bestärkt, dass wir auch schon im Alltag einiges an Wissen, Können parat haben und an Einstellungen, die durchaus verlässlich sind und nicht durch die wissenschaftliche Empirie als überholt angesehen werden müssen (Schwemmer 1987, S.135-152). Dürften wir nur das zum Ausdruck bringen, was empirisch (=im Sinne der empirischen Methode entsprechender Wissenschaften) objektiv gewiss ist, unsere Kooperationen und Kommunikationen hätten Volumen einer Erbse.

### Was ist ein Experiment?

Merke: Die durch methodische Reglementierung künstlich erzeugte Welt des Experiments, aber auch die Überschaubarkeit des kontrolliert Beobachtbaren, sind nicht mehr die Welt des aktuellen sozialen u. psychischen Geschehens, in der sich unsere alltäglichen Erfahrungen aus Gesprächen, Begegnungen, Erlebnissen u. Tätigkeiten ergeben. Nie ist der Unterricht, im Feld oder im Studio initiiert, etwa zwecks Hypothesenprüfung in Betreff kommunikativer Kompetenzen (=Verfügung über Sprechakte) der Schüler, ein „echter“. Ist wegen Erkenntnissuche überhaupt nicht zu verdammen; es muss aber gesagt werden.<sup>30</sup>

Nach Bacon und Galilei ist ein Ex. ein spezielles Zusammenwirken von Natur und menschlicher Kunst= ein poetisches (Herstellungs-)Handeln. Es gliedert sich *in Präparation* (Erkenntnisinteresse gebundenes Vorbereitung des Experiments), *Start* (quasi Knopfdruck, ab jetzt wird der Vorgang, Prozess oder das Geschehen sich selbst überlassen oder geleitet und geführt) und *Registration* (Festhalten des Ergebnisses in begrifflicher Form=in einem apophantischen Text), und Zusammenfassung (=Interpretation) des *Resultats* (Experiment als Erkenntnismethode). Brezinka setzt fest: Ein (Feld- und Labor-)Experiment ist ein planmäßig und wiederholbar hervorgerufener Vorgang, bei dem beobachtet wird, in welcher Weise sich unter Konstanthaltung anderer Bedingungen mindestens eine abhängige Variable ändert, nachdem mindestens eine unabhängige Variable geändert worden ist (Metatheorie der Erziehung. München Basel, 1978, 148). Experimente werden wiederholt (technische Reproduzierbarkeit muss gewährleistet sein) und variiert. Ein Experiment ist Hypothesen geleitet und hat (nicht nur) Vorgaben aus entsprechender Forschung und Theorie (etwa spezifizierte Fach- und Sachinteressen, Geld, technische Möglichkeiten). **Experimentalwissen** ist ein Bewirkungs- bzw. Verfügungswissen. Wissen aus Experimenten kann dazu verwendet werden, „natürliche“ Abläufe zu beschreiben und diese als Ursache-Wirkungszusammenhang (kausal) erklären.

Unterscheide **in den Sozialwissenschaften** zwischen **Experimenten** mit Instruktion (=Verabredung zwischen VPs und VL etwa Milgram-Ex.) und ohne Instruktion (= ohne Verabredung; gemischt etwa „Die Welle“). Eine Reproduzierbarkeit wie in den Naturwissenschaften ist nicht gegeben. Nicht nur weil die Versuchsperson (alle Mitwirkenden) als Handelnde sich verändern und deshalb eine identisch-gleiche Ausgangssituation wie beim vorigen gehaltenen Experiment nie mehr einzurichten ist. Zudem ist zu berücksichtigen, dass ein Verstehen der Anweisungen und ggf. ein Einverständnis der VPs in den experimentellen Vorgang zu unterstellen ist (bei Suppositionen kann man sich als Versuchsleiter täuschen und irren oder von der VP getäuscht oder in die Irre geführt werden). Ob Experimente, die technisch nicht reproduzierbar sind, „echte“ Experimente sind, ist strittig. „Die meisten für die Pädagogik relevanten Experimente orientieren sich an der statistischen Methodologie, in deren Zentrum die Me-

---

<sup>30</sup> Auch in Aristophanes >Die Wolken< oder in Philip Roth >Nemesis< ist nicht deren Welt die Realität, sondern als dramatische Welt Fiktion. Und die Kunst der theatralen und literarischen Darstellung liegt in der Beachtung ästhetischer Kriterien.

thode der Randomisierung [Versuchseinheiten werden per Zufall auf Versuchs- und Kontrollgruppen verteilt] zum Ausschluss der Zufallshypothese steht. Nur wenn alle möglichen alternativen Erklärungsmöglichkeiten durch die Anlage der Untersuchung ausgeschlossen werden können, ist ein gültiger Wirkungsnachweis erfolgt. Eine Alternative dazu sind [nach Wellenreuthers Meinung] die Experimente der Skinner-Schule, die an kleinen Gruppen belegen, welche Wirkungen sich aus der Variation bestimmter Bedingungen ergeben. Dabei wird großer Wert auf den Nachweis kausaler Beziehung gelegt“ (Lehren und Lernen – aber wie? Baltmannweiser 2015, 25f.)<sup>31</sup> - Aber gerade mit den „kausalen Beziehungen“, die dem methodischen Verständnis der (ehemaligen Leitwissenschaft) der Physik abgeguckt sind, haben einige, insbesondere **Vertreter der Kritischen Psychologie**, magenverderbende Probleme.

### K. Holzkamp-Kritik am Experiment

Gegen die kopierende Ausrichtung der empirischen Psychologie an der Naturwissenschaft legt K. Holzkamp die Lanze ein. Er betont die Unzulänglichkeit der empirischen Befunde (>Theorie und Experiment in der Psychologie<, 1964). Er fordert einen prinzipiellen Perspektivwechsel in Bezug auf den epistemologischen Status psychologischer Sätze: Anstatt bei der Entdeckung vorgefundener psychologischer Vorgänge auf deren personeninvarianter Kausalität zu beharren, betont Holzkamp die „Mitarbeit“ (etwa von Versuchspersonen) beim psychologischen Forschungsgegenstand (>Wissenschaft als Handlung<, 1968). Was sich im psychologischen Experiment zeige, sei wesensverschieden von den durch Ursache und Wirkung bestimmten Vorgängen und Prozessen, wie sie die Astronomie, Chemie, Physik präsentieren. On the contrary, das, was sich im psychologischen Experiment an personengebundenen Vorgängen und Prozessen zeige, das seien Ergebnisse, die man mit naturwiss. Kausalität nicht erklären könnte. Natur-Kausalität habe dort keinen Platz, wo Personen mit Intellektualität beteiligt sind, weil die Personengebundenen Ergebnisse absichtlich, **mit guten Gründen, aber eben nicht kausal**, aus intentional imprägnierter Interaktion, Kommunikation und Kooperation hervorgegangen sind. - Ich versuche, diese Kritik anhand eines primitiven Beispiels zu verdeutlichen.

Imaginieren Sie mit mir ein Experiment: Die Raumtemperatur sinkt und Erwin schnattert und zieht sich einen Pullover über. Machen wir das Pullover-überziehen zum Explanandum(=Phänomen, das erklärt werden soll) und fragen nach dem Explanans(=Erklärung). Warum macht Erwin das? Steckt „hinter“ diesem Vorgang ein Mechanismus, ist er eine Reaktion(skette) auf einen Reiz, hinreichend beschreibbar in der Terminologie etwa der Biowissenschaften als eine neuronale Konnektivität? Ist >Kälte< ein Stimulus, bloß eine physikalische oder chemische Größe der Umwelt, die durch veränderten Energiebeitrag (Wärmeentzug) auf das lebende System >Erwin< nach Gesetzen/Gesetzmäßigkeiten der Physiologie kausal einwirkt? Besteht ein Kausalzusammenhang (wie in der Physik des Billards zwischen Queue und Ball), ist die Kälte die Ursache und das Pullover-überziehen die Wirkung? Oder, eine andere nicht an empirischer Naturwissenschaft ausgerichtete Erklärung für das Pullover-Explanandum, ein Explanans, das Holzkamp vortragen könnte, nämlich eine intentionale Gründe-Erklärung, die geht so: Das Pullover-überziehen ist kein kausal bewirktes Verhalten, wie Rückzucken der Hand von heißer Herdplatte, sondern ist ein Handeln beruhend auf einem vernünftigen Entschluss, gegen das Gefühl der Kälte bzw. in der Atmosphäre der Kälte genau dies zu tun, also einen Pullover überstülpen, aber nicht energieverschwendend die Heizung aufzudrehen. Der Unterschied der Erklärung liegt darin, dass der Vor-

---

<sup>31</sup> Für Böhm gibt es keine Empirische **Pädagogik**, sondern nur Empirische **Erziehungswissenschaft**, und die ist keine Pädagogik. Pädagogik beschäftigt sich mit dem Menschen als Person mit dem Attribut der Freiheit. Genau von dieser Würde und wird abstrahiert=abgesehen, sollte der Mensch als Artikel dem Standard der Empirie, des Experiments, genügen müssen. „Eine Erziehungswissenschaft, die sich vom Paradigma wissenschaftlicher Objektivität leiten läßt, muß das Personalproblem notwendigerweise verkürzen oder ganz beiseiteschieben. Denn wenn die Person kein Ding ist, dann ist sie genau in dem Maße, in dem sie sich der Verdinglichung entzieht, kein mögliches Objekt der Wissenschaft“ (2011, 142). – Sehen Sie das ebenso? Zum Begriff der Person siehe Mail 12.

gang mit dem naturwiss. Orientierten Explanans als absichtsloser (nicht durch Intention angeregter) **Ursache-Wirkungs-Kausalzusammenhang** beobachtet, analysiert und gedeutet wird, der ein Verhalten zusammenbindet. Und das andere Mal (=Holzkampmäßig) als absichtsvoller (durch Intention angetriebener) **Grund-Folge-Zusammenhang** beobachtet, analysiert und gedeutet wird, der für Handlungen konstitutiv ist.

Wichtig ist dabei die Differenz der Bedeutung und Geltung der Vokabeln **>Verhalten<** und **>Handeln<**. Sich-Verhalten kann viel heißen, wir (Sie und ich) verhalten uns, wenn wir bleich wie ein Leintuch werden; wenn wir erglühn aus Lust und Freude am Seminar; ein Wolf verhält sich wie sich Prädatoren eben verhalten; der Gebrauchtwagen muckst wenig, verhält sich bislang also passabel; das Verhalten der Natur macht das Handeln der Menschen zum Problem. Wie auch immer, das Verhalten ist ein Vorgang, dem abgesprochen wird, kraft Überlegung, Erwägen, Absicht (=intentional) ausgeführt worden zu sein. Dagegen wird das Pullover-überziehen von Holzkamp als Handeln angesprochen: Erwin macht das mit Absicht (kein Instinkt, keine blanke Reaktion, kein neuronales Feuerwerk wird hier umgesetzt). Somit ist der Vorgang **>Erwin zieht den Pullover über<** nie auf ähnliche Weise zu explorieren wie der Verlauf eines (Billard-)Balls über die Bande nach dem Stoß. Holzkamp plädiert dafür, dass Erwins Pullover-überziehen vernünftige und bewusst nachvollziehbare Gründe hat, dass jedoch weder Vernünftigkeit noch Gründe (Begründungen) für Handlungen in einem Experiment der empirischen Psychologie extra und eigens hervorgehoben und markiert würden. **>Vernunft<** und autonomes Handeln sind, weil intentionale Begriffe, empirisch nicht fassbar. So steht nach Holzkamp die experimentelle Wissenszeugung in der Psychologie im Verdacht, das Phänomen des intentionalen und begründeten Handelns nicht ausdrücklich zu thematisieren, sondern Verhalten mit Handeln zu identifizieren. Wegen dieser Vernebelung der Unterscheidung zwischen Kausalität (beim Verhalten) und Begründung (beim Handeln) werde das erlebnis-, reflexionsfähige und bedürftige Subjekt einem naturwissenschaftlichen Objekt (wie dem Jupiter oder Benzolring oder der Billardkugel) quasi gleichgestellt und somit aus der gängigen experimentellen Psychologie eskamotiert. Ein böser Hinweis noch von Holzkamp, wenn die experimentelle Psychologie überzeugt sei, für die Schule relevant zu sein, so empfehle es sich, den Unterricht nach dem Vorbild der Versuchssituationen (wie ein Feld- und Laborexperiment) einzurichten, damit gewährleistet werde, dass sich genau die Erfolge des Lehr- und Lernprozess einstellen, die gemäß experimenteller Erfahrung zu erwarten sind.

Gruß

## 6. Sitzung

(Brumlik u.a. 2013, 117-167; Ellinger/Hechler 2021, 49-54; 163-187)

**Aufgabe 5:** Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Mein pädagogisches Ethos in Absetzung von Hentig“ oder „Päd. Mundwerk verriegelt mit Regeln meine praktische Tätigkeit“ oder „Keine Wissenschaft, aber Ethos trägt die päd. Praxis“. Bitte deutlich unterscheiden zwischen der begründeten Darstellung des Sachverhaltes und Ihrem kritischen Kommentar dazu! Weil ich keine Fließtexte schreibe, keine Essays, haben sie die Möglichkeit, einzelne Abschnitte, die m. E. schon zusammenpassen, zwischen denen aber (nicht nur) aus Platzgründen (nicht immer) die detaillierte Verbindung fehlt, zum separaten Aufgabenthema zu machen. – Ich erenne Sie zu einer Person, die wissenschaftstheoretisch fundiert, erkenntnistheoretisch konsolidiert und auch metaethisch versiert ihre argumentationszugängliche Hauspädagogik baut und überzeugend vertritt.

Ich grüße Sie!

Von Bertolt Brecht ist – so denke ich - zu dem Thema >Ethos - Haltung – Authentizität< eigentlich alles gesagt, in einer seiner Keuner-Geschichten, überschrieben mit:

### 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."**

Kein Handwerk ohne Ethos. Ethos hat, ohne Pathos, etwas mit Ehre eines Profis und dessen Ehrgeiz zu tun. Ethos – eine Haltung. Möglichst authentisch. Ja, kein Ethos ohne Ethik. Ethos ist aber viel weniger eine theoretische Abhandlung über Moral als ein Phänomen aus Fleisch und Blut. Und was ist das Spezielle am **pädagogischen** Ethos und an **pädagogischer** Ethik? Man, also wir, müssten als Profis Auskunft darüber geben können, vor welchem Hintergrund uns was im Beruf denn so antreibt, was uns bewegt, kalt lässt, zum Sieden bringt, freut, fröhlich macht. Wir sollten und müssten über uns Auskunft geben können, warum wir als Profis der Pädagogik so denken und handeln, wie wir denken und handeln. Allein mit argumentationszugänglichem Denken und Handeln ist die Sache der Pädagogik für uns (Sie und mich) nicht erledigt. Wir stecken als Person mit Leib und Seele und Körper und Geist mitten drin. Wir sind, wenn wir engagiert sind, quasi als ganzer Mensch eingebakken. Ethos dringt uns aus den Poren. Für Glaubwürdigkeit, Vertrauenswürdigkeit und Echtheit, sprich: für Authentizität müssen wir eigens und extra sorgen. Klappt nicht ohne Erledigung der Entwicklungsaufgabe: „Erkenne Dich selbst!“ Machen wir uns also selbst zum Gegenstand der Erkenntnis. „Ist diese Angelegenheit, in der auch >Introspektion<, die privilegierte und private Innenschau, oft eine Rolle spielt, eigentlich argumentationszugänglich?“, fragt mich Robert.

Allgemein ist das **Ethos** die dem Einzelnen per Generationen vorgängige, ihn mitprägende und eigen-sinnig fortgeführte Lebensgewohnheit; Ethos meint eine vom Bewusstsein sittlicher Werte und von Weltanschauung und Weltbild geprägte Gesinnung; meint eine Gesamthaltung den Anderen, der eigenen Person, der Natur und Kultur und dem Beruf gegenüber. Den Begriff >Ethos< umkreisen Trabanten, etwa Moral, Pflichtbewusstsein, Pflichtgefühl, Pflichttreue, Sittlichkeit, Verantwortungsbewusstsein, Verantwortungsgefühl.

Hartmut von Hentig versucht mit seinem „**Sokratischen Eid**“ (= ein Eid für Lehrkräfte; Pendant zum Eid des Hippokrates) das pädagogische Ethos per Pflicht in den (Be-)Griff zu kriegen:

„Als Lehrer/in und Erzieher/in verpflichte ich mich,

- die Eigenheiten eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen;
- für seine körperliche und seelische Unversehrtheit einzustehen;
- auf seine Regung zu achten, ihm zuzuhören, es ernst zu nehmen;
- zu allem, was ich seiner Person antue, seine Zustimmung zu suchen, wie ich es bei einem Erwachsenen täte;
- das Gesetz seiner Entwicklung, soweit es erkennbar ist, zum Guten auszulegen und dem Kind zu ermöglichen, dieses Gesetz anzunehmen;
- seine Anlagen herauszufordern und zu fördern;
- seine Schwächen zu schützen, ihm bei der Überwindung von Angst und Schuld, Bosheit und Lüge, Zweifel und Misstrauen, Wehleidigkeit und Selbstsucht beizustehen, wo es das braucht;
- seinen Willen nicht zu brechen – auch nicht, wo er unsinnig erscheint; ihm vielmehr dabei zu helfen, seinen Willen in die Herrschaft seiner Vernunft zu nehmen;
- es also den mündigen Verstandsgebrauch zu lehren und die Kunst der Verständigung und des Verstehens;
- es bereit zu machen, Verantwortung in der Gemeinschaft zu übernehmen und für diese;
- es auf die Welt einzulassen, wie sie ist, ohne es der Welt zu unterwerfen, wie sie ist;
- es erfahren zu lassen, was und wie das gemeinte gute Leben ist;
- ihm eine Vision von der besseren Welt zu geben und Zuversicht, dass sie erreichbar ist;
- es Wahrhaftigkeit zu lehren, nicht die Wahrheit, denn ‚die ist bei Gott allein‘.

Damit verpflichte ich mich,

- so gut ich kann, selbst vorzuleben, wie man mit den Schwierigkeiten, den Anfechtungen und Chancen unserer Welt und mit den eigenen immer begrenzten Gaben, mit der eigenen immer gegebenen Schuld zurechtzukommen;
- nach meinen Kräften dafür zu sorgen, dass die kommende Generation eine Welt vorfindet, in der es sich zu leben lohnt und in der die ererbten Lasten und Schwierigkeiten nicht deren Ideen, Hoffnungen und Kräfte erdrücken;
- meine Überzeugungen und Taten öffentlich zu begründen, mich der Kritik – insbesondere der Betroffenen und Sachkundigen – auszusetzen, meine Urteile gewissenhaft zu prüfen;
- mich dann jedoch allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen – dem Druck der öffentlichen Meinung, dem Verbandsinteresse, dem Beamtenstatus, der Dienstvorschrift, wenn sie meine hier bekundeten Vorsätze behindern.“

Nach Prange (ebd., 120) bezieht sich >Ethos< auf „die Darstellung einer sozialen Rolle in einer Person. Das Typische und das Individuelle erscheinen zusammengefasst in dem jeweiligen Ethos und geben das Maß vor, dem der Einzelne in seiner Besonderheit zu entsprechen hat“. Anders gesagt: Ethos bündelt das Allgemeine des pädagogischen Wissens und das Allgemeinverbindliche der pädagogischen Normen und Werte („Sokratischer Eid“) zu einer je besonderen Haltung, die von der individuellen Person (Fritz, Erwin, Andrea) in spezifischen Situationen und konkreter Lage demonstriert wird.

Wie auch immer, die sich zu Nutzen des Berufs, der eigenen Person und der Anderen zu stellende Entwicklungsaufgabe, ein aufgeklärtes Selbst- und Weltverständnis, zu erledigen, - das schüttelt man nicht aus dem Ärmel, sondern gefordert sind unter der Aufsicht methodischen Denkens und Einhaltung der Argumentationszugänglichkeit Kopf, Herz und Hand. „Erkenne dich selbst“ (Inscription am Apollotempel in Delphi) ist keine universitäre und in Seminaren geübte Praxis, aber als Erkennen (des eigenen

Selbst) ein Gegenstand der Erkenntnistheorie. Und ohne Üben der Selbstbeschreibung, Selbstanalyse und Selbstkritik wird man dieser Aufgabe, falls man sie in ihrem Gehalt begriffen hat und annimmt, nicht gerecht. **Das ist eine Aufforderung zum Training!** Zu "Selbsterziehung" (Prange 2000, 35).

**Jetzt die Frage nach der Methode.** Um seine eigene Einstellung und Haltung zu Gott und der Welt und zur eigenen Person und Kleinkram zu beschreiben, zu analysieren und zu kritisieren, wird u.a. die **Selbstbeobachtung oder Introspektion** angeführt; bedeutet eine nach innen, ins eigene „Innere“, gerichtete Beobachtung.

Vielleicht lassen wir Pädagogen den Begriff >Introspektion< im wissenschaftlichen Zusammenhang besser sausen. Die damit verbundene Konnotation, bei Fritz gäbe es erforschbares „Innere“ und (in Differenz dazu) etwas beobachtbares „Äußeres“ stellt uns zwar im Alltagssprachgebrauch kein Rätsel, aber die Gefahr ist groß, dass mit solcher Unterscheidung Probleme viel eher generiert werden als irgendwie „gelöst“. Bleiben wir in unserem Zusammenhang bei >Selbstbeobachtung<.

Sie, also die Selbstbeobachtung, dient dazu, sein intimes Erleben und Verhalten zu betrachten und zu beschreiben. Selbstbeobachtung ist zusammen mit der Selbstwahrnehmung für das Selbstbewusstsein unentbehrlich.<sup>32</sup> Seit der Antike verwenden Menschen ein Hypomnema (ein Notizbuch als materialisiertes Gedächtnis gelesener, gehörter und gedachter Dinge) oder ein Tagebuch als Hilfsmittel zur Selbstbeobachtung! Dabei wissen wir, dass wir nicht „alles“ beobachten können, immer entgeht unserer Aufmerksamkeit etwas. Es ist auch so, dass die Beobachtung selbst die Prozesse beeinflusst, die beobachtet werden, wir beobachten uns und unsere Selbst-Beobachtung nie wertfrei, ohne Interesse und ohne Brille – dies ist ein fortlaufendes und an den Background gebundenes Geschehen. Quasi „Unschärfere-lation“ (in der Quantenphysik): Wir (Sie und ich) sind uns bei dem Beobachten nie als ein vollständig beschriebenes und analysiertes Objekt gegeben. Das, was wir als unsere Selbstbeschreibung akzeptieren, ist insofern „unscharf“ als die Beobachtung der Beobachtung der Beobachtung ... nie die aktuelle Gegenwart (des Beobachtens) erreicht. Wir können auch nur das Beobachten im Nachhinein beobachten. Beobachten und gleichzeitig dieses Beobachten beobachten, geht nicht. So bleiben wir für uns selbst – wie die Schildkröte für Achill – uneinholbar. **Von irgendeiner Art Neutralität oder Objektivität und definitiven Abschluss beim Bekunden dessen, was wir - beobachtend - für die eigene Person halten, darf nie die Rede sein.**

Im Übrigen funktioniert diese Selbstbeobachtung nicht ohne die Anderen: Der Simplicius Simplicissimus des J. Ch. von Grimmelshausen hat mit seinen soldatischen Kumpanen und deswegen(!) mit der Einschätzung und Modellierung der eigenen Person folgendes Problem: „Das Schlimmste dabei [im Umgang mit seinen Leuten] war, dass mir kein Mensch sagte, wie man über mich dachte. Ich selbst bekam es nicht mit, weil sich so mancher in den freundlichsten Worten mit mir unterhielt, der mich in Wahrheit lieber tot gesehen hätte. So lebte ich wie ein Blinder in falscher Sicherheit und wurde mit der Zeit noch hochmütiger.“

Allerdings! **Selbstbeobachtung darf nicht mit der sie übersteigenden Selbsterkenntnis verwechselt werden.** Diese ist zusätzliche Arbeit und meint nicht allein Beschreibung und Darstellung, sondern die **kritische** Analyse der faktischen (=momentanen, gegenwärtigen, aktuellen) Orientierung im eigenen Leben. Möglicherweise wird das an der eigenen Person selbst (von Ihnen) Beobachte (von Ihnen)

---

<sup>32</sup> Nietzsche gelangte mit Selbstbeobachtung und Selbsterkenntnis "zu Aufschlüssen über erzieherische Prozesse als ganze, über Kinder und Jugendliche. [...] Nietzsche [kam] beunruhigt von der eigenen Charakter- und Lebensgeschichte, fast zwangsläufig zum Nachdenken über das Verhältnis von Erbe und Umwelt, Anlage und Prägung, Notwendigkeit und Selbstentscheidung. Zudem erkannte er scharf die widersprüchlichen Komponenten der Erziehung und die in jeder Schüler-Lehrer-Interaktion vorhandene Thematik von Bindung und Lösung als didaktische Größen. Ungewöhnlich früh bemerkte er darüber hinaus den Einfluss politischer Machtstrukturen auf Erziehung" (J. Gamm >Standhalten im Dasein<, München 1993, 247).

durchgearbeitet. Selbsterkenntnis bezeichnet einen dynamischen, argumentationszugänglichen und kritischen Prozess der Selbstbeobachtung eigener mentaler und emotionaler Sachverhalte, bezeichnet eine (remember Mail 5!) „negative Erfahrung“ mit der eigenen gemachten Erfahrung, und ist unab-schließbar. Kein Zweifel, es bleibt – das wusste Goethe längst – trotz aller Mühe und allem Verstand bei Menschlichen und Allzumenschlichen Angelegenheiten immer ein wunderlicher Rest. Gleichwohl ist anzustreben ein aufgeklärtes, also kein mythisches, kein mystisches, kein obskurantes, kein irrationales Welt- und Selbstverständnis; sprich: Selbsterkenntnis „besteht“ als argumentationszugänglicher, kritischer(=Kröpfchen und Töpfchen unterscheidender) Selbst-Kommentar zur eigenen Person.<sup>33</sup> Dazu als Muster und Vorlage die >Essais< von Michel de Montaigne.

Und vor allem, da wir als menschliches Individuum nicht wie einer von neunundneunzig Luftballons im Äther treiben, haben wir das Folgende zu beachten: Wir sind Kulturwesen. Wenn wir uns selbst beobachten und selbsterkennen, dann sind wir als Gegenstand solcher Mühen zugleich die Verlebendigung „unserer“ Kultur. Und mit der Vokabel >Kultur< zeigen wir auf unsere spezifische menschliche Existenzform, auf die Gesamtheit von Verhaltensweisen und Handlungen, eingeschlossen die Orientierungen, Unterscheidungen, Deutungen, die uns unseren Lebensverlauf im Allgemeinen vorgeben. Kultur, ein System von Regeln, die per Traditionsausbildung eine Gesellschaft in Sachen Empfinden, Gefühl, Wahrnehmung, Sprache, Denken, Urteilen *überindividuell* prägen (Schwemmer). Mit Selbstbeobachtung und Selbsterkenntnis begreifen wir uns, wie schon Demokrit wusste, als Wesen mit einer „zweiten Natur“ = Kultur; wir machen uns einen kulturvarianten Begriff (von uns).

Diese „unsere“ Kultur, meint H. Welzer (2021) in >Nachruf auf mich selbst. Die Kultur des Aufhörens<, hat sich die falsche Richtung vorangetrieben. Sie ist bestimmt vom „Gott des Wachstums“ und das „Prinzip des Wachstumskapitalismus ist ein irrtümliches zum Scheitern verurteiltes Kulturmodell“. Dieser Sachverhalt ist mit in die Bilanz der persönlich geführten Selbstbeobachtung und eigenständigen Selbsterkenntnis einzubauen, ein Must-have. Aufgerufen wird zum Futur II: „[Je]de und jeder sollte einen Nachruf über sich selbst schreiben, darüber, wie sie oder er gelebt zu haben hofft, wenn er noch lebt.[...] Ich habe den Verdacht, dass die Aufgabe [die ich Ihnen hiermit als Entwicklungsaufgabe auf sich zu nehmen empfehle, R.B.] einen Nachruf auf sich selbst zu schreiben, eine produktive Sache wäre, denn in gewisser Weise würde man sich ja selbst verpflichten, so werden zu sollen, wie man gewesen zu sein gehofft hatte“ (ebd., 20f.). Was meinen Sie?!

Es versteht sich, dass die Erkenntnis, die wir über uns gewinnen, wenn wir uns auf besagte Weise zum Gegenstand machen, keine wissenschaftlich-propositionale Erkenntnis ist, weder allgemeingültiges noch allgemeinverbindliches Wissen (für andere). Was wir als Ergebnis der Selbsterkenntnis quasi in Händen halten, das ist ein Wissen um uns selbst. Solches Wissen lässt sich nicht wie Daten, Fakten und Tatsachen abfragen und beweisen, es ist weder ein wissenschaftliches Wissen-dass noch ein Wissen-wie. Aber es findet sich doch eine schöne Vokabel, die das (stets nur vorläufig) abgeschlossene, leib-seelische und körperlich-geistige Sich-selbst-begreifen-und-begriffen-haben bezeichnet. Robert legt schaut erwartungsvoll.

Da kommen Eva und Hiltrud mit Platons >Protagoras< und Aristoteles' >Nikomachische Ethik< (unterm Arm und im Anhang) und führen eine Altertümlichkeit im Mund: >Wohlberatenheit<: „Hör, Robert, dann hast du als eine Person bei der Selbsterkenntnis und Selbsterziehung Erfolg gehabt, wenn du wohlberaten bist. Wohlberatenheit (=Wohlberaten zu sein) ist Ergebnis harter Arbeit, stellt sich nicht ein per Hanf (eine dir bekannte und sehr vielseitig verwendbare Naturfaser, jedoch nicht hierfür). Sich in eigener

---

<sup>33</sup> Wissenschaft ist seit der Aufklärung im 17. und 18. Jh., i.e. seit der Epoche emanzipatorischer Geschehen in der Philosophie, Theologie, Rechtswissenschaft, Politik, den Naturwissenschaften, die u. a. mit dem Namen Immanuel Kant (1724-1804) verbunden ist, auch dazu angetreten, jemandes ideologisches, phantasmagorisches, irrtümliches Meinen und Glauben mit wissenschaftlichem Wissen zu kontern.

Regie mit Blick auf futurische und zu verantwortende päd. Praxis selbst wohlberaten, das ist trainierbar, eine stets ausbaubare Fertigkeit. Aristoteles reiht sie ein unter die mit der Klugheit verwandten Vernunfttugenden. Wobei die Wohlberatenheit kein Wissen und keine Meinung ist, auch kein Erraten, sondern eine Art von Lebenswahrheit im Überlegen und Erwägen, wenn es um einen selbst geht. Wohlberatensein gilt als etwas Gutes. Wohlberatenheit meint die Richtigkeit im Sinne dessen, was förderlich ist für ein klug erfasstes und gerechtes Ziel im eigenen Leben. Der Effekt der Wohlberatenheit, der Erfolg des Sich-selbst-Begreifens, widerfährt dir, wenn die Aktualisierung all dessen, was du nach eigener Ratgebung beschlossen hast, quasi wie Meeresstille in deine Seele mündet“, zitieren Eva und Hiltrud noch ein paar alte Griechen. „Also ein klug geführtes, gerechtes, besonnenes und tapferes **Leben leben** und auf diese Weise **leben können**, darauf zielt der über Selbstbeobachtung und dann Selbsterkenntnis zu erlangende Status der Wohlberatenheit.“<sup>34</sup> Dem pädagogischen Ethos ein Fundament? Robert nickt.

### **Lässt sich päd. Ethos lernen?**

Im Folgenden ein kleiner (eingeschränkter) Hinweis zur Einübung von Verständnisfertigkeit im Checken von Situationen und Umsetzungsfertigkeit von Wissen ins Können (bei Ellinger/Hechler a.a.O., 70), denn auch für die zeit- und ortsspezifische Artikulation des erworbenen Ethos ist immer und stets ist für uns Praktikerinnen die Urteilskraft resp. der päd. Takt gefordert. **Urteilskraft und Takt** aktualisieren ein Repertoire von berufsspezifischen Deutungs- und Handlungsmustern, die „im Kopf“ auf lebendigen Einsatz vor Ort warten. Urteilskraft/Takt ist, so gesagt, die Fertigkeit, die einerseits ein im Training erarbeitetes und abgespeichertes Skript aufruft und zugleich passend für den präsenten Fall aktualisiert. Ein Skript ist eine Ausarbeitung von Handlungsmöglichkeiten; ein Manuskript mit fingierten Gesprächsablauf; ein Plan, ein Papier, ein Schriftstück mit Details, die/das man sich in Simulations- und Rollenspielen, beim Theaterspielen für kitzlige Situationen erprobt, zusammengestellt und für den konkreten und besonderen Bedarfsfall eingeeignet(=interiorisiert) hat. Wobei der Einsatz und die Aktualisierung von Takt und Urteilskraft, für den akuten Einsatz des Skripts, vulgo: des Rezepts, selbst wiederum keinen in einer Checkliste erfassten Regeln unterliegen, sagen uns Kant und Herbart, weil das punktgenaue Verwirklichen von Regeln/Skripten und Rezepten ja gerade und wiederum Takt und Urteilskraft voraussetzt. Urteilskraft und Takt sind nichts „Theoretisches“ sondern Ethos bestimmtes (praktisches) Tun. Das alles muss man, zugleich mit der (eventuell über Negative Instanzen betriebenen) Erweiterung seines bisherigen Wissens, Könnens und steter Verbesserung seiner seitherigen Einstellung und Haltung - üben, üben, üben. Etwa: <https://muenchner-lehrertraining.de/>

### **Zum Palaver=ein praktikables Argumentationsverfahren für pädagogische Praxen als ein Ausdruck des eigenen päd. Ethos**

Welches sind mögliche, handwerklich und mundwerklich auszufeilende Begründungs- und Rechtfertigungsverfahren für Normen, Werte, Vorschriften, für die Gültigkeit von Überzeugungen, Behauptungen, Aussagen, die das eigene päd. Ethos tönen, färben, stimmen?! Wie trägt man deren Geltungslast ab,

---

<sup>34</sup> Die Philosophie der Stoiker kennen Sie sicher, die stoische Ruhe; berühmt waren Panaitios und Poseidonios als Ciceros Gewährsleute für manche seiner Argumentationen; um 300 wurde die Stoa ins Christentum aufgesogen. Anders die Atomistiker Epikur und Lukrez, dessen Buch >De rerum natura< Cicero bekannt war, aber erst 1417 wiedergefunden worden ist. Der Epikureismus, der zwar keine Götter leugnete, aber deren Desinteresse am Menschlichen und Allzumenschlichem betonte, war in Roms Kreisen eine willkommene Legitimation für übelste Ausschweifungen, weil diesem die Orientierung an der Lust höchstes Ziel war. Aber nicht nur Epikureer wie Nietzsche lasen Epikurs 40 Hauptlehrsätze (zum Auswendiglernen) richtig, in denen nicht die leiblichen Genüsse, sondern die lustvolle Beschäftigung des Geistes mit Büchern und Vernunft oberste Präferenz hat: Die Christen machten ihn zum Schweinepriester, ungerechterweise, denn „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). Auch ein Hinweis zur Wohlberatenheit.

richtig, angemessen, zumutbar, realistisch, erfüllbar zu sein, und damit ins Handeln transformierbar, also für die Praxis relevant zu sein? Was ist nach welchem Verfahren vernünftigerweise >gerecht<, >verboten<, >erlaubt<, >pfui<, >idiotisch<, >wahr<, >klug< etc. und darf als mein (theorie- und ethikgestütztes) Ethos ans Tageslicht treten? Was darf nach welcher Prozedur ohne Verlegenheit in die Tat überführt werden, sprich: als mein Ethos in Erscheinung treten? Die (Groß-)Prozedur dafür ist prominent, es ist, da streiten sich keine Geister, der Diskurs und der rationale Dialog (modo Kohlberg, Habermas). Mir erscheinen diese Ansprüche, diese Latten, aber für den Vollzug päd. Praxis eigentlich zu hoch gelegt. Ich mache hier den Vorschlag, ein (theorie- und ethikgestütztes) Ethos zum Ausdruck bringendes Verfahren für die Praxis vor Ort (trainierend) einzuüben und in der Praxis zu verankern, das als eingedampfter Diskurs und embryonalisierter, rationaler Dialog anzusehen ist, und ich möchte diese (Klein-)Prozedur ein **Palaver** (im anspruchsvollen Sinne) nennen. (Also nicht wie in der Umgangssprache abwertend; immerhin, sagt der DUDEN, steht oder stand diese Vokabel auch für „religiöse oder gerichtliche Versammlung“.) Auszubilden und zu trainieren wären wir Pädagoginnen sodann in **problemgebundener Palaverkompetenz**.<sup>35</sup>

Ich setze beim Palavern auf Ergebnisse wie >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). Mir erscheint die durch Urteilskraft und Takt befestigte Argumentation mit situationsgerechter Durchsetzungsmacht von Beschlüssen und Entschlüssen und Vorhaben als ein praktikables Begründungs- und Rechtfertigungsverfahren. Ich rechne mit "normalen" Leuten vor Ort, die vernünftig in dem Sinne sind, dass sie über Lebenserfahrung verfügen, Selbsterkenntnis hinter sich haben bzw. daran arbeiten, dass sie ihre Sinne beisammen haben, wohlberaten sind bzw. daran arbeiten, von dem etwas verstehen, worüber sie reden und kompetent darin, was sie zu tun vorschlagen, gutwillig sind und sich nicht schmieren lassen. Ich rechne auch Personen dazu, die auch dann (noch) einen (eigenen) Vorschlag gut finden, wenn der Nachbar und die Nachbarin ihnen damit in der Runde zugekommen sind. Niemand kommt aus diesem Palaver heraus ohne das eigene Ethos präsentiert zu haben. Ja?

Kurz, ich erwärme mich für die Vokabel >Palaver< und hätte **gerne im Argumentieren (aus-)gebildete Pädagogen (m, w, d) mit problemgebundener >Palaverkompetenz<, in deren Ausübung sich deren pädagogisches Ethos zeigt**. In diese zu trainierende Palaver-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?! Zuhören(-Können). 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: Ungeniert um Rat fragen. Eine Erklärung einfordern. Sich entschuldigen. Eine Nacht darüber schlafen! ...

### Palaver-Regeln in speziellen Fällen

Ich interpretiere, das, was Hechler als „Disputationsformen und Fragetechniken“ angibt (>Pädagogische Beratung<, Stuttgart 2010, 140) in eigener Regie als eine Handvoll Palaver-Regeln, Fragetechniken für spezielle Fälle, die trainiert werden sollten und ins entsprechende Skript gehören.

---

<sup>35</sup> Oser legt Muster für "vollständige oder auch nicht vollständige" Diskurse vor. Diese (nicht jene) können mit Ausrichtung auf Fürsorge, Wahrhaftigkeit und Gerechtigkeitssinn m. E. als Palaver-Beispiele angesehen werden. In: Oser, F.: Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs (2012).

**Unter der Disput-Form „Empirischer Disput“** führt Hechler an Fragetechniken auf (die ich hier nicht als strenge Diskursregeln, sondern als Palaver-Regeln lese): „Muss das so sein?“, „Wie wahrscheinlich ist es, dass ... ?“, „Ist das bei allen Menschen so?“, „Immer?“ ...

**Unter der Disput-Form „Logischer Disput“** führt Hechler an Fragetechniken auf (dito): „Wie kommen Sie darauf?“, „Weshalb sollte es so sein?“, „Wieso ist das nur bei Ihnen so?“, „Können Sie das verändern?“ ...

**Unter der Disput-Form „Normativer Disput“** führt Hechler an Fragetechniken auf (dito): „Woher kennen Sie diese Norm?“, „Welche Normen sprechen denn dafür?“, „Welche Ansichten gibt es noch?“, „Was bewegt Sie dazu?“ ...

**Unter der Disput-Form „Funktionaler Disput“** führt Hechler an Fragetechniken auf (dito): „Kommen Sie so zu Ihrem Ziel?“, „Welche Konsequenzen hat das?“, „Welche Alternativen sehen Sie?“, „Hilft Ihnen das?“ ...

Wenn Sie diese (und andere Sätze) eingeübt und in Ihrem Skript für den Ernstfall notiert haben, dann wünsche ich Ihnen urteilskräftiges und taktvolles Verlebendigen in sachdienlichen und weiterführenden Palavern an realen Orten und echten Situationen und Lagen.

Punktgenau ein Epigramm von Erich Kästner:

Sokrates zugeeignet

Es ist schon so: Die Fragen sind es,  
aus denen das, was bleibt, entsteht.  
Denkt an die Frage jenes Kindes:  
»Was tut der Wind, wenn er nicht weht?«

gruß

## 7. Sitzung

(Ellinger/Hechler 2021, Familienerziehung: 81-128, Schulerziehung: 129-162; Selbsterziehung: 163-187; Brumlik u.a. 2013, 35-60)

**Aufgabe 6:** Wählen Sie eine Überschrift, etwa „...“ oder „...“, „...“ oder „...“. Bitte streng Ihre Darstellung (Burger) von Ihrer Beurteilung (Fraß) trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes und Ihrem Kommentar dazu! Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen!

**Selbst- oder Fremdbestimmung?! Autonomie?** Bemerkungen zur Formatierung der Interaktion und Kommunikation in päd. Praxis. **Vor allem ist der Vokabel >Fremdbestimmung< das Anrühige zu nehmen, sie ist in unserem Zusammengang erst als Perversion schlimm, das heißt, ohne den möglichen und eingebauten Übergang zur Selbstbestimmung. Sodann besteht zwischen Selbst- und Fremdbestimmung keine Disjunktion (disjunkt=einander ausschließend). Es gilt in pädagogischen Zusammenhängen also nicht: Entweder Selbstbestimmung (friss) oder Fremdbestimmung (stirb), sondern ohne Fremdbestimmung keine Selbstbestimmung.** Ist Erziehung daher eine Zumutung (Lenzen), die im Unterschied zur Bildung autoritär und moralinsauer durchgesetzt werden muss? Es geht um die Art und Weise der Wechselbeziehung zwischen Handlungspartnern in Sachen >Erziehung<, um die Art und Weise der Verständigung untereinander; insbesondere mithilfe von Sprache, auch um Prosodie (=vulgo: der Ton macht die Musik). Päd. Praxis, ein Herrschafts- und Machtverhältnis? Lob der Disziplin?! Wie steht es mit der symmetrischen Kommunikation?! Passt das informationstechnische Modell vom Sender und Empfänger?! Helfen die Neuen Medien? Interessant ist die >Ästhetische Kausalität< (K. Prange), die das gelingende und erfolgreiche Sich-aufeinander-Beziehen in päd. Praxen zu verstehen bzw. zu erklären beansprucht.

Hallo,

wir Erzieher brauchen nützliche Kooperations- und Kommunikationsmodelle, aber nicht Shannon und Weaver - warum?!<sup>36</sup> Der (auch in der Pädagogik) inflationäre Begriff der Information ist tragend und prägend für das Sender-Empfänger-Modell, ein klassisches Kommunikationsmodell. Es wurde in den 40er Jahren von Claude E. Shannon und Warren Weaver entwickelt. **Es ist ein binäres mathematisches Modell mit dem Ziel der Optimierung der Kommunikation im nachrichtentechnischen Sinn als Austausch von Informationen zwischen zwei Systemen.** Wir (Sie und ich) jedoch sind Personen, aber nicht „Sender“ und „Empfänger“ und das, was wir tun, ist schwerlich/nicht mathematisierbar. Wir Pädagoginnen vermitteln unserem Adressatenkreis keine Informationen, sondern es dreht sich bei uns um Wissen, Erkenntnis und Können und Einstellungen/Haltung. Was ist der Unterschied zwischen >Information< und >Wissen< und >Erkenntnis<? Der Begriff der Information hegt keinen Ehrgeiz, hat keine Ambition auf Exaktheit, Richtigkeit, Wahrheit. Informationen sind (Sammlung von) Meinungen, Überzeugungen, Glauben, Behauptungen usf., aber ohne den Anspruch, jeweils auf den je innewohnenden Geltungsanspruch überprüft und für o.k. befunden worden zu sein. Eine Information ist nicht gleich Wissen bzw. nicht gleich eine Erkenntnis, sondern erst dann ist ein Wissen ein Wissen, eine Erkenntnis eine Erkenntnis, wenn sich die damit angeführten Sachverhalte überprüfen lassen und gemäß einer solchen Überprüfung als wahr, korrekt, richtig, begründet beurteilt worden sind. Weil wir es also in päd. Praxis mit Wissen und Erkenntnis zu tun haben, also Kriterien-bestimmt als wahr, richtig, wahrhaftig ausgezeichneten Sachverhalten, nicht bloß mit Informationen, ist ein Kommunikationsmodell für uns nicht hilfreich/brauchbar/nützlich, das den Transport von Bedeutungseinheiten (Infos), für die, ich wiederhole, „unsere“ Geltungsansprüche nicht zählen, beschreibt und analysiert. Ein Kommunikationsmodell, das ohne Berücksichtigung von wahr und falsch, korrekt und gefakt, auskommt, ist für uns ohne Sinn. Shannon und Weaver behaupten nichts Falsches. Aber weil es uns Pädagoginnen im Unterschied

---

<sup>36</sup> Dazu: >Was ist Information? - Kritik einer Legende<, Peter Janich, 2006:

zu Nachrichtentechnikern darauf ankommt, wissenschaftsorientiert geprüfte (Wissens- und Erkenntnis-) Sachverhalte mit den Lernenden zu vermitteln, aber nicht irgendetwas Ungeprüftes, brauchen wir ein (handlungstheoretisches) Kommunikationsmodell, das „unsere“ Interaktion und Kommunikation im Kontext der pädagogischen Praxis beschreibt, analysiert und kritisiert. Die Elektriker kümmern sich um das ihre.

*Ich möchte eigentlich nicht betonen müssen, dass die zu erörternde Sache oben und im Folgenden wie in den anderen Mails „einseitig“ beschrieben, analysiert und kritisiert wird. Sapere aude!...*

Jetzt also mit „einheimischem“ Vokabular und orientiert an „einheimischen“ Operationen zum Thema Selbst- und Fremdbestimmung in der spezifischen Gestalt der päd. Praxis. Überall, wo erzogen wird, wird gezeigt. **Das Zeigen hat den Charakter einer Aufforderung.** Siehe >Lehrer Lämpel< (W. Busch). Die Erwartung ist (=quasi ein ungeschriebener Vertrag), dass sie befolgt wird, sofern und falls man sich auf beiden Seiten aufs Erziehen einlässt. **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<, formatiert als Übergang von der Fremd- zur Selbstbestimmung, nennen.**

Ich stelle mir übrigens diese zu einer pädagogischen Praxis geformte Interaktion und Kommunikation zwar als mit Ernst getan, aber keineswegs bierernst vor, sondern Lachen und Humor gehören zu deren Gelingen und Erfolg. Und es gilt: Päd. Praxis mit dem Kerngeschäft >Erziehen< ist ein (hartes, manchmal unfaires, frustrierendes, durchaus auch erfreuliches, belebendes, motivierendes) Zusammenspiel der Teilnehmenden. Fremdbestimmtes Auffordern, etwas zu lernen, soll sich wandeln in die Selbstbestimmung(=Selbstaufforderung), etwas zu lernen, und dies für alle Personen chancenreich zu ermöglichen, ist unsere (meine und Ihre) Pflicht (gehört zum päd. Ethos). Diejenigen, die das Auffordern befolgen, haben ein Recht darauf, von Ihnen und mir so gut es geht in Selbstbestimmung entlassen zu werden, und die Pflicht, sich selbst auch darum zu kümmern.<sup>37</sup>

### **Begriffe >Herrschaft<, >Macht<, >Disziplin<**

Ich werde Ihnen jetzt zur Bedeutung der Begriffe >Herrschaft<, >Macht<, >Disziplin< ein paar definitivische Bemerkungen liefern, dies in der Absicht, dass Sie für sich argumentationszugänglich erwägen (durchaus auch als Aufgabe 6), inwiefern diese Begriffe päd. Praxis beschreiben könn(t)en, inwieweit sie zur Analyse und zur Kritik (bestehender) päd. Praxen (an den verschiedensten Orten) nutzbar sind oder aus methodischen Bedenken (etwa, wie misst man den Bedeutungsgehalt und die Angemessenheit des Wortgebrauchs von >Macht< mit dem Mitteln der Empirie?) besser hintangestellt werden sollten.

Jetzt dazu, ob die päd. Praxis als ein Herrschaftsverhältnis gekennzeichnet werden kann (dies wurde jedenfalls in den 60iger Jahren des letzten Jahrhunderts nicht nur in den „Kinderläden“, in „Summerhill“ und in der Kritischen Erziehungswissenschaft heiß diskutiert). M. Webers (berühmte) Def. von >Herrschaft< gab oft die Vorlage. Dort ist das Herrschen als höchst abstrakter Begriff (=fast grenzenlos einsetzbar) auf sprachpragmatisch charakterisierbare Handlungen des Befehlens und Befolgens von Be-

---

<sup>37</sup> Ich mache hiermit darauf aufmerksam, dass ich berechtigte Einwürfe der (evolutionstheoretischen) Systemtheorie (Luhmann, Trembl, Scheunpflug, Nassehi) nicht eigens thematisiere. Diese macht nämlich darauf aufmerksam, dass das Beschreiben, Analysieren und Kritisieren allein und nur nach dem Theoriedesign der Handlungstheorie naiv sei, und eben auch für das System >pädagogische Praxis< Verläufe, Geschehen, Vorgänge, Prozesse in Rechnung zu stellen seien, die teleologisches Denken und diesbezüglich ausgerichtetes Handeln konterkarieren /hintertreiben/durchkreuzen (was nicht gleich bedeutet, dass nur das Chaos unsere Praxis bestimmen täte und dass alle handlungstheoretischen Konzeptionen scheiterten). - Ausführlicher geht nicht. Frau A. Scheunpflug fragen.

fehlen eingeschränkt: „Herrschaft soll heißen die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden.“ Im Gegensatz zur >Macht< setzt Herrschaft nach Weber Legitimität voraus, die aber erst durch die Akzeptanz der Herrschenden durch die Beherrschten sichergestellt wird. Bei Aristoteles ist Herrschaft dann kein Problem, solange ein allgemeines Verständnis der Ordnung der Welt und der Gesellschaft eine Überzeugung von der Natürlichkeit der Herrschaftsbedingungen und der Vernünftigkeit der Herrschaft stützt. In der griechischen Polis wurde das Herrschaftsverhältnis legitimiert durch die einigen Menschen von Natur her eigentümliche Unfähigkeit, ihr Leben vernunftgemäß zu gestalten. Bei uns im Abendland ist der Gedanke der grundsätzlichen Gleichheit aller Menschen im Naturzustand unwiderruflich. Herrschaftsverhältnisse können demnach nur rational=vertragstheoretisch (Gesellschaftsvertrag) begründet werden (Blasche).

Ich betrachte in der Pädagogik ein Aufforderungsverhältnis dann als Herrschaftsverhältnis, wenn eine zementene Positions- und Rollenverteilung ohne Absprache besteht und kein Zeitpunkt der Auflösung (=des Überflüssigwerdens) angegeben worden ist. Sprich, ohne den rechtfertigenden Bezug zum jeweiligen Handlungskomplex >Studieren< wird aus dem Aufforderungsverhältnis >päd. Praxis< inakzeptables Herrschen, ein Befehl-Gehorsam-Verhältnis, nackte Fremdbestimmung, ein Diktat - christo'esk oder ungeniert.

Wenn ich jetzt um der Diskussion willen, >Macht< begrifflich festsetze als die Fähigkeit einer Person oder Gruppe, auf das Wahrnehmen, Denken, Urteilen, Handeln und Verhalten anderer sanktionsbewehrt so einzuwirken, dass diese entsprechend dieser Einwirkung wahrnehmen, denken, urteilen, handeln und sich verhalten, dann ... ja, was dann?!

Drei Dinge braucht die päd. Praxis (das habe ich erfahren und gelernt): Motivation, Leistung und Disziplin (= das Einhalten von bestimmten Vorschriften, vorgeschriebenen Verhaltensregeln, das Sich-einfügen in die Ordnung einer Gruppe, einer Gemeinschaft, das Beherrschen des eigenen Willens, der eigenen Gefühle und Neigungen, um etwas zu erreichen, damit etwas gelingt, aber nicht vorbeigelingt). Disziplin gilt für Beide: Erziehende und zu Erziehende, Lehrkraft und Schüler, für mich und für Sie. Motivation dito; Leistung dito.

„We don't need no education ... Hey! Teacher! Leave them kids alone!“ (Pink Floyd 1979)? Kant sieht das anders. Ein Paradoxon. „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen.“ Heißt: Erst Fremdbestimmung, dann Selbstbestimmung! Klar, mit Widerstand ist an jedem Lernort und zu allen Lernzeiten zu rechnen. Auf alle Fälle! Gehört dazu. Ist unentbehrlich! Weil die Reichweite von Fremdbestimmung stets eine prinzipiell aufs Neue zu rechtfertigende Berandung=Grenze braucht und die ist, beim Zeus, kein eiserner Vorhang. Ein Paradoxon, mit dem beide Seiten (Sie und ich) auskommen und zurechtkommen müssen, zur Selbstständigkeit und Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung (auch sich selbst) zu führen, das ist ein starkes Stück (und gar nicht mit „symmetrischer Kommunikation“ zu überspielen zum Idyll zu stylen).<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Da gibt es in Sachen Selbstbestimmung aus meiner Sicht, der ich ein Freund der Meisterlehre bin (=gerechtfertigte Fremdbestimmung zum Zweck der Selbstbestimmung), zu viel Naivität und Blauäugigkeit. Symmetrische Kommunikation auf der Ebene des Erziehens, Zeigens und Lernens, also zwischen Lehrenden und Lernenden, Erzieherin und Zögling, ist Kitsch. Es besteht ein Aufforderungsverhältnis, einer fordert begründet auf, der andere soll folgen. Mit der **Überbetonung** ungebundener Selbsttätigkeit geht **Überschätzung** des kognitiven, affektiven und psychomotorischen Potentials individueller Subjekte einher. Es heißt: Statt Entmündigung durch Erziehung >Empowerment<. So fordert man etwa in der Pädagogik (auch im Umkreis „konstruktivistischer Päd.“) unter dem Titel >Empowerment< die Abschaffung einer gefühlten Knechtschaft der päd. Praxis: Der Begriff des Erziehers wird zusammen mit Fremdbestimmung vorsätzlich diffamiert und ungeniert ruiniert. Die durch ihre „Vulnerabilität“ charakterisierten, ach so bedauernswerten zu Erziehenden und Lernenden

## **Ich habe Ihnen in memoriam Rainer Winkel die >Kritisch-Kommunikative Didaktik<**

(nicht vollständig) abgebildet (Anhang). Beginnt mit einer Rechtfertigung von absichtlichem und institutionalisiertem Lehren und Lernen, für das die Didaktik die Forschung und Theorie abgibt. Die Kommunizierenden bilden die Achse, um die sich die Ausführungen drehen. In der k.-k. Didaktik wird das schulische Lernen vorangestellt, das intentionale, nicht das inzidentelle. Dabei ist es nicht allein das Lehren und Lernen in der Institution >Schule<, das beschreiben, analysiert und kritisiert wird, sondern das scholastische Lernen überhaupt. Dieses wird, in welcher pädagogischen Praxis auch immer, kraft Erziehung als intentionales Handeln angefordert. Chef-Ziele sind die Demokratisierung und die Humanisierung und für deren Aufbau, Erhalt und Fortsetzung wird ausgehend von elf Axiomen argumentationszugänglich diskutiert. Mit dem Begriff des Axioms will Winkel bedeuten, dass es bei diesen Grundsätzen nichts zu rütteln gibt – bei Strafe der Abolition päd. Praxis. Mir hat als Anfängerin insbesondere das Störung-Axiom geholfen, das ich jetzt nicht als ein strenges Axiom im Sinne Euklids lese, und zwar deswegen, weil ich mich fortan daran hinderte, Pannen und Konflikte als etwas, was nicht sein darf, zu übergehen oder zu verbannen oder verbergen zu wollen, und mich zu lernen mühte, sie als Konstituenten päd. Praxis zu akzeptieren und zu integrieren, ohne gleich zur Märtyrerin werden zu wollen. Den Begriff der Partizipation sollte ich noch einbringen, festgesetzt als Beteiligung, Mitwirkung, Mitbestimmung, Mitsprache, Einbeziehung. Immer dort, wo der Anspruch der zu Erziehenden und Lernenden , beteiligt zu werden, argumentationszugänglich (=klug, nachvollziehbar, sachdienlich, machbar, umsetzbar, realistisch, gerechtfertigter Weise) vorgebracht wird – was spricht dagegen?!

### **"Moral des Zeigens"**

(Prange 2005, 137ff.). Wozu? Wir sind immer noch bei der Frage, ob sich die päd. Praxis als Ort der Einführung in die Selbstbestimmung/Autonomie begriffen werden kann oder im Gegenteil schlichtweg als ein Exempel für Fremdbestimmung ausgerufen werden muss. Was die zur Selbstbestimmung zu führenden Lernenden „zwingt“, der fremdbestimmten Erziehung und Lehre gleichwohl freiwillig zu folgen, darum geht es bei Pranges „Moral des Zeigens“. Wer demnach verstehen will und erklärt haben möchte, wie es geht, dass Erziehen als ein Aufforderungsverhältnis, aber nicht als Herrschaftsverhältnis gelingt und Erfolg hat, dass also dem Aufruf, etwas zu lernen aus freiem Willen gefolgt wird, **dass Erziehende und Lehrende mit ihren Instruktionen tatsächlich Aufmerksamkeit hervorrufen und ihre Adresse wirklich zum Lernen motivieren, dem dient die „Moral des Zeigens“**.

Für die Verbindung des Erziehens mit dem Erzug, für die Connection des Zeigens und dem Befolgen des Zeigens lässt sich kein Mechanismus, kein Gesetz, keine Ursache-Wirkung-Kausalität, keine Kraft

---

(trauern Arnold u.a. 2011, S. 135 und S.154), - sie bräuchten den befreienden Aufstand gegen die illegitime Macht der Pädagogen (ebd., S.245). So gelte als Wahlspruch (nicht nur) des Studiums: „We don't need no education ... Hey! Teacher! Leave them kids alone!“ „Empowerment bedeutet, dass Studierende ihre Entwicklung für sich einfordern und diese auch dominant (mit-) gestalten. [Empowerment] verlangt nach gravierenden Reformen im bestehenden Ausbildungssystem wie beispielsweise einer Verschiebung von Machtverhältnissen in der Ausbildung bzw. einer Verschiebung von Zuständigkeiten“ (Arnold u.a. 2011, S.134). Das Aufforderungsverhältnis „Lehren und Lernen“ schamlos als ein illegitimes Herrschaftsverhältnis zu diffamieren, macht es leicht, die Erzieherin und die Fremdbestimmung abzuschaffen, päd. Personal aus dem „eigentlichen“ Lernprozess, der (irrigerweise) als „Selbstbestimmung pur“ gedacht wird, als Fremdkörper herauszunehmen, und dessen Fehlen mit (vorgeblich) „selbstbestimmten“ Lernaktionen=Aktion zu kompensieren. Verdrängt wird die Person des Profis (m/w/d), verdrängt wird der Meister, der Lernenden gegenüber auf der Vernünftigkeit seiner Lehre, also auf vorübergehende Fremdbestimmung durch Zeigen auf etwas zu Erlernendes besteht. Dagegen wird gelobt, gepriesen und erhofft: „Die pädagogische Meisterlehre wird [...] entschieden abgelehnt, und zugleich wird etwas durchaus Wertvolles, das darin auch anzutreffen ist, aufgegriffen und in einem reiferen Kontext entwickelt: Empowerment meint nicht die Übergabe von Macht in den Klassenzimmern von Meisterlehrer/inn/n, sondern die wissens- und fähigkeitsbasierte Erfahrung von Wachstum in einem transparent strukturierten Lern- und Erfahrungsfeld“ (Arnold u.a. 2011, S.11). It sounds fishy to me! (Sind diese Zeilen neutrale Darstellung oder Polemik?)

(wie Gravitation Erde -Mond) anführen. Ein Geheimnis muss man jedoch auch nicht daraus machen. Der Einfluss der Erziehenden auf Lernende ist 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 die ästhetische als Formkausalität [=das pädagogische Kausalverhältnis] von der mechanischen Kausalität [der Billard-Physik] unterscheidet und in ihrer Eigenart auszeichnet? **Sie besteht im zwanglosen Zwang der guten, gelungenen Form und äußert sich in Zustimmung der Lernenden zu dem, was sich ihnen darbietet, so dass sie nicht anders können, wenn sie sich nicht verleugnen wollen**" (ebd., 162). – Bitte zweimal lesen!

Ich übersetze die „Moral des Zeigens“ für mich so, dass jedes Erziehen als ein zunächst fremdbestimmtes Aufforderungsverhältnis konstituiert ist, auf das sich Erzieher und zu Erziehende mit Blick auf Selbstbestimmung, die, um hier die politische Dimension der Pädagogik anzubringen, zur Demokratie führt, einlassen. In solchem Aufforderungsverhältnis sind relativ zum Handlungskomplex >Erziehen< die Rollen und Aufgaben bis zur Aufhebung des Erziehens, aber nicht auf ewig, verteilt; man könnte auch sagen, Selbstbestimmung und Fremdbestimmung drücken sich zunächst einverständlich die Hände und verabschieden sich am (vorläufigen) Ende. Die eine Person zeigt, die andere Person folgt dem Zeigen, und dann „tschüss ade“. So ist es gedacht und es ist ja manchmal (oft?) wirklich so: Erziehen und Lehren und Lernen glücken und zeitigen Erfolg.

### **Aber warum???**

Nicht durch pervertierte Fremdbestimmung, nicht durch illegitime Herrschaft, nicht durch Befehlsgewalt oder gemäß Billard-Physik oder mit Neuronen-Feuerwerk. **Es klappt dann, das Aufforderungsverhältnis funktioniert, wenn einerseits die pädagogische Praxis, nicht nur sachlich und fachlich höchster Qualität genügt, und wenn andererseits höchste Ansprüche an ihre Gestaltung erfüllt worden sind! Insgesamt zeige päd. Praxis eine nützliche und schöne (=wohlgefällige) Form, dann folgen die Aufgeforderten aus freien Stücken, mit freiem Willen. Insbesondere auf die Form zielt die Moral des Zeigens.**

Jetzt zu den Maßgaben, zu den Kriterien, die den Operationen des Zeigens eine nützliche und schöne Form zu geben vermögen, damit das Auffordern nicht vorbeigelingt, sondern befolgt wird, sprich: das Erziehen angenommen und etwas gelernt wird: Es sind Maßgaben der Moral des Zeigens für das Handwerk und Mundwerk des Erziehens und heißen: „**Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit**“ (Prange). Sie, diese Kategorien (Grundmerkmale), „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). Mit der besten Erfüllung der Maßgaben der Moral des Zeigens wird der Pädagogik eine **ästhetische Kausalität** verpasst, eine Kausalität mit eigenem Zuschnitt, sprich: ein Stück Eigenstruktur: die **causa formalis** (ebd. 55).<sup>39</sup> Diese **causa formalis ist die motivierende Größe, in der Fremdbestimmung und Selbstbestimmung und Selbstbestimmung und Fremdbestimmung dynamisch zusammengeführt sind**. Weit und breit keine illegitime Herrschaft, nirgendwo Knechte.- Wie finden Sie das? Eine bezaubernde Theorie fernab der rauen Praxis?! Wie steht es mit Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit?!

Gruß

---

<sup>39</sup> Überdeutlich wird, Erziehung lässt sich leicht und locker boykottieren; ohne Entgegenkommen von Seiten des Adressaten wird nichts. Ästhetische Kausalität ist eine „Kausalität“ mit beiden Seiten als Zünder. Siehe in der Ilias von Homer: Der Zorn des Achilles, an dem selbst sein alter Lehrer Chiron und der schlaue Odysseus scheitern. Ate (Göttin der Verblendung) zernichtet die Causa formalis.

## 8. Sitzung

**Aufgabe 7:** Wählen Sie eine Überschrift, etwa „...“. Bitte streng Ihre Darstellung von Ihrer Beurteilung trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes und Ihrem Kommentar dazu! Und immer so formulieren, dass man Ihre Sätze bestätigen oder widerlegen kann. Dazu benötigen sie neben Logik auch bedeutungssicheres Vokabular. Mit „Kroklowafzi? Semememi!“ reüssieren sie auf anderen Bühnen (von wem ist das?).

Guten Tag,

**Anschauung und Begriff.** Kaum beschäftigen sich Forschung und Theorie mit dem Erziehen, schon ist es als sinnlich gegenwärtiges und vertrautes Geschehen, wie es uns tagtäglich begegnet, eskamotiert?! Eine fiese Tour, dass sich die pädagogischen Praxen als **sinnlich präsente Gegenstände** der Wissenschaft entziehen? Wer oder was ist dann für anschauliche Klarheit zuständig?! Sie und ich?! Der Onkel und die Tante?! Der Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik?! Die fiktionale Literatur? Etwa Schriftstellerinnen und Erziehungsromane ausgehend von Xenophons >Erziehung des Kyros<, über >Lienhard und Getrud< von Pestalozzi, den >Grünen Heinrich< von Keller bis >Harry Potter< von Rowlings?!

### Erziehung als Gegenstand in ästhetischen Texten zur Sprache bringen

Von J. Oelkers gibt es den Aufsatz **"Müssen uns die Dichter sagen, was 'Erziehung' ist?"** In: Neue Sammlung 21/1981, S.273-284. Wie, so lautet das Problem, mit welchem Vokabular, mit welchen (wort-)sprachlichen Mitteln, kann Pädagogisches geeicht zu Worte kommen. Wie erfasst man (lust- und leidvolle) Stimmungen, (befreiende und beklemmende) Atmosphären, Druck, Stolz, Freude, Erfolgserlebnis? Das darf (sollte) ja nicht „außerhalb“ der Sprache bleiben, jedenfalls dann nicht, wenn wir vernünftig darüber nachdenken und einen didaktischen Plan wollen. Manchmal jedoch fehlen einem die Worte, nicht, weil sie uns nicht einfielen, sondern weil wir keine dafür haben. Um das zu beheben(?), können wir ein bisschen an unserem Sprachlevel basteln.

Christian Redl, 74, Schauspieler, denkt über Spracharmut nach. „Wenn ich jungen Leuten zuhöre, kann ich oft nur daraus schließen, dass in der Schule kein Wert darauf gelegt wird, was für eine unglaublich reiche Sprache das Deutsche ist. Ich halte das für ein Zeichen kultureller Verwahrlosung. Je mehr die Sprache verkümmert, desto mehr verkümmern ja auch die Gedanken. Denn das verkürzte Reden und das Stammeln, das man oft hört, verkürzen das Denken“ (Deutsche Presse-Agentur in Hbg., im Mai 2023.).

Interessant ist, dass sich die pädagogischen Praxen als **sinnlich präsente Gegenstände** der Wissenschaft entziehen. Alle Praxen sind einzigartig. Ihr unmittelbares Gegeben-Sein kann nicht mit einer wissenschaftlichen Bestandsaufnahme und nicht mit abstrakten und theoretischen Begriffen und Aussagen dargestellt werden. Zum Überlegen noch Kants Diktum: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“ (Kant, KrV B75, A48). Warum?

Den Pädagoginnen ist ihr Arbeitsplatz in der sinnlichen Anschauung gegeben, und es ist nie alles in der zugehörigen Theorie ausgesagt, was für jene direkt den Beruf am konkreten Ort zu bestimmter Zeit ausmacht. Wie denn auch?! Durch den **Übertrag von Anschaulichkeit in abstrakte Begriffe und theoretische Satzgefüge** tritt Konkretes und Besonderes aus dem Blick. („Übertrag“, eine Metapher.) Das ist kein Verhängnis, so ist es eben. Zu üben ist das Code-Switchen=Situationselastisches Sprechen, sich einmal wissenschaftlich begrifflich, das andere Mal mit Hilfe der Dichter ausdrücken.

## Narrativität

Ich hänge jetzt einen Text mit dem Titel **>Pädagogische Theoriebildung und Narrativität<** von HANSJÖRG NEUBERT an. Neubert geht es hauptsächlich um die erzählende Einbindung der Biografie von Pädagogen (m/w/d) in die professionelle Lehre und in den Vollzug päd. Praxis. Ich selber will mich (ein andermal) unter dem Titel **>Poetisch orientierte Pädagogik<** mehr auf ästhetische Texte, sprich: die redende Kunst und fiktionale Literatur (Roman, Gedicht, Drama [und die laufenden Bilder des Films nehme ich dazu]) konzentrieren. Ich habe den Aufsatz geringfügig gekürzt und will ihn hier nicht weiter kommentieren. Ich teile viele Passagen mit Neubert. Zudem werden einige der Sachen, die in meinen vorauslaufenden Emails angesprochen worden sind, auf etwas andere Weise wiederholt (repetitio mater est studiorum=eine besondere Art des Zeigens), etwa **>Anschauung und Begriff<**, **>ästhetische Texte und non-propositionale Erkenntnis<**, **>Selbstreflexion<**, **>Ethos<**, **>Urteilkraft<**, **>Theorie und Praxis<**. **Ein neuer Begriff ist >Narrativität<**. Hauptsächlich geht es darum, das Erzählen von Geschichten als eine extraordinäre Art der Wissensproduktion und Erkenntnisgewinnung zu begreifen, die einem Profi zu Können und Haltung verhelfen kann. **In jedem Falle beachten** Sie bitte zweiwas: 1. **Es gilt die Komplementarität**, sprich: Nicht die Kunst bzw. das Erzählen von Geschichten beschreibt, analysiert und kritisiert das Erziehen **besser** als die Forschung und Theorie (und die Wissenschaft **schlechter**), und nicht ist die Wissenschaft **besser** im Beschreiben, Analysieren und Kritisieren von Erziehungswirklichkeit als die Kunst bzw. das Erzählen von Geschichten (und die Kunst **schlechter**), sondern jedes Unternehmen beschreibt, analysiert und kritisiert seinen konstituierten Gegenstand auf seine spezifische Art und Weise, jeweils **anders** – jedoch nicht besser oder nicht schlechter. Dass die einen Kunst mehr anspricht, Wissenschaft als everybodys darling ist seltener, - so ist es, ändert aber nichts an der Komplementarität. 2. **Kunst bzw. das Erzählen von Geschichten zielt nicht allein aufs Gemüt**, will nicht nur Empfindungen aufrufen und ausschließlich Gefühle mobilisieren, sondern Kunst ist ohne Geist ein leerer Karton, denn ohne kognitive Leistung, Esprit, ist ja nichts zu begreifen. Und umgekehrt! Auch abstrakte Begriffe und theoretische (=apophantische) Texte regen an und auf oder torpedieren Emotionen, denn ohne Herz (und Kopf und Hand) geht in Sachen Erkenntnis nothing.

**HANSJÖRG NEUBERT: „Die pädagogische Theoriebildung zielt auf Einsicht in die Erziehungswirklichkeit. Das, was als Erziehungswirklichkeit überhaupt erkannt wird und vor allem welche Konturen der Erziehungswirklichkeit weiterer theoretischer Betrachtung zugeführt werden, hängt entscheidend davon ab, in welcher Weise wir über diese Wirklichkeit reden und sie uns als solche immer wieder neu erschließen.**

Die folgenden Überlegungen sind der Versuch, eine Form des Redens über die Erziehungswirklichkeit zu beleuchten, die die alltäglichen pädagogischen Deutungs- und Orientierungsbemühungen, die lebensgeschichtliche Befangenheit sowie die Stimmung und Gestimmtheit der erzieherischen Situation, kurz, das Pathos des erzieherischen Umgangs schärfer in den Blick rückt. Ich spreche von der Narrativität.

In der alltäglichen Erziehungspraxis sind narrative Verstehens- und Klärungsversuche pädagogischen Handelns gang und gäbe: Man erzählt sich Geschichten über schwierige, problematische, klärungsbedürftige, aber auch über gelingende pädagogische Situationen. Erziehungsgeschichten, Schülergeschichten, Lehrerergeschichten usw. sind aus dem pädagogischen Alltag nicht wegzudenken und bilden eine unerschöpfliche Quelle von Einsichten, Reflexionen und Hilfen.

Im wissenschaftlichen Handeln dagegen sind Narrationen selten. Wissenschaft vollzieht sich im wesentlichen über den argumentativen Diskurs, der - und das ist gerade in den Erziehungswissenschaften eine häufige Kritik - lebensweltliche Bezüge und vor allem Handlungsrelevanz vermissen läßt.

Ich hoffe, in einer Zeit zunehmender Distanz der erziehungswissenschaftlichen Forschung von der pädagogischen Alltagspraxis, in einer Zeit zunehmender Abstraktion der pädagogischen Sprache zeigen

zu können, daß über die Narrativität theoretisch wieder etwas von jener Gestaltenfülle in den Blick gerät, die das alltägliche Erziehungsgeschäft so vielschichtig, aber zugleich auch so schwierig macht.

## II

Zunächst einige allgemeine Hinweise zur Narrativität selbst und ihrer erkenntnistheoretischen Bedeutung: Das für die Narrativität maßgebende "Sprachspiel" sind Geschichten bzw. das Geschichtenerzählen. Geschichten sind Deutungen der Lebenswelt. Ihnen liegt das Bedürfnis zugrunde, Erfahrungen einen Sinn zu geben, sie besser zu verstehen und mit schon früher gemachten Erfahrungen zu verbinden. Im Erzählen von Geschichten wird gelebtes Leben ausgelegt und (neu) verstanden. Das Alte erscheint in neuem Licht, wird umgedeutet, gewinnt neue Aspekte und Wertigkeiten, und zwar unter dem Gesichtspunkt der Sinnggebung und Bewältigung der aktuellen Lebenssituation.

Den Begriff "Narrativität" werde ich sehr weit fassen: Ich verstehe darunter alle Formen des mündlichen Geschichtenerzählens, aber auch alle literarischen Erzählgattungen wie den Roman, die Biographie, die Parabel, die Kurzgeschichte, das Märchen usw. Oder um es pädagogisch-konkret zu sagen: Die Geschichten, die von den tagtäglichen Erfahrungserfahrungen, vom pädagogischen Umgang und dessen Problemen erzählen, gehören ebenso zur Narrativität wie der Bildungsroman, die pädagogische Erzählung und die Schriften von u.a. Pestalozzi, Makarenko oder Korczak.

Wenn ich im folgenden über pädagogische Theoriebildung und Narrativität spreche, dann steht die erkenntnistheoretische Fragestellung im Vordergrund, also die Frage, ob die Narrativität geeignet sein könnte, das herrschende, weitgehend szientistische Paradigma der pädagogischen Theoriebildung durch ein erfahrungsoffenes und potentiell selbstreflexives Paradigma zu ergänzen, in dem die eigenen Lebens- und Erziehungsgeschichten und das alltägliche pädagogische Umgangswissen und Können zum Ausgangspunkt pädagogischen Denkens gemacht werden können.

Oder anders gewendet: Es stellt sich die Frage, ob die Narrativität die methodologische Chance bietet, Lebenszusammenhänge von Personen und Erkenntniszusammenhänge von Wissenschaft miteinander zu verbinden und die durch den Szientismus hervorgerufene Trennung von Erfahrungswissen und theoretischem Wissen im Akt der Selbstreflexion aufzuheben und zugleich die Chance bietet, über konkrete Lebens- und Erfahrungsbezüge Engagement, Nachdenklichkeit und professionelle Phantasie anzuregen, ohne die eine Einübung in pädagogisches Verstehen, in die "réflexion engagée", nicht möglich ist. Gerade jene "réflexion engagée", die in der Theorie die Verantwortung für die erzieherische Praxis grundsätzlich mitdenkt und auf den für die pädagogische Tradition bedeutsamen Topos des "pädagogischen Taktes" verweist, sollte aber für das erziehungswissenschaftliche Denken maßgebend sein.

## III

Die Erziehungswirklichkeit ist ein höchst vielgestaltiges und dynamisches Feld, das sich aus einer Vielzahl miteinander verwobener und rasch wechselnder Situationen zusammensetzt. Diese Situationen werden zum Teil geplant, zum Teil ereignen sie sich, treten überraschend auf, wechseln ihren Charakter und vergehen ebenso schnell, wie sie gekommen sind - nicht jedoch ohne ihre Spuren hinterlassen zu haben. Die psychosoziale Dynamik des Erziehungsfeldes geht einher mit seiner Undurchschaubarkeit. Das Erziehungsgeschehen ist unentwirrbar, mehrschichtig, mit zum Teil paradoxen Gefühls- und Handlungsaspekten. Vergangenes und Unerledigtes mischt sich mit Gegenwärtigem, alten Geschichten, alte Themen tauchen plötzlich auf und bilden die Inszenierungsmuster für das Heute - dies alles aber höchst diffus, unwägbare und unscharf. Auch die Ausdrucksformen von Erziehung sind gleichermaßen vielschichtig, schillernd und sprunghaft. Da verflechten sich gezielte Absichten mit plötzlichen Affekten, die geplante Aktion mit dem zufälligen Geschehen. Wie sich in diesem Labyrinth zurecht finden? Wie diese Gestaltenfülle verstehen?

Die Antwort auf diese Frage ist nicht das rasche "Auf-den-Begriff-Bringen", die terminologische Zusammenbündelung, die den Blick trübt für die ungeheure Erfahrungs- und Affektvielfalt, die sich unter dem Begriff "Erziehungswirklichkeit" verbirgt. Hier bedarf es einer eher begriffslosen, impressionistischen und erfahrungsoffenen Denk- und Redeweise, die die subjektiven Anteile des Erziehungsgeschehens gleichermaßen nachzeichnen kann, wie dessen umwegige, verwickelte und transitorische Struktur. Und die zugleich geeignet ist, pädagogisches Alltagswissen, professionelle Phantasie und Selbstreflexion in das pädagogische Theoretisieren zurückzugewinnen. Ich meine die Narrativität.

An vier Aspekten will ich aufzuzeigen versuchen, welche Bedeutung die Narrativität für eine so verstandene pädagogische Theoriebildung haben könnte.

## IV

### 1. Narrativität und teilnehmendes Verstehen

Vieles, was Erziehung ausmacht, entzieht sich strenger Begrifflichkeit und ist analytisch nicht zu fassen: Die Erfahrung von Freude, Leid, Fröhlichkeit, Verlassenheit, Gewalt, Nähe, Vertrautheit, Macht, Mitgefühl, Aufmerksamkeit usw. Diese Erfahrungen dürfen wegen bestimmter methodologischer Vorentscheidungen und eines abstrakt-wissenschaftlichen Sprachreglements aus der erziehungswissenschaftlichen Forschung nicht herausfallen, da ohne sie das Erziehungsgeschehen und dessen existentielle Dramatik nicht verstanden werden kann. Sie müssen vielmehr in teilnehmendem Verstehen zur Sprache kommen, über eigene Erinnerungen und Erfahrungen bewußt gemacht und aufgeklärt werden. Hierzu bedarf es der Wiederbelebung einer der elementarsten Formen des Sich-gegenseitig-Mitteilens und des Sich-über-etwas-Verständigens: dem Erzählen von Geschichten. Allein das Geschichtenerzählen ist teilnehmende, empathische Rede, in der die Lebenswelt bedeutungsvoll aufscheint und in der die genannten existentiellen Erfahrungen ihre biographischen Konturen und subjektiven Wahrheiten bekommen. In seiner Büchner-Preis-Rede 1973 sagt Peter Handke: "Wenn ich jemandem Mitgefühl, soziale Aufmerksamkeit, Freundlichkeit und Geduld beibringen will, befremde ich ihn nicht mit der abendländischen Logik, sondern versuche ihm zu erzählen, wie es mir selbst einmal ähnlich erging..." Müssen also die Dichter sagen, was Erziehung ist? Mit dieser bezeichnenden Frage überschreibt Jürgen Ölkers seinen brillanten Essay, in dem er im Anschluß an Handkes "Kindergeschichte" auf die möglicherweise nur poetische Zugänglichkeit der - so Handke - "Großen Wörter" der Erziehung wie "Vertrauen", "Sorge", "Not", "Verlassenheit" hinweist [5]. Über Formen jener poetisch-narrativen Zugänglichkeit und vor allem über entsprechende Gütekriterien narrativer Reflexion wäre in diesem Zusammenhang weiter nachzudenken.

### 2. Narrativität und die Kultivierung pädagogischer Wahrnehmung

Vor allem pädagogischen Verstehen, vor allem pädagogischen Tun liegt die Kunst der Wahrnehmung, das richtige Beobachten, das Sich-Vertrautmachen mit der Situation. Die Einübung in pädagogisches Sehen, in die Kunst pädagogischer Wahrnehmung tut not. Erziehung läuft fehl, wenn der pädagogische Blick ungeübt ist. Die Wahrnehmung von Fakten, Sachverhalten, Tatsachen ist zu wenig. Die Nuancen, Schattierungen, das Angedeutete, die Stimmung müssen erkannt werden. Die eher generalisierende pädagogische Wissenschaft gibt hier wenig Hilfe. Ihre Sprache ist durch eine seltsam hermetische Begrifflichkeit, durch eine seltsame Weltflucht geprägt, die sich ausschließlich von der argumentativen Logik her begründet. Alles Bewegliche, Tastende, Vorläufige, Anschauliche, das die Qualität gerade der praktisch-pädagogischen Erkenntnis auszeichnet, ist dieser Sprache fremd. Sie ist klassifikatorisch, systematisierend und neigt zum analytisch-distanzierenden Blick.

Die vorzeitige Anstrengung des Begriffs deformiert jedoch die Reichhaltigkeit der Phänomene und verstellt den Blick für die Gestaltfülle der Erziehungswirklichkeit und vor allem für die Vorwissenschaftlichkeit allen erzieherischen Tuns. Was für den theoretischen Diskurs nützlich ist, ist hinderlich für den lebendigen Umgang, für die Kultivierung pädagogischer Wahrnehmung und Einbildungskraft. Im 1.

Buch der "Nikomachischen Ethik" schreibt Aristoteles: "... es kennzeichnet den Gebildeten, in jedem einzelnen Gebiet nur so viel Präzision zu verlangen, als es die Natur des Gegenstandes zulässt." [6] Mir scheint, daß gerade die Erziehungswissenschaften einem "ungebildeten" Präzisierungs- und Exaktheitszwang verfallen sind, der die lebendigen Phänomene und die transitorische Wirklichkeit in ihrer Kontingenz, Gestaltenfülle und Subjektivität nicht erfassen kann.

Nicht, daß hier verschwommener Begrifflichkeit und argumentativ nicht einklagbaren Sprachspielen das Wort geredet wird - aber die Kunst der pädagogischen Wahrnehmung ist nicht eine Frage begrifflicher und argumentativer Logik, sondern hängt wesentlich damit zusammen, inwieweit die Sprache die Sache zur Anschauung bringt. Anschauung - die Etymologie wie die Begriffsgeschichte weisen darauf hin - hat etwas mit Schau, Kontemplation, Weilen und Verweilen zu tun - ist also eine Form des gestalthaften und die Sache immer wieder umkreisenden Betrachtens, die um so wichtiger ist, je mehr die Sache sich dem raschen Zugriff entzieht, je vieldeutiger, vielschichtiger, unabgeschlossener, ja brüchiger sie ist. Und was kann man anderes vom pädagogischen Tun behaupten?

In der Narrativität gewinnen Anschauung und die mit der Anschauung einhergehende didaktische Kategorie "Anschaulichkeit", sowohl in ihrer intellektuellen wie vor allem auch sinnlich-ästhetischen Form, eine eigene Qualität. Da ist einmal die Konkretheit und Anschaulichkeit der erzählenden Sprache. In ihr gibt es nichts Abgehobenes, dem Leben Fernes, keine gespreizte Begrifflichkeit. Die erzählende Sprache ist einfach, lebendig und verständlich. Die Worte haben den Bezug zum alltäglichen Leben noch nicht verloren. Man kann in ihnen seine eigenen Worte und die eigene Sprache wiederfinden. Niemals verläßt diese Sprache das Greifbare, Bildhafte, Sinnliche - oder es ist schlechtes Erzählen. Erzählen ist Reden und Denken in Anschauung.

Allein das Narrative ist von seinem sprachlichen Formenreichtum und seinem assoziativ-sinnstiftenden Gehalt das geeignete Medium, um die lebendige Gestaltenfülle, das Atmosphärische, die Schattierungen und subtilen Nuancen der Erziehungswirklichkeit zum Ausdruck zu bringen und damit in pädagogisches Sehen einzuüben. Dem Geschichtenerzählen eignet der physiognomische Blick. Ereignisse werden lebendig, Szenen tauchen auf. Aus dem diffusen Phänomen "Erziehung" werden plötzlich sehr konkrete Geschichten, in denen Menschen und Situationen Konturen gewinnen. Die Stimmung, das Detail, die kleinen Dinge und Vorfälle, kann nur erzählend bedacht und gedeutet werden. Und die erzählten Geschichten rufen wieder andere Geschichten in Erinnerung, mit neuen Sichtweisen und neuen Deutungen und alle diese Geschichten tasten die (nie auszulotende) Physiognomie der Erziehungswirklichkeit immer wieder neu ab, lassen aufmerken und Merkwürdiges aufspüren.

Die Kultivierung der pädagogischen Wahrnehmung ist die Kunst des Denkens in Geschichten, des "fabelnden Denkens", so wie es Ernst Bloch in seinem Werk "Spuren" für das philosophische Denken in unnachahmlicher Weise vorführt: "Kurz, es ist gut, auch fabelnd zu denken. Denn so vieles eben wird nicht mit sich fertig, wenn es vorfällt, auch wo es schön berichtet wird. Sondern ganz seltsam geht mehr darin um, der Fall hat es in sich, dieses zeigt oder schlägt er an. Geschichten dieser Art werden nicht nur erzählt, sondern man zählt auch, was es darin geschlagen hat oder horcht auf: was ging da. Aus Begebenheiten kommt da ein Merke, das sonst nicht so wäre; oder ein Merke, das schon ist, nimmt kleine Vorfälle als Spuren und Beispiele. Sie deuten auf ein Weniger oder Mehr, das erzählend zu bedenken, denkend wieder zu erzählen wäre ..." [9]

Gegenüber einer allzu verfrühten methodischen Exaktheit und begrifflichen Fixierung dient das Narrative der Kultivierung pädagogischer Wahrnehmung und ist die Voraussetzung für eine leibgebundene, nicht distanzierende Selbst- und Welterfahrung, in der die für den Pädagogen so wichtigen ästhetisch-sinnlichen Erkenntnisweisen wie Imagination, Phantasie, Einbildungskraft ihren Platz haben.

### 3. Narrativität und Umgangswissen

Das konkrete erzieherische Handeln steht unter hohem Handlungsdruck. Rasch wechselnde Situationen müssen rasch bewältigt werden und zwar in pragmatisch-kluger wie in pragmatisch-verantwortlicher Hinsicht. Das für ein derart kontingentes Handeln notwendige Wissen ist nicht das theoretische Wissen, sondern ein Umgangswissen, das in eigenen Erfahrungserfahrungen, intuitiven Einsichten, gesellschaftlichen Wertvorstellungen, theoretischen Relikten, Routinen, ja simplem Rezeptwissen wurzelt. Dieses Umgangswissen ist, wenn man will, gelebtes Wissen, das, gleichsam mimetisch, die ursprüngliche Vielgestaltigkeit und Breite der täglichen Erziehungsarbeit widerspiegelt und diese handlungsmäßig verfügbar macht.

Es ist nicht verwunderlich, daß eine Wissensform von derart subjektiver, situativer und z. T. diffuser Qualität in der wissenschaftlichen Pädagogik wenig Platz hat. Um der diskursiven Logik zu gehorchen, filtert man aus dem Erfahrungswissen alle subjektiven und wertenden Anteile, trennt den Entdeckungsvom Begründungszusammenhang und blendet alle Erkenntnisquellen aus, die sich nicht dem Schema von Intersubjektivität und Generalisierbarkeit fügen. Das damit einhergehende Theorie-Praxis-Problem ist bekannt.

Im Kontext des herrschenden Wissenschaftsparadigmas ist dieses Problem nicht zu lösen. Es bedarf vielmehr eines erweiterten, also erfahrungsoffenen Wissenschafts- und Rationalitätsbegriffs, der auch dem Umgangswissen Raum gibt, ja dieses zu einer genuin pädagogischen Wissensform erklärt.

Dieser Gedanke ist nicht neu. In der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, vor allem bei Hermann Nohl, fand er seinen Ausdruck in dem Gegensatzpaar Wissenschaft versus Kunde. Die Kunde im Unterschied zur Wissenschaft und zur Information ist teilhabendes und teilnehmendes Wissen, das in lebendiger Anschauung Einsicht gibt in Lebenszusammenhänge und subjektive Deutungs- und Handlungsmuster. Es ist ein Umgangswissen, das im alltäglichen Leben gewonnen, immer wieder geübt und erprobt wird und durch seine Lebensnähe, Leibabhängigkeit und direkte Verfügbarkeit praktische Handlungsrelevanz besitzt. Die Kunde, die über die Nohlsche "pädagogische Menschenkunde" im engeren Sinne hinausgeht und die erzieherische Situation als ganze einschließt, hat aber eine narrative Tiefenstruktur und aktualisiert sich in Geschichten. Geschichtenerzählen ist keine gleichsam durch die Fotolinse vorgenommene Chronik des Geschehens, über das sachlich informiert wird. Es ist vielmehr befangenes, sich selbst versicherndes Sprechen, aus Sorge um das Gelingen und aus Handlungsnot geboren. Die Geschichten rekonstruieren ein problematisch gewordenes Stück Lebenswirklichkeit in pragmatischer Absicht. Als solche geben sie - beabsichtigt oder unbeabsichtigt - Denkanstöße, praktische Ratschläge, Orientierungen. Kurz, sie geben Kunde. Und sie geben den guten Rat. Walter Benjamin schreibt in seinem Erzähler-Essay: "Die Ausrichtung auf das praktische Interesse ist ein charakteristischer Zug bei vielen geborenen Erzählern... [Die Erzählung] führt, offen oder versteckt, ihren Nutzen mit sich. Dieser Nutzen mag einmal in einer Moral bestehen, ein andermal in einer praktischen Anweisung, ein drittes Mal in einem Sprichwort oder in einer Lebensregel. In jedem Fall ist der Erzähler ein Mann, der dem Hörer Rat weiß." [11]

Die Kunst des Geschichtenerzählens zeigt sich darin, wie sie den guten Rat erzählend anbietet. Keine gute Geschichte, kein guter Erzähler werden sich je zu einem einfachen "du sollst!" hinreißen lassen. Das Dogmatische ist der Geschichte fremd. Die Handlungsregel, die Moral, die Weisheit der Geschichte entfalten sich allmählich, verdichten sich gleichsam in hermeneutisch-narrativen Spiralen und stehen am Ende wie selbstverständlich da. Je mehr Geschichten der Pädagoge kennt, um so kundiger ist er und um so erfahrener, klüger und verständnisvoller kann er handeln.

### 4. Narrativität und Selbstreflexion

Daß erzieherisches Handeln maßgeblich von der Person des Erziehers bestimmt ist, ist keine große Weisheit, wiewohl sie auf akademischer Ebene, vor allem in den Ausbildungsgängen für Pädagogen,

kaum zur Geltung kommt. Erzieherisches Handeln ist Führen, Begeistern, Beleben, Faszinieren, Ausstrahlen, Animieren, Werben für seine Ziele und sich selbst. Echtheit und Authentizität der Person sind hier gleichermaßen wichtig wie das Engagement am Menschen und an der Sache. Es bedarf hier der Nüchternheit und Klugheit genauso wie der Begeisterungsfähigkeit und der persönlichen Ausstrahlungskraft. Und es bedarf des Interesses am Menschen.

Die herkömmliche Pädagogik gibt wenig Raum, um über diese zutiefst persönlichen und biographisch bedingten Facetten des erzieherischen Handelns nachzudenken [13]. Über die Gründe könnte man lange reden: Es hat mit dem Verlust des Personalen aus der pädagogischen Forschung gleichermaßen zu tun wie mit einem unpädagogischen Kompetenzbegriff und der damit einhergehenden primär qualifikationsorientierten Zurichtung pädagogischer Professionalisierung. Und vor allem hat es mit einer seltsamen Scheu vor selbstreflexivem Denken zu tun. Wenn jedoch die pädagogische Theoriebildung selbstreflexives Denken methodologisch nicht vorsieht, dann wird sie die schon einmal angesprochene und für den Pädagogen wichtige "réflexion engagée" verfehlen.

Selbstreflexives Denken ist aber immer ein Denken und Reden in kommunikativ vermittelten Deutungs- und Orientierungsversuchen, deren Ferment die Erfahrung eines gelebten Lebens ist. Diese Erfahrung ist nur in Geschichten zu vermitteln bzw. in Geschichten zu verstehen. Es gibt keinen anderen Weg, über Erfahrungen zu reden, als von ihnen zu erzählen, vor allem wie man sie gemacht hat. Und da Erfahrungen immer subjektiv (wenn auch gesellschaftlich vermittelt) sind, hat auch jeder seine eigenen Geschichten, die seinen Erfahrungen Ausdruck geben. Max Frisch drückt es poetisch aus: "Ein Mann hat eine Erfahrung gemacht, jetzt sucht er die Geschichte dazu - man kann nicht leben mit einer Erfahrung, die ohne Geschichte bleibt..." [14] Allein im Erzählen vergewissert sich die Erfahrung und gewinnt eine reflexive Qualität; oder anders gewendet: Erst wenn es gelingt, Erfahrungen in Geschichten zu kleiden, sind sie verstanden.

Um Erfahrungen und vor allem die Erfahrung der eigenen Person, ihrer Identität und Geschichte zu verstehen, bedarf also die Pädagogik narrativer Elemente, in denen das wissenschaftliche Wissen durch ein Erzählwissen, durch ein Wissen in Geschichten, ergänzt, ja, mit diesem gleichsam verwoben wird. Allein die Einbeziehung narrativer Erkenntniszugänge gewährleistet die für selbstbezügliches Lernen notwendigen Identifikations-, Sensibilisierungs- und Erinnerungsprozesse und markiert – wissenschaftstheoretisch gewendet - das Paradigma einer pädagogischen Lebenswelthermeneutik, die dem Sinnüberschuß der Praxis gegenüber jeder Theorie Rechnung trägt und die sich sowohl als interessengebundene Rekonstruktion und Kritik vortheoretischer Handlungsmuster und gesellschaftlicher Widersprüche als auch als Tiefenhermeneutik individueller Lebensgeschichten versteht [15]. Die Hoffnung besteht, über das Narrative die gefährliche Trennung von persönlichem Selbstverständnis und professioneller Qualifikation des Pädagogen, die einerseits einen pädagogischen Irrationalismus, andererseits ein technologisches Verständnis der pädagogischen Ausbildung zur Folge hat, aufzuheben und die erwähnte Scheu vor dem selbstreflexiven Denken zu überwinden. Ohne die Einsicht in die eigenen, biographisch bedingten Voreingenommenheiten, ja Verstrickungen ist das pädagogische Handeln distanzlos und damit gefährliches Tun. Die methodologische Einbeziehung narrativen Denkens in die pädagogische Theoriebildung wäre ein Versuch, ein pädagogisches Denken zu fördern, das mit der Selbstbezüglichkeit und der Wendung auf das Subjekt Ernst macht.“

[web.fu-berlin.de/postmoderne-psych/colloquium/neubert.htm](http://web.fu-berlin.de/postmoderne-psych/colloquium/neubert.htm)

gruß

## 9. Sitzung

(Brumlik u.a. 2013, 85-89; Ellinger/Hechler 2021, 25f.)

**Aufgabe 8:** Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Planen?! Woher soll ich heute wissen, wozu ich morgen Lust habe?!“ oder „Planen ist in der Mentalität des abendländischen Menschen zum Schrecken kolonialisierter Völker verankert.“ Bitte streng Ihre Darstellung (Frankenwein) von Ihrer Beurteilung (Sauerampfer) trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes und Ihrem Kommentar dazu! Und immer alles begründen!

Wer in Not gerät, darf die je zum Thema passenden angegebenen Seiten der oben angeführten Bücher von Brumlik, M./Ellinger, St./Hechler, O./Prange, K.. Stuttgart 2013, und/oder Ellinger, St./Hechler, O.: Entwicklungspädagogik. Stuttgart 2021 kritisch + eigensinnig kommentieren.

### Zum Vermitteln und Planen – Bemerkungen zur (Technologie der) Didaktik.

#### Vorab

L. Klingberg hält das Abbreivieren für ein Essential der Didaktik, sprich: nicht die große, weite Welt thront behäbig in päd. Praxen, sondern sie wird zum Lehrgegenstand (Lehrstoff und Kompetenzen) „gekürzt“. Insofern haben alle Didaktikern ein Wissen als Lernstoff zu produzieren, dass einerseits dem Standard der Wissenschaften genügt, andererseits für päd. und Vermittlungszwecke extra bearbeitet worden ist. Dieses Abbreivieren ist ein diffiziles Geschäft, das die Wissenschaft als Orientierung hat, aber nicht individuelle Wünsche, dieses, aber nicht jenes lernen zu mögen. Nichts werde „gekürzt“ ohne Rat der Wissenschaft (der Geschichte, der Mathematik, der Geographie, der Philologie, der Informatik usf.). Orientierung an der Wissenschaft kann missverstanden werden: Ein Kniefall vor der Wissenschaft, dann besteht die Gefahr, der Wissenschaft allein, also ohne Zuspruch der Pädagogik und Didaktik, das Kürzen der Welt zu überlassen. Was „herauskommt“ ist möglicherweise zu komplex, zu kompliziert, zu abstrakt?! Die Gegenreaktion, bestehend aus der Überbetonung und Überschätzung der kognitiven, affektiven und psychomotorischen Potentiale der individuellen Adressaten, aus Bange vor der Unverständlichkeit (der Welt) der Wissenschaften, diese lieber gleich sausen zu lassen und „dem lebendigen Leben“ das Sagen zu übertragen. Jenes wäre Wissenschaftsaffirmation, dieses Wissenschaftsnegation. Da mit Kurs auf Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit durchzumanövrieren, wie einst Odysseus zwischen Skylla und Charybdis, nämlich **Wissenschafts-orientiert**, also nicht affirmierend und nicht negierend, das ist die Sache der didaktisch geschulten Profis.

Seien Sie begrüßt,

mit Bezug auf die **Aristotelische Unterscheidung** der Begriffe >Theorie<, >Praxis< und >Phronesis< (=Herstellungshandeln) bringt **W. Böhm** einen Einwand vor, der meine Konzeption bzw. mein Verständnis der pädagogischen Praxis und Didaktik ins Stolpern bringt. Er lautet komprimiert, Pädagogik sei nie und nimmer Handwerk oder diesem auch nur ähnlich. Ich möchte Sie ein wenig damit konfrontieren und bitte Sie, sich Ihr eigenes begründetes und argumentationszugängliches Urteil zu bilden. Ich selbst folge **K. Prange**: „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).

## >Pädagogik<

setzt Böhm als „wissenschaftliche Lehre von der menschlichen Bildung“ fest. „Eine personalistische Auffassung des Menschen sieht die zentralen Momente in der autonomen Verantwortung, im Gewissen und in der Freiheit und begreift Erziehung [also dem „Insgesamt der mannigfaltigen Erscheinungsweisen, Maßnahmen und Mittel, die den Menschen zur Autonomie und zu Mündigkeit hinleiten und ihm helfen alle seine Kräfte und Möglichkeiten zu aktuieren und in seine Menschlichkeit hineinzufinden] als einen vorwiegend dialogischen Prozess, der auf die mündige Freisetzung des Menschen als einmaliger, unwiederholbarer und unaustauschbarer Person in ihrer Verantwortung vor sich selbst, dem anderen und dem Absoluten zielt“ (im Wöbuch).<sup>40</sup> Es steht Erziehung als „dialogischer Prozess“ gegen Erziehung als „Technologie“, als Herstellungshandeln, sprich: Erziehung als Handwerk und dies Handwerk als Gegenstand der Pädagogik ist ihm (Böhm) obsolet.

Also, welchem Bereich (Theorie oder Praxis oder Phronesis) ist Päd. zuzuordnen (Böhm 2011, 21ff.)? „Praxis ist gleichweit von der technischen Kunstfertigkeit (der Phronesis) entfernt“ wie von der sicheren Erkenntnis der strengen Prinzipienwissenschaft (der Theorie).“ Erziehung gehört zur Praxis. „Praxis heißt nicht jedes beliebige Agieren und ebenso wenig irgendein Hantieren, nicht einfach das, was mehr oder weniger zufällig eintritt oder sich hier und da ereignet, sondern Praxis meint das auf das Gute hingezogene sittliche und das auf das Gemeinwohl ausgerichtete politische Handeln des Menschen“. Dagegen zielt „das poetische Machen [...] stets auf ein Ergebnis, ein Werk, den hergestellten Gegenstand, und erhält Sinn und Wert erst von seinem Endprodukt her; demgegenüber trägt das praktische Handeln seinen Sinn und Wert immer schon in sich und erfüllt seinen Zweck allein schon dadurch, dass es als ‚etwas Gutes und Gerechtes‘ einfach geschieht.“ „Gegenstand der Poiesis [vulgo: Handwerk] ist das herstellende Verfertigen von Dingen und Werken und die technische Fertigkeit des kunstvollen Handwerkers, eine Tätigkeit, die im Gegensatz zum praktischen Handeln treffend als Machen bezeichnet wird.“ „Gegenstand der Theorie kann nur das werden, was mit Notwendigkeit ist, was es ist, und allein darüber [nicht über Praxis] ist überhaupt ein sicheres und beständiges Wissen möglich; Gegenstand der Praxis ist das durch Wahl und Entscheidung des Menschen in Bewegung gesetzte freie und verantwortliche Handeln, für das es angesichts der wechselnden Bestimm- und Besonderheiten der Handlungssituationen weder ein jeden Einzelfall regelndes Gesetz noch überhaupt eine ein für allemal feststehende Bestimmung des Guten, Gerechten, Vortrefflichen etc. geben kann“.

Ich übersetze das für mich so: Pädagogik nichts weiter als Schauen (das Wort Theorie aus altgriechisch *theoréin* meint „beobachten, betrachten, [an]schauen“), Pädagogik als reine *Theorie*, Erziehung *allein* als Gegenstand der exakter Beschreibung und Analyse – nein, danke, sagt Böhm. Es passt für uns Pädagogen nicht die Kontemplation, in sauerstoffarmen Sphären gedeiht keine päd. Praxis, mit der wir es unverbrüchlich zu tun haben. Ja, ich gehe hier mit Böhm konform. Aber! Für Böhm ist die pädagogische Praxis *Praxis* insofern, als sich Erziehung nicht als ein „Machen“ (ein hässliches Wort) aus dem kooperativen und kommunikativen Handlungsgeflecht herauschälen lässt, in die sie eingebettet ist. Erziehung ist seiner Überzeugung nach nicht als entschlossbedingtes, zweckrationales und auf Gelingen und Erfolg gepoltes „technisches“ Tun und als solches adäquat erfassbar und angemessen begreifbar. Erziehen versteht sich für Böhm im Vollzug menschlicher Praxis als Selbstzweck, Erziehen braucht kein Ziel und kein Zweck außerhalb seiner selbst, ist in sich und für sich selbst sinn- und wertvoll. Nein, da

---

<sup>40</sup> >Personalismus< „bezeichnet eine Pädagogik, in der die Person eine bedeutende Rolle spielt. Der Begriff der Person dient dabei als konstitutive Idee pädagogischen Denkens und erzieherischen Handelns; die Formulierung anwendbarer Rezepte und jede technisch-mechanische Vorstellung von Erziehung lehnt der P. ab“ (im Wöbuch). – Zum Begriff der Person: „Der Mensch ist immer schon und jeder Mensch ist Person, er kann P. sein nicht >lernen< oder erst P. >werden<. Die P. hat sich ihrer je spezifischen Berufung bewusst zu werden, die >engagiert< in ihrem Werk (in Wirtschaft, Politik, Kunst, Wissenschaft etc.) zu verwirklichen und das in brüderlicher Hingabe an den Nächsten zu tun“ (im Wöbuch). – Nicht meins.

tue ich mir schwer: Derart Passagen dienen allenfalls (wenn überhaupt) der Erbauung. Die Urfrage der Lehrkraft, der Pädagogin, was soll ich tun, wenn ...? (Heimann), findet kein Gehör. Ja, Sinn und Wert sind nicht in Stein gemeißelt, da stimme ich Böhm wieder zu, tempora mutantur, nos et mutamus in illis. Aber wie vermag ich dem Komplex der Praxis als Praktiker handgreiflich wirksam zu begegnen?! Mit Mundwerk allein bestimmt nicht.<sup>41</sup>

Für mich ist die Prange-Handwerk-Definition von Erziehung nützlich, seine >Operative Pädagogik<, da suche ich, so die Chance sich gibt, mit anderen in Didaktiken nach zweckrationalen Mitteln, gerechtfertigte Interessen und Ziele und Zwecke klug, angenehm, sicher und gründlich zu erreichen, da ich bin aufs Gelingen gepolt und verpflichtet und auf Erfolg aus, da kann ich u. U. Handwerker-Stolz zeigen, da grüble ich nicht am Fluss und raune: Alles fließt.

### "[...] 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 dass überhaupt die Pädagogik technologisch orientiert ist oder es sein sollte" (2012, 109). Der Didaktiker (m/w/d) „im“ Pädagogen sei ein wissenschaftsorientierter Praktiker mit passendem, argumentationszugänglichem Mundwerk. Wissenschaftsorientierung meint, dass die Sache und das Fach den TÜV der pädagogischen Forschung und Theorie bestehen, meint, dass fachübergreifende oder fachgebundene Ziele und Zwecke argumentationszugänglich formuliert sind, meint, dass die Klugheit der Didaktik, verstanden als Vermitteln von Stoff und Kompetenzen mit den Lernenden, einen kritischen Abgleich mit der Wissenschaft aushält. Weswegen auch Ihre Hauspädagogik, bei aller Nähe zu Ihrer päd. Praxis, der wissenschaftsorientierten Navigation bedarf. – Die nächsten Abschnitte sind Beispiele für „Technik-orientiertes“ Vokabular zur Formulierung von zweckrationalen Zusammenhängen, entsprechend das „Mundwerk“.<sup>42</sup>

Didaktik als die Technologie des Erziehens meint nichts Schlimmes, nur dass die Absichten und Intentionen pädagogischer Praxis tatsächlich erreicht werden wollen, nicht allein als Ideen, Ideale, Visionen im Kopf und auf Papier bleiben sollen, sprich: eine **konkrete Utopie der Machbarkeit** steht für das didaktische Handeln an. Deshalb sucht man sinnvollerweise einsam oder gemeinsam mit Fach- und Sachverstand bei gerechtfertigten und erreichbaren Zielen und Zwecken nach gescheiterten, zweckrationalen Mitteln und Medien, die Gelingen wahrscheinlich machen und Erfolg versprechen. So ist beispielhalber jedes didaktische Handlungsmuster, ob groß (Projekt) oder klein (PA), dann ein zweckrationales Mittel, wenn sein Einsatz bei situationsgerechten Zwecken eine Klugheits-Begründung vorweist. Dass

---

<sup>41</sup> „Mundwerk“ ist kein Schimpfwort, sondern ein blumiger Ausdruck für Theorie. Aber ja, es gibt auch in der Wissenschaft „Maulwerker“ (auch blumig, aber wenig nett).

<sup>42</sup> Im Übrigen macht die Zweckrationalität nicht die Totalität der Pädagogik aus. Daraus besteht nicht das ganze Geschäft! Zweckrationalität kann nur einen Teilbereich des Relationsgefüges einer päd. Praxis strukturieren, aber nicht jede mögliche Beziehung zwischen Personen, Dingen und Geschehen. Mit Zweckrationalität können keineswegs alle Relationen erfasst werden, die die päd. Praxis im Gesamten konstituieren. Viele die akute päd. Praxis prägenden Vorgänge und Ereignisse entziehen sich der zweckrationalen Beurteilung: Fritz schwitzt. Egon träumt. Hiltrud lässt Peter nicht abschreiben. Eva findet Kaspar sympathisch. Erwin ist in seine Lehrerin verknallt. Die Lehrkraft ist warmherzig und großmütig oder gehässig und riecht. – Und im Übrigen sei der Pädagoge daran erinnert, dass Nietzsche und Freud verneinen, dass das „Ich“, sprich: die Ziele und Zwecke setzende Person (Sie und ich) „Herr im eigenen Hause sei“. Sucht, Leidenschaft und andere Sachen, die vom Lernen unberührt bleiben, destruieren die heile Weltsicht. – Was hat nun Psychoanalyse mit Didaktik zu tun?!

es dazu neben dem Erfahrungsschatz der Pädagogik den Abgleich mit gesicherter (empirischer) Lehr-Lernforschung braucht, keine Frage.<sup>43</sup>

Also, es sei M ein probates Mittel zur Herbeiführung von Zweck Z. Dabei könnte Z ein geeignetes Mittel M' sein, um einen weiteren Zweck Z' zu erreichen und Z' wiederum ein Mittel M'' für Z'' usf.. Wann ist Stopp? Dort bei den Selbstzwecken, also den Zielen, die selbst nicht wiederum nur Mittel für andere Zwecke sind. Schluss ist bei denjenigen Zwecken, die um ihrer selbst willen verfolgt werden. Oberste Zwecke, Hauptzwecke, Selbstzwecke (=Primärziele)! Nehmen wir "Autonomie" (=Anpassung an Vernünftiges und Distanz vom Unvernünftigen), die gilt als ein Zweck, der viel weniger ein Mittel für ein weiteres Ziel ist, als vielmehr ein Ziel, das sich selbst zum Ziel setzt, und nicht auf etwas „außerhalb“ Bestehendes abzielt. Selbstzweckig sind ganz sicher auch Mündigkeit, Bildung.

### Didaktisches Dreieck

„Was unterrichten Sie?“ Diese Frage wurde in (meinen) Seminaren und Fort- bzw. Weiterbildung oft wie folgt beantwortet: „Geschichte, Englisch, Deutsch, Mathe. ...“ Seltener kam: „Diese Frage haben Sie falsch gestellt! Sie sollten fragen: **Wen** unterrichten Sie! Denn“, fuhr die Kollegin fort, „ich unterrichte Schüler und Schülerinnen. Und diese in Latein und Sport.“ Richtig! Bei L. Klingberg konnte man lesen: „Die Lehrkraft vermittelt Stoff und Kompetenzen mit den Schülern.“ Kein Trichter, keine Implantation, keine beinerne Linearität, aber die Dreieckigkeit mit Interdependenz springt ins Auge: Lehrkraft, Stoff, Kompetenzen und Schüler, oder Pädagoge, Fertigkeiten und Zöglinge, Abnehmer, oder Mutter, Manieren und Kind.<sup>44</sup> Das didaktische Dreieck – es ist das Grundmaß jeder pädagogischen Praxis, ob Schulpädagogik, Berufliche Bildung, Sozialpädagogik, Freizeitpädagogik. Fehlt eine „Ecke“ des Dreiecks, keine päd. Praxis. Das Anforderungsverhältnis >Erziehen< (Mail 4) hat ein Grundmaß, das dem schulischen Unterricht **als Schnittmuster für alle pädagogischen Praxen entnommen** werden kann: "Das didaktische Dreieck" (Prange 1986, 35) gehört zur "Grundausrüstung der pädagogischen Semantik" (Prange 2005, 48). In der Didaktik geht es um "das Zusammenspiel und Ineinander von Zeigen und Lernen", dieses Zusammenspiel erhält eine Gestalt, die **Artikulation** (Prange 2005, 107).

### Artikulation.

>Artikulation< ist ein Terminus der Didaktik und bedeutet allgemein die Gliederung eines Ganzen (päd. Praxis) in endlich viele Teile (Anfang, Hauptteil, Schluss). Die Artikulation = die Gliederung pädagogischer Praxis in Zeit(stufen). Prange schlägt vor; „Ausgangsstufe, Einstiege - Erweiterungsstufe - Ergebnisstufe – Anschlußstufe“ (1989, 184). Sie finden Millionen von Artikulationsschemata im Netz, beispielsweise das KAFKA- und SAMBA-Modell von K. Reusser (ein gemäßigter Konstruktivist).

**„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). "Das Zeigen und das Lernen brauchen Zeit, und wir brauchen und benutzen die Zeit, um die Erziehung

---

<sup>43</sup> Dass für das Finden geeichter Mittel zur Herbeiführung päd. Ziele und Zwecke, ob fachgebunden oder fachübergreifend, die empirische Lehr-Lernforschung unentbehrlich ist, versteht sich. Dazu Gruschka, A.: Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen Berlin Toronto 2013. G. Mietzel: Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen 2007. M. Wellenreuther: Lehren und Lernen – aber wie? Baltmannsweiler 2015.

<sup>44</sup> >Interdependent<“ meint hier: wechselseitige Abhängigkeit (Heimann, Otto, Schulz und die „Berliner Didaktik“). Das ist kein Widerspruch zum „Primat der Zielentscheidung“ im Verhältnis zu allen anderen, die päd. Praxis mitkonstituierenden Faktoren (Klafki 1985, S. 64f.).

gezielt zu inszenieren. [...] Insoweit [und immer noch ist das Lehren und Lernen in der Schule das Modell für alle pädagogische Praxen] als Unterricht zeitlich ist, ist er auch gegliedert und [insoweit] kann diese Gliederung ausdrücklich Thema, das heißt: artikuliert werden" (ebd. 110f.).

**"Vorausgesetzt ist bei alledem, dass es möglich ist, das Lernen nach einem Verfahren zu ordnen, das selbst wieder gewusst und gemäß diesem Wissen inszeniert werden kann"** (ebd., 53). Dieses Inszenieren per Plan, das kraftschlüssige Aufgliedern der päd. Praxis in Teile, muss argumentations zugänglich sein, also stabil gegen böswillige und gutgemeinte Einwände.

## Medien

Jede päd. Praxis lässt sich der Berliner Didaktik (Heimann/Otto/Schulz) gemäß nach Zielen, Inhalten, (Unterrichts-)Methoden (=didaktische Handlungsmuster für diverse päd. Praxen), nach soziokulturellen Voraussetzungen und anthropogenen Bedingungen abfragen und(!) welche Medien warum und wie mit welchem Effekt zum Einsatz kommen. Wie setzen wir Pädagoginnen und systemrelevante Endverbraucher von Waren den Begriff >Medium< sinnvoll fest? <sup>45</sup>

Wir alle (Menschen) sind Ausdruckswesen (sagt E. Cassirer). Wir können gar nicht anders, als uns auszudrücken und uns den Anderen einzudrücken, sprich: wir bedrücken immer irgendwie die Anderen durch unseren Ausdruck. Muss nicht einmal mit dem letzten Schrei sein. Das geschieht in der Kooperation und Kommunikation allgegenwärtig, bewusst oder nicht bewusst, absichtlich oder ohne Absicht. Unsere Ausdruckweisen artikulieren sich in den unterschiedlichsten Formen. Wir materialisieren das, was wir ausdrücken (wollen), in (materiellen) Konfigurationen spezieller Art, sprich, wir geben unserem Ausdruck – auch abhängig von der Materialität - in Medien die Form und die Gestalt.

Faulstich differenziert die (möglichen) materiellen Konfigurationen so (das ist keine Definition des Medienbegriffs, eher eine Aufzählung), wobei hinzuzufügen ist, dass je nach Medium auch der „Eindruck“ ein spezifischer ist: „Primärmedien“ wie Tanz, Sänger, Erzähler, Theater (=„Menschenmedien“); „Sekundärmedien“ wie Zeitung, Brief, Flugblatt, Plakat (=Schreib- und Druckmedien); „Tertiärmedien“ wie Fotografie, Tonträger, Film, Video, Fernsehen, Handy, Smartphones, Tablets (=elektronische Medien); „Quartärmedien“ wie Computer, Multimedia, E-Mail, World Wide Web, das Chat, Intranet (=digitale Medien). Ganz wesentlich ist, dass der Einsatz der Medien die Zwecke, die wir verfolgen, nicht unberührt lässt, sondern dass die (materielle) Qualität der Medien uns quasi Vorschriften macht, was wir mit ihnen fachlich oder überfachlich erreichen und ausdrücken können, uns auch Gebrauchsweisen auferlegt, manches ermöglicht („erlaubt“) anderes wiederum nicht (=ein alter Hut).

## >Narrative Didaktik<

In Erinnerung an den Begriff der Narrativität (Mail 8) möchte ich Sie auf die >Narrative Didaktik. Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht< von M. Schierz (Weinheim und Basel 1997) aufmerksam machen. Es geht um Sportdidaktik, aber für alle päd. Praxen interessant. Neben den didaktischen Forschungen und Theorien hält Schierz Erzählungen aus der täglichen päd. Praxis für attraktiv, weil mit Erzählungen neue Sichtmöglichkeiten für das pädagogische Sehen, Denken und Handeln gewonnen werden (können), Perspektivenwechsel ermöglicht wird, „Erstarrungen wieder in Fließen gebracht“ werden. Es muss eine Geschichte erzählt werden, wenn man der Sache selber (vor Ort zu bestimmter Zeit in der je besonderen Lage) und ihrer eigentümlichen Problematik ansichtig werden will (ebd., 15). Dazu im Anhang.

---

<sup>45</sup> Es ist ein Vergnügen zu lesen, wie W. Faulstich unter der Überschrift „Begriffswirrwarr und Metaphernsalat“ den faktischen Wortgebrauch (auch bei McLuhan) von >Medium< als willkürlich herunterputzt (>Einführung in die Medienwissenschaft<, München 2002, 19ff.).

## Planen.

**Das Planen ist nicht zu Herrschaftszwecken erfunden worden.** Der >Plan< ist Resultat des Planens. >Planen< ist zweckrationales sprachliches Handeln. Ein Plan ist nicht das Ergebnis von Versuch und Irrtum (Popper), sondern ein intentionales Produkt. Die Ausführung des Plans soll gerechtfertigte Zwecke mit klugen Mitteln realisieren, nicht der Plan selbst. 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 der Zeit und Voraussetzungen vor Ort. Daher sind Alternativen, Variationen, Elastizität in den Plan "einzuplanen" und Kontrollierbarkeit muss gegeben sein. Also Plan, Planung, Planausführung haben weder Unterdrückung, Determination noch Schöpfungswahn an sich.

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

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

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

Eine Aussage >a< ist unmöglich wahr, wenn aus dem verfügbaren Wissen geschlossen werden kann, dass der von dieser Aussage dargestellte Sachverhalt mit Notwendigkeit nicht wahr werden wird. Es gibt noch, dass eine Aussage >unmöglich wahr< ist, damit meinen wir, diese Aussage ist >notwendig falsch< bzw. der Sachverhalt, den diese Aussage darstellt, gibt es nicht, ist >unmöglich<. Kontingent ist eine Aussage >a< dann, wenn die Wahrheit von dieser Aussage >a< weder notwendig wahr noch unmöglich wahr ist.<sup>46</sup> Dieses Wissen ist nicht Magie, sondern man weiß immer nur in Abhängigkeit vom bereits verfügbaren Wissen, ob relativ dazu ein Satz möglich, notwendig oder unmöglich wahr ist. Man weiß nicht, ob sich diese Prognose tatsächlich bewahrheiten wird, man hofft es, erwartet es. Fürchtet es. Ohne Kristallkugel.

---

<sup>46</sup> Kontingent bedeutet auch (eine gleichwertige Definition wie oben): Ein Satz kann möglicherweise wahr und möglicherweise falsch sein, man weiß (noch) nicht, ob wahr oder falsch. Bei Aristoteles meint kontingent: >A ist möglicherweise wahr, aber nicht notwendig<. Oder auch: >Weder A noch nicht-A sind notwendig wahr. Bei Kant heißt kontingent >zufällig<. >Zufällig< ist nicht notwendig oder etwas, das ohne erkennbaren Grund oder unbeabsichtigt eintritt.

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

Gruß

## 10. Sitzung

Aufgabe 9: Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Wie eine Krähe einem Igel über die Straße half“, oder „Ich hab' den Tiger im Tank“, oder „Schopenhauer und sein Pudel >Butz<“ oder „...“. Bitte streng Ihre Darstellung (Tier) von Ihrer Beurteilung (Viecher) trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes und Ihrem Kommentar dazu! Und immer begründen!

Stammt der Mensch vom Affen ab?! I ned! Wir (Sie und ich und selbst mein Nachbar), „stammen nicht von Affen ab“, das ist eine unüberlegte (oft polemisch gebrauchte) Floskel, sondern wir haben – so betont dies R. Dawkins – gemeinsame Vorfahren (Dawkins erwähnt die Steckrübe). Vor etwa 8 Millionen Jahren spaltete sich die Entwicklungslinie des Menschen von der der heutigen Menschenaffen ab. Seitdem haben sich im Laufe der Evolution verschiedene Familien, Gattungen und Arten entwickelt, von denen einige – memento homo neanderthalensis - inzwischen (mit Beihilfe unserer Art) wieder ausgestorben (worden) sind. Und was hat das mit Erkenntnistheo, Wisstheo und Metaethik (in) der Pädagogik zu tun?! Kritisieren wir ein bisschen die von manchen Pädagogen (m, w, d) vereinnahmte, faktische und modische Tierphilosophie.<sup>47</sup> - Gegen die tiergestützte Pädagogik hier kein böses Wort.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> Ein paar Notizen: Der Mensch, der als biologisches Wesen im wesentlichen (ohne Eingriff?!) gleich bleibt, ist zum einen Produkt der natürlichen u. kulturellen Evolution (Kontinuität u. Gradualität). Grundlage der kulturellen E. ist seine Lernfähigkeit (= adaptive Verhaltensmodifikation im Rahmen der ererbten Reaktionsnorm u. in Abhängigkeit von Erfahrungen). Resultat eines phylogenetischen Prozesses. Weitergabe von Wissen durch Kommunikation stiftet Traditionen = Vererbung erworbener Eigenschaften. Ausbildung von Symbolsprache u. Schrift. Veränderung der Umwelt nach seinen Bedürfnissen macht allerdings bei Unkenntnis der Folgen bzw. deren Unterschätzung oder Verdrängung Probleme für das Überleben der Gattung (Wolters, G. in Mittelstraß a.a.O.). „Während die natürliche Evolution nichts anderes darstellt als einen außerordentlich langsam verlaufenden, zufallsgesteuerten, auf den Mechanismen genetischer Variation, Mutation und – auf ökologische Nischen bezogene – Selektion beruhenden Prozess, verläuft die kulturelle Evolution nicht nur schneller, sondern bedient sich auch anderer Mechanismen“ [vor sechs Millionen Jahren Gattung >Homo<, vor 250 000 >Homo sapiens<, in 15 000 Jahren von Pfeilspitzen zu Staaten, Filmen u. Weltraumfahrt] (Brumlik 2013, S.26). „Die Lösung [...] besteht in der Ausbildung eines Vermögens, über die nur die Gattung >homo sapiens< verfügt, nämlich einen Mechanismus [irreführende Metapher!] der sozialen und kulturellen Weitergabe, der unvergleichlich schneller operiert als die Prozesse der organischen Evolution“ (ebd., S.27). Wir verfügen über „[...] eine einzigartige kognitive Ressource, nämlich Lerndispositionen zu Imitationslernen, unterrichtlichem Lernen und kooperativem Lernen“ (ebd., S.27).

<sup>48</sup> Fremdschämen darf ich mich schon: Zu „Von Pferden lernen fürs Klassenzimmer?“ (Ruthemann, U., in: journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung 2/2010, S.1419). Ich habe mit Begeisterung eine Einführung in die Pferde-Didaktik studiert, die ohne Umschweif ein Thema beim Zügel nimmt, das uns unter den Eisen brennt: „Klassenführungskompetenzen im Lehrberuf“ (Ruthemann 2010, S.14). Unausdrücklich, gleichwohl traditionsbewusst, das ist mein Skopus, werden dort von der Wissenschaftlerin Erfahrungen eines der berühmtesten Reisenden der Weltliteratur reformuliert, aktualisiert und theorieförmig Lehrkräften in die Krippe gelegt. Verdienstvoll. Ich spreche von L. Gullivers Besuch im Lande der Houyhnhnms/der Wieherer/der Hengste, Stuten und Fohlen, der uns von Jonathan Swift im Jahre 1726 überliefert worden ist. Seither gilt ohne Kapriole, doch in der Erziehungswissenschaft zu wenig genutzt, dass die „edlen Houyhnhnms“ wie Swift schreibt, „von Natur aus mit einer allgemeinen Veranlagung zu allen Tugenden ausgestattet sind und keinerlei Vorstellung oder Begriff davon haben, was in einem vernünftigen Geschöpf das Böse ist, so ist ihr oberster Grundsatz, der Vernunft zu folgen und sich ihr völlig zu unterwerfen. [...] Freundschaft und Güte sind die beiden vornehmsten Tugenden bei den Houyhnhnms. [...] Bei der Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechts haben sie eine bewundernswerte Methode, die unser aller Nachahmung verdient [...]“. Welch ein Sporn für uns Didaktiker und Lehrkräfte all! Der Anwurf ist: Befreien wir uns vom lästigen Zaumzeug methodischer Ordnung in Forschung und Theorie, verweigern wir uns der Dressur des collegium logicum und nehmen ohne Scheuklappen zur Kenntnis, dass wir heute viel ausführlicher und ungenierter als Gulliver mit geputztem Vokabular darüber reden können, dass Pferde über eine „hoch entwickelte soziale Intelligenz“ verfügen (Ruthemann 2010, S.16), dass „Gruppenprozesse in einer Pferdeherde [...] menschlichen Gruppenprozessen ähnlich genug [sind], um mit Pferden Menschenführung üben zu können“ (ebd.). Was wir an Bedenken uns haben aufsatteln lassen, wir schütteln sie ab.

**Vom erkenntnistheo und wisstheo und metaethischen Ausguck die Frage, ob irgendein Argument, das wir zur Verteidigung/Begründung/Rechtfertigung unserer päd. Praxis benötigen, stärker, stichhaltiger, überzeugender, belastbarer, besser, härter wird, wenn wir das Tierreich mit einbeziehen.** Affinität, Ähnlichkeit, Anklang, Entsprechung, Gleichartigkeit, Gleichheit, Parallele, Übereinstimmung, Verwandtschaft sind solche die Fauna einbeziehende Bezüge. Ob es nicht reicht, frage ich, die unschuldigen Tiere in Ruhe zu lassen und uns auf uns zu konzentrieren?! Dies mit dem unschlagbaren Vorteil, uns (Pädagoginnen) nicht in Sachverhalte einmischen zu müssen, die uns (als Pädagogen) fach- und sachfremd sind. Allerdings! Wir verlangen mit gleichem Recht, dass unsere Domäne nicht von Pseudoexperten okkupiert wird, die meinen, wer sich bei Ameisen und Bienen auskennt, der wäre **deswegen** auch kompetent für Mensch und Erziehung.

Sollten Sie mit mir der Meinung sein, dass wir Pädagoginnen weder Zoologinnen, Ethologen noch Tierphilosophen sein müssen, um über unsere Tätigkeit argumentationszugänglich Auskunft geben und unserer Unternehmen profimäßig planen und durchführen zu können, woraus folgt, dass wir als Pädagogen die Frage, ob der Mensch nur ein anderes Tier sei, eigentlich nicht zu beantworten nötig haben, dann bitte ich Sie trotzdem, die paar folgenden Absätze zum Streitfall zu lesen, denn als wissenschaftstheo, erkenntnistheo und metaethisch fundierte und konsolidierte, zweibeinige und federlose Berufstätige

---

Denn das galoppierende Neue in Sachen Einhufer-Didaktik ist die Fleischwerdung einer effektiven pädagogischen Praxis, ist die Öffnung einer bisher nur wunderbar anmutenden Dimension: possibilities gemeinsamer, edukativer Intentionalität verpflichteter Kopf-Herz- und Handarbeit von Mensch und Tier. Im Vergleich zum einsamen Gulliver ein gravierender Fortschritt (, weil ihm u.a. die soziale Hierarchie der Houyhnhnms Teamwork doch arg erschwerte). Mir selbst Studierende und Haflinger in einem Seminarstall zusammenzudenken, habe ich raummäßig noch ein bisschen Hemmung (Ponys?!), aber mit links nehme ich den Parcours, wo es darum geht, mit Pferden Ziele und Zwecke der Lehrerbildung zu vereinbaren, Mittelüberzeugungen im schulischen und unterrichtlichen Kontext zu diskutieren und daraus Führungsaufgaben und Handreichungen zu deduzieren. Wo einem sonst die Unfähigkeit zu Interaktion wie ein zu strammer Bauchgurt Initiative und Erfolg abschnürt, stellen sich pferdedidaktisch gesehen herdenweise Partner und „Mitspieler“ (ebd.) gleichen Niveaus und Interesses ein. „Die mit Pferden trainierbaren sozialen und emotionalen Kompetenzen sind [...] Vertrauensbildung, Authentizität, Selbstwirksamkeit, Intentionalität, Intuition und soziale Offenheit sowie Flexibilität“ (ebd.). Die Überzeugung, Tieren sei das, was wir (Menschen) auf unserer (heutigen) Kulturhöhe kooperativ und kommunikativ einüben und zu optimieren suchen, allein schon der Sprache wegen kategorial unverfügbar, wische ich beiseite, zeigt sich mir dieses Ansinnen auf einmal pur als anthropozentrisch gesäumte Arroganz. Sprache?! Gräben lassen sich überspringen. So verstand Gulliver (nach etwa zwei Jahren) den Abschiedsgruß des Rotfuchses, der ihn sehr mochte: „Hnuy illa nyha majah Yahoo“. Ihm kamen die Tränen. Es geschieht mir ebenso, wenn ich von Gäulen höre: Persönlichkeit, „natürliche Autorität“ gelte es mit ihnen zu gewinnen, und zwar im dialektisch verschränkten Trab mit diesen „authentischen Feedbackgebern“, die nicht nur keine „Täuschungsmanöver unternehmen“, sondern auch nicht „lügen“ können (ebd.). Mit derart geadelten Rossen die Trophäe „Ich-naher Kompetenzen“ (ebd., S.15) zu gewinnen - ein billiger Hufkratzer, der Brrr! zu rufen sich getreten fühlt. Die wissenschaftlichen Ergebnisse sprechen für sich: Mit einer der Piaffe oder auch Levade verwandten Methode lenkt die Wissenschaftlerin von der „Beobachtung&/Interpretation“ (Pferd sagt zum Reiter: Wenn du mir nicht die Richtung, wo es lang gehen soll, klar angibst, reite ich nicht weiter!) über den „Schulzimmer-Analogieschluss“ (Klasse sagt zur Lehrkraft: Wenn du nicht die Richtung, wo es lang gehen soll, klar angibst, machen wir nicht weiter!) direkt zum und zur „Umkehrschluss&Indikation“ (Reiter/Lehrkraft sagt sich: Wenn ich dem Pferd/der Klasse nicht die Richtung klar angebe, wo es lang gehen soll, scheut das Pferd/die Klasse!) (ebd., S.17). Bravourös. Leider, Skepsis muss auch sein, denn letztendlich waren die Houyhnhnms zu vernünftig, zu tugendhaft, den Menschen zu überlegen, als dass eine Adaption ihm, Gulliver, wohl bekommen wäre. (Er erleidet, wieder in seiner Welt, Normalität.) So dass auch hier zur Frage strammsteht, ob der durch die Pflanzenfresser angeschobene „Veränderungsprozess sozial-emotionaler Kompetenzen“, ob die durch Mitglieder der Familie der Equidae geformte „Struktur der innerpsychischen Veränderungsprozesse“ (ebd., S.18) nicht insofern schaden, als die futurische Klassenführung der von Pferden und Pferdinnen in die Krise ihrer seitherigen Erfahrung geführten Lehrkräfte eventuell zu gut, zu perfekt, zu exzellent ist für die Schule und den Unterricht, dafür, wundgeritten, zum Aufgeben zwingt?!

ge wäre es doch irgendwie uncool, einer eigenen Antwort bar, nichts weiter als auf andere Lehrstühle verweisen zu können.

Ob Tiere etwas anderes sind als Menschen, ob die Vermenschlichung der Tiere (Anthropomorphisieren) und die Vertierlichung des Menschen (Zoomorphisieren) Grenzen hat, ist eigentlich längst entschieden.<sup>49</sup> Kleinkinder zählen wir nicht zu den Haustieren und drastische Körperstrafen (in der Familie und anderswo) stellen wir nicht als Tierquälerei vor Gericht. Mit Empörung vernahm man den Rat des sarkastischen Jonathan Swift (Autor von >Gullivers Reisen<), als Maßnahme gegen Verwahrlosung, Armut, Verbrechen, Krankheit und Hungersnot Kinder zu essen: „Bescheidener Vorschlag, wie man verhüten kann, dass die Kinder armer Leute in Irland ihren Eltern oder dem Lande zur Last fallen, und wie sie der Allgemeinheit nutzbar gemacht werden können“ (1729). Uns ist nicht neu, dass es unter Tieren keinen Sport, keine Wetten gibt (Reichholf, J. H.: Warum wir siegen wollen. Ffm 2009). Man zert auch nicht (mehr) Schiffe versenkende Holzwürmer vor Gericht (J. Barnes: Eine Geschichte der Welt n 10 ½ Kapiteln). Wenn mich der Spitz von nebenan beißt, verklage ich nicht ihn, sondern sein Herrchen. Es ist aber nichts dabei, auf gemeinsame Merkmale zu verweisen, auch Affen haben Köpfe, Beine und schlafen und verdauen. Sie haben wieder Hunger und bekommen Nachwuchs. Es gibt Fressfeinde. Und dass jemand überzeugt ist, sein Papagei verstehe ihn besser als er sich selbst. Dass einer mit seinem Waldi im Gegensatz zu seinem Psychotherapeuten aufs Beste über Lebenslagen zu rasonieren vermag, - das nehmen wir lässig hin. Aber in Forschung und Theorie müssen wir unsere Überlegungen und Gedanken, demnach unser Sprechen und Reden über Tiere und Menschen, den manchmal unbedarften Alltag übersteigend, um der Argumentationszugänglichkeit willen begrifflich präzise und exakt fassen. Wie sich die Sache im wissenschaftlichen Zusammenhang darstellt, nächster Abschnitt.

### **Der Mensch – ein Gegenstand allein und nur der Biologie?!**

Worum dreht sich die Kontroverse um Mensch(-sein) und Tier(-sein) **im wissenschaftlichen Zusammenhang?**<sup>50</sup> Darwin und die Evolutionstheorie haben dem Menschen in Differenz zu Schöpfungsgeschichten und Mythen eine argumentationszugängliche, natürliche Abstammungsgeschichte verpasst. Dies im Sinne der Aufklärung. Aber mit der Biologie als Leitwissenschaft (auch in der Pädagogik) etabliert sich zu oft die Überzeugung, der Mensch sei mit Leib und Seele, Körper und Geist ganz und gar ein Naturgegenstand, zwar komplexer und komplizierter als ein Auerhahn, aber eben nichts weiter als natürlich. Dies mit der Konsequenz, dass der Mensch und das, was er tut und lässt, ausschließlich und ohne Abstriche natur- und biowissenschaftlich angemessen und adäquat zu verstehen und zu erklären sei. Damit wird aber aller Forschung und Theorie, die in Fragen nach dem Mensch-Sein zum Verstehen und Erklären auf die Kultur zeigen, die sich dem empirischen Methodenmonopol nicht unterstellen und beim Verstehen und Erklären des Menschlichen und Allzumenschlichen auch auf nicht-empirische Rationalität setzen (etwa die hermeneutisch orientierten Disziplinen, siehe in König/Zedler 2009), der Stuhl vor die Türe der Universität gestellt (oder Dachboden).

**Im wissenschaftlichen Zusammenhang** geht es den Vertretern des Naturalismus (in den Wissenschaften wie in der Psychologie, Pädagogik), also denjenigen mit der Biologie als Leitwissenschaft voran, und denjenigen, die überzeugt sind, der Mensch sei nichts weiter als ein Naturgegenstand, um die Behauptung, dass für die Beschreibung und die Analyse des Tuns und Lassens Ihrer und meiner Person die Naturwissenschaften und die Biowissenschaften absolut genügen. **Im wissenschaftlichen**

---

<sup>49</sup> Ein Ausdruck von Volker Sommer, der nicht bedeutet, dass wir uns von Fall zu Fall bestialisch aufführen (wie die westliche Wertegemeinschaft der Europäer ab Columbus etwa in Nord-, Mittel- und Südamerika), sondern, dass für die Beschreibung und für die Analyse des Menschen nichts weiter und nicht mehr angewendet zu werden brauche, als das Instrumentarium derjenigen Wissenschaften, die sich mit den Tieren als Erkenntnisobjekten befassen.

<sup>50</sup> P. Janich: >Der Mensch und andere Tiere. Das zweideutige Erbe Darwins<. Berlin 2010.

**Zusammenhang** geht der Streit, ob der Mensch ein Naturgegenstand wie ein Tier sei, darum, ob für das Verstehen und das Erklären des Menschen und seiner Kultur das natur- und biowissenschaftliche Instrumentarium, das für das befriedigende Verstehen und Erklären des Tieres und seiner Natur zum Einsatz kommt, vollständig ausreicht oder nicht. Was eben bedeutet, dass Sie und ich als Phänomene allein und nur natur- und biowissenschaftlich zu verstehen und ultimat zu erklären seien. Für die Pädagogik mit der Konsequenz, dass gegenüber den Theorieparadigmen der Handlungstheorie diejenigen Theorieparadigmen prominent zum Zuge kommen, die die Evolutionstheorie (M. Liedke: Evolution und Erziehung. Göttingen 1972) und die Systemtheorie (sensu Luhmann) sich reingezogen haben (Tremml, A. K.: Evolutionäre Pädagogik. Stuttgart 2004; Scheunpflug, A.: Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin 2001).

M. E. nach ist jedoch eine Bejahung der Behauptung, der Mensch sei ein Naturgegenstand wie ein Tier und zur vollständigen Beschreibung und Analyse des Denkens und Handelns reiche Natur- und Biowissenschaft völlig hin, mit Argumenten nicht erzwingbar. Wenn ich unsere Adressaten und uns selbst als je eine Person festsetze, der Autonomie in der Zielsetzung, zweckrationales Überlegen in der Mittelwahl und Verantwortung für Denken und solidarisches Handeln zukomme, dann finde ich als wisstheo, erkenntnistheo und metaethisch fundierter und konsolidierter Pädagoge viel eher beim Pragmatismus, bei den handlungstheoretischen Theorieparadigmen der Phänomenologie und auch bei K. Prange Material für meine argumentationszugängliche Haustheorie, als bei den biologischen Evolutionstheoretikern und Systemtheoretikern (sensu Luhmann). Auch Mail 13.

### **Können Tiere Werkzeuge gebrauchen?**

Vorschnell werde den Tieren Menschliches zugeschrieben, meint P. Janich (ebd.). Dem Mensch sowie den Tieren komme, so wird gängig behauptet, das Vermögen zu, Dinge als Werkzeuge zu gebrauchen, Werkzeuge herzustellen und zu verbessern und ihresgleichen über deren optimale Handhabung zu belehren. Es sei aber der Klarheit und Deutlichkeit beim Reden über Tiere von Nutzen, meint Janich, sprachkritisch erst einmal auf den sinnhaften (Wort-)Gebrauch und die sinnvolle (Wort-)Verwendung dieser Vokabel >Werkzeug< zu schauen, und dann zu überlegen, wie es sich mit den Tieren verhält.

Gesetzt, wir gehen in einen Handwerksmarkt. Da finden wir Schraubenzieher, Zange, Pinsel, Hammer als Ware. Wir sagen Werkzeuge dazu. Werkzeuge sind aber nicht einfach da. Fast nicht zu glauben, aber wir „sehen“ keine Werkzeuge, sondern? Sondern um ein Ding als ein Werkzeug wahrzunehmen, muss ich, bei funktionierenden/r Sinnen und Physis, Gedanken-Schmalz aufbringen, und zwar eine Menge. Wenn wir vor uns liegende Dinge als Zange, Schraubenzieher ... und als Werkzeuge bezeichnen, als Werke erzeugende Geräte, dann investieren wir in diesen Wortgebrauch das Wissen, dass sie extra hergestellt worden sind, und wofür sie hergestellt worden sind und wie sie (ungefähr) sachgerecht eingesetzt werden können. Ohne diese Kenntnis (im Kopf) ist dies, was ausliegt, nichts weiter als eine Anzahl von Dingen, die in der Auslage neben anderen Dingen liegen. Damit ich dieses Ding in das Werkzeug >Zange< quasi verwandeln kann, muss ich Könnnis (=Wissen und Kenntnis und Können) davon haben, dass und wie dieses Ding in einer Situation als ein geeignetes Mittel, eben als Werkzeug, gebraucht werden kann, um einen beabsichtigten Zweck >Nagel aus der Wand ziehen< oder >Draht abwickeln< zu verwirklichen. Das heißt, ich muss eine Menge Kenntnisse über alltägliches und alltagspraktisches Tun investieren und bereits über eine gewisse Geschicklichkeit in der Handhabung von diverssem Material besitzen, damit ich das, was da vor mir liegt, als Werkzeug >Zange< zu identifizieren vermag. Das heißt, weil ich den Gebrauch des Dings in der Auslage vor mir antizipieren kann, mache ich quasi aus diesem Ding das Werkzeug >Zange<. Nur weil ich imstande bin, das Ding vor mir in einen Handlungsvollzug „hineinzudenken“, also ein zweckrationales Mittel aus dem Ding mache, das meiner Zwecksetzung Erfolg verspricht, deswegen darf ich das Ding mit Recht das Werkzeug >Zange< heißen. M. a. W., damit ein Gegenstand (ein Ding) ein Werkzeug ist bzw. ein Werkzeug genannt werden darf, muss dieser Gegenstand (dieses Ding) in einen zweckbestimmten und zweckrationalen Handlungs-

sammenhang eingespannt sein bzw. eingesetzt werden können, ob im Kopf oder echt, macht keinen Unterschied. Ein Werkzeug ist immer ein Ding „um zu“.

Jetzt gibt es dreitausendsechshundertneun Szenen, die, so wird behauptet, Tiere beim „Werkzeuggebrauch“ zeigen. Aber es sieht nur so aus, es schaut sich nur so an! Tieren nämlich das Vermögen zu unterstellen, Dinge (Ast) als Werkzeug verwenden zu können, setzt irrig voraus, dass ich den Tieren das Haben und Auswählen von (Handlungs-)Zwecken und das Bilden zweckrationaler Mittelüberzeugungen in entsprechenden Situationen zubilligen und attestieren darf. Aber Tieren in der Flora und im Zoo Zwecke und Zweckrationalität zuzubilligen und zu attestieren widerspricht den Erkenntnissen der Evolutionstheorie, der Funktionslogik der Evolution. Dieses >handeln um zu< der Zweckrationalität passt gar nicht in die Evolutionstheorie. Warum nicht? Weil die Evolutionstheorie das Dasein und Sosein der (nicht gezüchteten) Tierwelt nicht als Ergebnis eines teleologischen (=nach optimalen Zielen ausgerichteten Handlungs-) Prozesses erklärt, und nicht als einen (Handlungs-)Vorgang versteht, bei dem von Lebewesen mit Absicht ausgewählte Zwecke mit klugen Mitteln (zweckrational) herbeiführt werden. Sondern?! Sondern erklärt und verstanden wird evolutionstheoretisch das Entstehen, Werden, Bleiben und Vergehen all' dessen, was lebt und gelebt hat, Teleologie-frei, also im Ganzen als nicht-zweckorientiertes und nicht-zweckrationales Verhalten. Gesetzt wird auf das Ergebnis des Zusammenwirkens „des intentionlosen Mechanismus“ von Mutation, Variation, Selektion und Stabilisierung, von Zufall und Notwendigkeit. Alle diejenigen Merkmale und Eigenschaften und Verhaltensweisen der Tiere, die heute vorfinden und bestaunen, werden **im wissenschaftlichen Zusammenhang der biologischen Evolutionstheorie** mit Teleologie freien und nichtintentionalen Darwin-Erklärungen, teleonomisch als absichtsfreie natürliche Auslese, verstanden und funktional erläutert.

Ein Rabe, der einen Ast packt und Futter aus einem Gefäß fischt, hat dies Verhalten gelernt und damit überlebt er. Er tut das aber nicht >um zu<, denn da müsste er vorher zweckrationale-teleologische Überlegungen angestellt haben und aus verschiedenen Dingen den Ast, aber nicht einen Grashalm oder einen Schnuller für ein zweckrationales Werkzeug ansehen. Das wäre „überinterpretiert“. Denn Verhalten der Tiere wird evolutionstheoretisch( =**im wissenschaftlichen Zusammenhang**) nicht damit erklärt und verstanden, dass die Tiere ihren Intentionen mit ausgewählten und extra klug hergestellten Instrumenten nachgehen würden. Der Adler, der eine Schildkröte auf dem Glatzkopf des (tödlich getroffen) Aischylos zerplatzen ließ, tat dies nicht mit Absicht, er hat das Fallen-lassen gelernt und so überlebt er. Kein Vorsatz. Ein Affe, der eine Leckerei an der Decke sieht und einen Stecken verlängert, hat dies gelernt und damit überlebt er. Selbst wenn man „sieht“, wie er „nachdenkt“, ordnet er den Gegenstand, den er benutzt, nicht, wie wir es können, als Werkzeug in einen von ihm teleologisch interpretierten, zweckbestimmten und zweckrationalen Handlungszusammenhang ein. – Und?! Können wir daraus ein Argument für unsere päd. Praxis destillieren?!

*Ich möchte eigentlich nicht betonen müssen, dass die zu erörternde Sache von mir (P. Janich paraphrasierend) „einseitig“ beschrieben, analysiert und kritisiert wird. Denken Sie darüber nach, bilden Sie sich Ihr eigenes argumentationszugängliches Urteil. Vielleicht finden Sie in M. Wilds >Tierphilosophie< Sie überzeugende Gegenargumente.*

### **Können Tiere denken?**

P. Janich hält es für fahrlässig, Tieren Vermögen zuzugestehen oder abzusprechen, ohne zunächst geklärt und verdeutlicht zu haben, wie wir unter uns immer schon kooperierenden und kommunizierenden Menschen die entsprechenden Vokabeln nutzen und verwenden, sprich: mit Bedeutung und Geltung versehen. Bevor wir also eine Antwort auf die Frage geben, ob Tiere denken können, sollten wir also erst klären, wie und wann wir (Sie und ich) das Wort >denken< gebrauchen. Und dann, ob es zu den Tieren passt.

Mit >Denken< bezeichnen wir ein „inneres“ Handeln oft gleichbedeutend mit >erwägen<, >einen Gedanken fassen<, >überlegen<, >planen<, >rätseln< etc.. Zum Denken können wir Fritz auffordern, er muss nicht, er kann es auch fahren lassen. Wir können uns schulen, es ist in päd. Praxen lehr- und lernbar, nicht nur als methodisches und logisches Denken der Wissenschaft. Wichtig ist, dass das, was wir unser Denken nennen, als ein kognitives Handeln (wie jedes intentionale Handeln, z.B. Werkzeuggebrauch) an einen Zweck gebunden ist, eben an denjenigen Zweck, den wir herbeiführen möchten: Ich denke also, um zu einem Ergebnis zu gelangen, das mag ein Gedanke sein, eine Überlegung, ein Plan, ein Begriffsgerüst, eine Lösung, ein Urteil etc.. Fritz muss also methodisches, kluges, zweckrationales, erfolgsbezogenes Denken als „inneres“ Handeln lernen, will er in seiner Lebenspraxis reüssieren.

Ich schlage vor (dazu: D. Hartmann, Philosophische Grundlagen der Psychologie, Darmstadt 1998, 164ff.), die Vokabel >denken< für unsere Zwecke in der Pädagogik als „vorgestelltes Sprechen“ über Pläne, Probleme, Vorgänge, Ereignisse, Texte, Bilder, Musik und Personen festzusetzen. >Denken< bezeichnet also ein imaginiertes Sprechen (ein inneres, sprachliches Handeln) mit uns allein oder anderen im Kopf zu dem Zweck, eine Begründung für eine Hypothese zu finden, um einen Vertrag zu formulieren, um einen Sachverhalt zu verstehen, um einen Ordnungsrahmen zu schaffen, um eine Beziehung zu klären, um eine Gleichung zweiten Grades zu lösen, um den Gegner matt zu setzen u. ä. m.. Sollten wir „unser“ Denken, das sich als zweckgebundenes Handeln erweist, auch den Tieren zuschreiben?! Eigentlich – laut Evolutionstheorie – darf man das nicht! Denn das intentionale, zweckrationale Um-zu-Handeln, was das Denken gemäß Festsetzung ist, geht Tieren - laut Evolutionstheorie - ab!

Jetzt stehe ich vor dem Affenkäfig und „sehe“, dass alle „denken“: Der Alte dort in der Ecke grübelt und sucht im Gekreisch und Toben der Halbstarke einen Sinn, dieser da brütet etwas Listiges aus, drei Damen schmieden erheitert einen Plan, der Kleine bäugt seine Banane misstrauisch, usf.. Das Anthropomorphisieren dient meiner Unterhaltung, es ist auch gar nicht schlimm, wenn man denn nur weiß, was man tut: Vermenschlichen. Affen denken wie wir? It looks like that. Es schaut nur so aus. Der Unterschied zwischen Seminar und Zoo besteht darin, dass alle Teilnehmer (m, w, d) tatsächlich denken könnten, wenn sie wollten, weil sie dies als „inneres“ Um-zu-Handeln gelernt haben (unterstelle ich), weil wir gelernt haben (sollten), das Denken als zweckrationales Mittel einzusetzen, um Bestimmtes zu erreichen. Denken als „inneres“ Handeln und vorgestelltes Sprechen >um zu< gehört zu uns. – Und was hat das mit Pädagogik zu tun?! Wir sind keine Affen.

### Können Tiere erziehen/zeigen?

Frage, ob *Erziehung* im Tierreich vorliege oder nicht.<sup>51</sup> Wenn das Zeigen die Grundhandlung (=die einheimische Operation) der Erziehung ist, dann ist die Antwort davon abhängig, ob Tiere, wie wir Menschen alle, *zeigen* können.<sup>52</sup> Zeigen ist als ein intentionales und zweckrationales Handeln festgesetzt worden, für das Erzieher Verantwortung tragen (Mail 3). Zeigen passiert nicht einfach so, gezeigt wird mit Absicht >um zu<. Zum Erziehen kann man auffordern, es ist als Zeigen selbst eine Aufforderung, das Gezeigte zu lernen. Handeln kann per Entschluss=mit Absicht unterlassen werden, Erziehen und Zeigen ebenso. Sollen wir den Tieren **im wissenschaftlichen Zusammenhang** zuschreiben, dass sie die Aufzucht des Nachwuchses absichtlich auf sich nehmen und sie demnach auch unterlassen könnten?! Ich sehe das nicht. Tier-Eltern tragen keine Verantwortung. Niemand verklagt den Adebar, wenn er einen Jungvogel aus dem Nest schmeißt! Zudem erlauben Experimente mit Schimpansen, Orang-Utan und Bonobo nach M. Tomasello den Schluss, dass nur wir Menschenkinder mit neun Monaten „eine Revolution“ in Sachen sozialer Kognition durchführen und dann mit drei Jahren Dispositionen und

---

<sup>51</sup> M. Tomasello in [www.faz.net.>Feuilleton<](http://www.faz.net.>Feuilleton<) 23.11.11; J. Habermas in [>DIE ZEIT Archiv<](http://www.zeit.de) 22.12.2009.

<sup>52</sup> Prange 2011; Trembl, A. K., Evolutionäre Pädagogik, Stuttgart 2004.

Fertigkeiten erwerben und erworben haben, die wir mit den Tieren nicht teilen, eben das zweckrationale Handeln des Zeigens. Zudem ist unsere menschliche Lebenspraxis, sind unsere Koordination und Kommunikationen durchweht von Intentionalität („geteilte Intentionalität“). Wir erziehen und zeigen mit Absicht, um etwas zu erreichen. Da steckt Teleologie in der Erziehung und im Zeigen. Das Teleologiefreie Verhalten der Tiere, erklärt uns die Evolutionstheorie, bleibt dann stabil, wenn es einen Fitnessvorteil mit sich bringt. Fitness als Ergebnis des Zusammenwirkens von allen die Evolution konstituierenden Faktoren und „Mechanismen“, aber nicht als Verwirklichung einer Absicht (der Natur). Tomasello liefert einen empirischen Beweis, dass die von Kommunikationspartnern (hier: Mutter und Kleinkind) aktualisierten nichtsprachlichen Zeigehandlungen zur gemeinsamen Verständigung über etwas in der Welt bei Schimpansen nicht demonstrierbar ist. Sie leben ohne Zweckrationalität intentionsfrei (Tomasello, M.: Die Naturgeschichte des menschlichen Denkens. Ffm 2014). Das Handeln >Erziehen< ist ein zweckgebundenes und zweckrationales Zeigen, dies können wir, meine ich, demnach den Tieren **im wissenschaftlichen Zusammenhang** nicht zusprechen.

Jetzt gibt es neben anderen eine Vorführung, dass ein Elefant dem Fingerzeig seiner Wärterin folgt, die auf einen Eimer deutet, in dem sich Futter befindet, und tatsächlich diesen wählt, nicht aber den anderen, der ein paar Schritte weiter ohne Futter steht. Ist das Rüsseltier dem Zeigen gefolgt, Erziehung gelungen, besteht eine „geteilte Intentionalität“? C. I. Morgan hat folgende Maxime. „In keinem Fall sollten wir ein Verhalten als das Resultat der Ausübung eines höheren psychischen Vermögens interpretieren, wenn sie auch als Resultat eines Vermögens interpretiert werden kann, das in der psychischen Skala weiter unten steht“ (zit. nach Wild, M.: Tierphilosophie. Hamburg 2008, 74). Intentionale Erklärungen fallen im evolutionstheoretischen Kontext weg. Meine Interpretation ist demzufolge, dass das Verhalten des Dickhäuters nach dem Lernmodell des operanten Konditionierens beschrieben und analysiert werden kann, also ein Lernprozess ist, der auf positive Verstärkung setzt, was weder mit Nachdenken, Wählen noch Verstehen etwas zu tun haben muss, geschweige denn, dass der Handlung „Jemandem-etwas-mit-Absicht-zeigen, damit Bestimmtes getan werde“ vom Exemplar der Gattung *Loxodonta* Verständnis entgegeng gebracht worden ist. Was finden Sie?

Wenn den Tieren das Erziehen-können **im wissenschaftlichen Zusammenhang** nicht als Vermögen zugesprochen wird, wie steht es dann damit, dass wir – vor dem Tigerzwinger oder per Storch-Webcam – sie doch beim Aufziehen und Großziehen beobachten können?! Ohne Zweifel, findet Hedwig, bekommen die Jungtiger und Jungvögel mit Fürsorge eine Menge hilfreichen Verhaltens vorgeführt und ahmen es nach. Vermenschlichen geht im alltagssprachlichen Reden völlig in Ordnung, darauf zu deuten und auszurufen: Schau, die erziehen ihre Kinder! Vermenschlichen meint einen Bedeutungs-Übertrag. Aber bitte nicht ontologisieren (=nicht 1:1 für wirklich setzen). Vermenschlichung ist nie ein (empirisch) überprüfbares Datum, nie ein (empirisch) hartes Faktum oder eine Tatsache (ein wirklicher [empirisch gesicherter] Sachverhalt). Ist ein Urteil, mehr oder weniger gängig. Es gelte folgender Unterschied: Dass wir Tiere zwar so **beschreiben** können, als ob sie wie wir ihren Nachwuchs erzögen, erziehen würden, dass wir ihnen jedoch das Erziehen als unserem Vermögen wesensgleich nicht **zuschreiben** sollten.

Es ist also mit Janich (a.a.O.) **im wissenschaftlichen Zusammenhang** scharf zwischen >Beschreiben< und >Zuschreiben< zu trennen. Es ist Vieles (nicht allein in der Tierwelt) nicht das, wonach es aussieht. >**Beschreiben**< heißt: etwas ausführlich, detailliert, plastisch mit Worten darstellen; angeben wie jmd. oder etwas aussieht, etwas (ausführlich) schildern; ein anschauliches, lebendiges Bild von etwas, von jemandem vermitteln, u. ä. m.. >**Zuschreiben**< heißt: anhängen, aufbürden; glauben bzw. , der Meinung sein, dass einer Person, Sache etwas Bestimmtes zukommt, ihr eigentümlich ist, ihr Wesen ausmacht; charakteristisch ist. Vor allem, ich kann einer Person Verantwortung für ihr Handeln zuschreiben, Ich kann sie verantwortlich machen, dafür, was sie als Person, die erzieht, leistet. Ohne weitere Worte meine ich, den Tieren berechtigterweise das Erziehen absprechen zu dürfen, sprich: **Tieren sollte nicht das Erziehen zuschrieben werden.**

Und?! Hat Ihnen die Diskussion über mensch und tier für Ihre päd. Praxis etwas gebracht?!

Gruß

## 11. Sitzung

**Aufgabe 10:** Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Überlegung(en) zum Unterschied zwischen Kultur und Natur“ oder „‘Grüner‘ Kapitalismus ist keine Lösung“, oder „Bemerkungen zu Francis Bacon“ oder „Verlangt unsere Arbeit als Pädagoginnen tatsächlich eine authentische Positionierung zu Natur und Umwelt?“ Bitte streng Ihre Darstellung (DDR) von Ihrer Beurteilung (Unrechtsstaat) trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes und Ihrem Kommentar! Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen!

### Vorab

Natur?! Echt, - ein Thema für päd. Praktikerinnen?! Gegenfrage: Ist Pädagogik im 22. Jahrhundert noch sinnvoll (wenn nur noch Bayern aus dem Meerwasser ragt und Millionen auf der Zugspitze campen)? Bei tricky Francis Bacon („Wissen ist Macht“) steht (im *Novum organum scientiarum*): „Die Natur beherrscht nur, wer sich unterwirft.“ „Um der Natur befehlen zu können, muss man ihr gehorchen.“ Worin liegen die Gründe für die bedrohliche Zerstörung unserer natürlichen Lebensgrundlagen? In der kapitalistischen Struktur der Gesellschaft? In der „Herrschaft über die Natur“? Wie können wir mit Begriffen wie >Natur< in pädagogischer Absicht umgehen? Welche Auskunft sollten wir erkenntnistheo fundierte, wisstheo konsolidierte und metaethisch versierte Pädagoginnen auf Nachfrage den Überlebenden unserer päd. Praxis geben (können)?

**Ich möchte Ihnen ein paar Positionen zum Thema >Natur< anführen. Da gibt es unter den Überschriften >Nachhaltigkeit< und >Achtsamkeit< viel Quark.** Ich bitte Sie, Pro oder Contra argumentationszugänglich zu vertreten (übungshalber Pro *und* Contra). Es gibt auch einen Standpunkt „dazwischen“: Non Liqueat. Ob eine Behauptung wahr oder falsch ist, ist dann vernünftigerweise nicht entscheidbar, wenn Wissen (noch) fehlt. Prüfen Sie darüber hinaus, ob mit dem Einbezug >der Natur< unsere Zielstellung gerechter wird, ob eines unserer Argumente zur nützlichen und wohlgefälligen Gestaltung päd. Praxen verschärft wird, ob die Natur die Verständlichkeit, die Zumutbarkeit und die Anschlussfähigkeit unserer Tätigkeit erhöht oder erschläfft oder ob ihr alles völlig egal ist.

### Begriffe: >Kultur<, >Natur<

Das Motto der Ausstellung von E. L. Kirchners >Badende< in Aschaffenburg heißt „Die Einheit von Menschen und Natur“. Irreführend, denn unterstellt wird die Differenz von Menschen und Natur, aber wo soll die rote Linie verlaufen? Suggestiert wird (nicht vom Maler), dass beide als Subjekte sich ausspielen könnten, die Natur hüh, der Mensch hott, aber als Badende in Harmonie zusammenfinden. Im Folgenden steht nicht die Vokabel >Natur< in unserer Gebrauchssprache (=Alltags- und Bildungssprache) im Blickpunkt. Auch nicht Hervorbringungen wie „Heute fahren wir raus in die Natur“, „Die Heilkräfte der Natur“, „Die Natur schlägt (mit Unwetter) zurück“ u. dergl.. Das sind zulässige Metaphern, die Sachverhalte veranschaulichen, ins Bild setzen, die sich leicht (in Freizeitvorhaben, Medizin, Pharmakologie, Meteorologie) „übersetzen“ lassen und selbst kein Geheimnis bergen.

**Da wir (Menschen alle) nicht kulturfrei (= nicht ohne genossene En- bzw. Akkulturation und Sozialisation) über Natur und Kultur reden können, ist das, was wir >Natur< und das, was wir >Kultur< nennen, ein Ergebnis, ein Konstrukt der Selbstreflexion der Bedingungen und Voraussetzungen unseres Daseins und Soseins.** Weder >Kultur< noch >Natur< sind (essentialistische) Substanzbegriffe, die an sich schon einen Wert verkörpern. Gemeint sind nicht Dinge (zum Anfassen) und nicht Geschehen (als hautnahe Erlebnisse), sondern mit diesen Reflexions-Begriffen >Natur< und >Kultur< zeigen wir an, dass wir damit sprachlich zwei Bereiche unserer Welt unterscheiden, und diese Unterscheidung zur Orientierung in unserer Welt nutzen, und zwar so: **Wenn >Natur< denjenigen Teil**

und diejenigen Phänomene der Welt benennt, dessen und deren Zustandekommen, Erscheinungsform, Wirken und Ende als vom Menschen *unabhängig gedacht* werden kann, dann benennt >Kultur< denjenigen Teil und diejenigen Phänomene der Welt, dessen und deren Zustandekommen, Erscheinungsform, Wirken und Ende als vom Menschen *abhängig gedacht* werden kann (in: Mittelstraß, a. a. O). Die beiden Begriffe >Natur< und >Kultur< haben (in der Wirklichkeit und in der Realität) keine Referenz, derart, dass man sie wie Tisch und Stuhl auseinanderstellen und zusammenstellen könnte. Sondern mit diesem terminologischen Vorschlag werden die Begriffe >Natur< und >Kultur< quasi Signalgeber, sie signalisieren, ob wir den zu besprechenden Sachverhalt eher als einen von uns (Menschen) hervorgebrachten denken können oder eher als einen ohne unser Zutun faktisch vorfindlichen und gegebenen.

## Kulturnatur

**Ob wir „reiner“ Natur hier und heute noch (mal) begegnen könnten, also Phänomenen, deren Zustandekommen, Erscheinungsform, Wirken und Ende als vom Menschen völlig unabhängig gedacht werden kann, - eigentlich nein?! Selbst das Klima und die Wüste sind „gemacht“, das Pferd ist (auch) ein Zuchtprodukt, und unsere gesamte Kinesik, also wie wir lernen und gelernt haben, uns zu bewegen und zu regen, ist Kultur bedingt (etwa die sog. Körpersprache). Vom Zoo reden wir erst gar nicht. Und die Lebenswissenschaften wie etwa die Anatomie, Physiologie, Zellbiologie, Organismustheorien, die sich mit Individuen befassen, oder die Genetik, Genomforschung, Embryologie, Perinatalmedizin, die sich mit Fortpflanzung und Vererbung beschäftigen, oder auch die Evolutionsbiologie bzw. die Evolutionstheorien, die die Naturgeschichte rekonstruieren, beobachten, beschreiben und analysieren, alle haben sie ebenso wenig die Natur in Reinform vor Augen wie einmal Eva vor der Vertreibung ihren nackten Adam. Sondern die Forscher und Theoretikerinnen arbeiten an (Rechner gestützten, Rechner produzierten, spezifische Erkenntnisse im Labor überhaupt erst ermöglichenden, „künstlichen“) Modellen.<sup>53</sup> Es ist eine von Wissenschaftlern und Industrie und Technik nach spezifischen Erkenntnisinteressen mit viel Geld hergestellte „Labor-Natur“ (nicht nur bei Drost).**

Auch die Beobachter und Beschreiber von Tieren in freier Wildbahn treffen nicht auf eine von Kultur unberührte Zurschaustellung und auf eine kulturfreie Vorführung quasi jungfräulicher Natur. Sondern das, was wahrgenommen wird, etwa eine Löwenfamilie, ist das, was gemäß Erkenntnisinteresse bei den Tieren wahrgenommen werden soll: eine Familie. Es sind die von Ethologen, Zoologen und Biologen ausgedachten, auf das Sozialverhalten, Fressverhalten etc. bezogenen Beobachtungs- und Beschreibungsvorgaben und -aufgaben, die den wachsamem und registrierenden Blick auf die Tiere steuern und lenken. Und das Beobachtete und das Beschriebene und Registrierte sind eine interessegebundene Auswahl von Zuständen und Vorgängen, die als die „Natur“ der Tiere präsentiert werden. Die Welt der Saurier, die Vogelwelt, die Welt der Viren „gibt“ es nicht ohne uns Kulturwesen. Keine Natur

---

<sup>53</sup> Wobei hier viel weniger an Modelle als „vereinfachte Abbilder der Wirklichkeit“ gedacht ist. Denn ich kann zwar von der Eisenbahn ein detailgetreues und maßstabgerechtes Modell bauen, ein Abbild von der echten. Aber die Wissenschaft findet keine Wirklichkeit vor, die sie einfach abbilden oder widerspiegeln könnte. Wissenschaftlerinnen „machen“ aus den vor sich hin blödelnden Himmelskörpern erst die Wandelsterne, indem sie sie als Planeten von Fixsternen unterscheiden. Die Natur selbst trifft keine solchen Unterscheidungen. Ihr ist es Wurscht. Die Wissenschaft baut sich in Forschung und Theorie (meist) keine Modelle im Sinne eines treuen Abgusses, Ebenbilds, Gegenstücks von Dingen und Geschehen, sondern sie baut solche Modelle, von denen sie sich einen großen Erläuterungs- und Erklärungseffekt verspricht: siehe Atom-Modell. Selbstverständlich „passen“ solche Modelle in die zu explorierende Welt, aber weder den Benzolring noch den Frontalunterricht „gibt“ es in Wirklichkeit (derart, dass man sie nachbauen könnte). Es sind Modelle für wissenschaftlich Arbeitende, die die Beschreibung, Analyse und Kritik von natürlichen und sozialen Zuständen, Vorgängen und Geschehen nach bestem Wissen und Verständnis erlauben. >Modelle für uns< sind nie wahr oder falsch, sondern sie sind nützlich und brauchbar oder eben nicht (dann machen wir neue).

pur nirgendwo (von Clarence ganz zu schweigen). – **Für uns Pädagoginnen empfiehlt es sich, immer nachzufragen, von welcher „Natur“ warum mit welcher Absicht von wem geredet, über welche „Natur“ warum mit welcher Absicht von wem gestritten wird.** Ich wiederhole: Weder >Natur< noch >Kultur< sind Bezeichnungen für (Handlungs-)Großsubjekte, für Akteure, sondern die Begriffe stecken je einen Bereich ab, über den argumentationszugängliche, also verifizierbare oder falsifizierbare Aussagen, Behauptungen, Hypothesen gemacht und zur Diskussion gestellt werden.

*Ich möchte hier wieder unterstreichen, dass die zu erörternde Sache von mir (meist P. Janich paraphrasierend) „einseitig“ beschrieben, analysiert und kritisiert wird. Denken Sie darüber nach, bilden Sie sich Ihr eigenes argumentationszugängliches Urteil. Dies wird allerdings ohne Literatur(-Studium) nicht klappen.*

**Wie man sich die „Herrschaft über die Natur und deren Befreiung“ vorstellen könnte, nach U. Ruschig >Die Befreiung der Natur<, Köln 2020:**

Die Gesellschaft, in der wir leben, meint Ruschig, hat ein Charakteristikum, den Kapitalismus. **Kapitalismus** bezeichnet die auf Warenproduktion, Marktwirtschaft, Investition von Kapital, Lohnarbeit und Profit beruhende Produktionsweise als auch die von der Herrschaft des Kapitals bedingten sozialen, politischen, rechtlichen und kulturellen Verhältnisse. Allgemein wird unter Kapitalismus eine Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung verstanden, die auf Privateigentum an den Produktionsmitteln und einer Steuerung von Produktion und Konsum über den Markt (Marktwirtschaft) bei beständigem und permanentem Wachstum beruht. **Nichts passiert und geschieht ohne Verwertungsinteresse.** Profitmaximierung als Ziel „mit oberster Priorität“. Dazu auch: G. Fülberth: G Strich - Kleine Geschichte des Kapitalismus. Köln 2005. Zu >Herrschaft< in Mail 9.

**Wer oder was darf zwecks Profitmaximierung verwertet werden?** Alles. Alles das, was sich eben auch verwerten lässt (Bitte lesen: >Das Kommunistische Manifest<, K. Marx, F. Engels, 1848). Da gibt es keine Bremse. Fatal, aber derart Verhältnisse lege, meint Ruschig, bereits I. Kant fest. Mit seinem Kategorischen Imperativ fange das an: „Handle so, dass du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst,“ postuliert der Königsberger. Demnach gelte zwar unumstößlich, dass der **Mensch** als Selbstzweck nie nur als Mittel zur Herbeiführung eines Zwecks benutzt werden dürfe.<sup>54</sup> Anders jedoch bei **Natur und Tier**. Hier werde der blanke Mittelgebrauch offiziell erlaubt, meint Ruschig. Weil, so Ruschig, die Selbstzweckigkeit (= das Um-seiner-selbst-willen-Sein) nach Kant nicht auf die Natur und die Tiere zutrefte, beiden also das Sein-um-seiner-selbst-willen abgesprochen werde, könnten sie um der Profitmaximierung willen bis zum Geht-nicht-mehr verwertet werden. Schamlose und ungenierte Unterjochung von Natur und Tier, nicht aus bösem Willen, sondern durch das kapitalistische System bedingt. Ungebrems-te Ausbeutung und Herrschaft zum Zweck weiterer Ausbeutung und Herrschaft. Dagegen gelte es dringend, meint Ruschig, der Natur und dem Tier gleich wie dem Menschen auch je einen Selbstzweck zu attestieren, damit man sie in Ruhe lässt. Weder die Natur noch das Tier seien nur als Gebrauchs-Mittel etwas wert, auch sie sollten als Selbstzwecke zu schätzen sein. Die Existenzweise von Natur und Tier sei wie beim Menschen ein Sein um seiner selbst willen, behauptet Ruschig. Nie darf der Eigenwert gegen den Nutzwert ausgespielt werden. Würde dies Gebot (Verbot) für allgemeinverbindlich anerkannt, wäre der Ausplünderung die Grundlage entzogen. Die Konstatierung und das Zuschreiben von Selbstzweckigkeit = Verbot der Ausbeutung und Herrschaft. Und damit werde die Befreiung der Natur und des Tieres aus den Händen der Profitgier eingeleitet. Wohin diese Emanzipation von Natur und Tier führt? Welches Ziel? Man frage bzw. man imaginieren, schlägt Ruschig vor, wie war die Natur, wie war das Tier genetisch vor ihrer und seiner Verknechtung? Was ist das Huhn außerhalb der Legebatterien

<sup>54</sup> Wobei die Formulierung hervorgehoben werden muss: „zugleich als Zwecke, niemals **bloß als Mittel**“; u. U. irgendwie also doch.

(gewesen)? Was die Sau „vor“ der Zuchtsau? Was die Natur ohne Infrastruktur? Also „vor“ allen Anlagen, Institutionen, Systemen, die dem kapitalistischen Staatsbetrieb und nur dem „Steigerungslauf“ (Schulze) der Gesellschaft und der propellieren müssenden Wirtschaft dienen? Und ohne die Befreiung der Natur könne die Befreiung der Menschen von kapitalistischer Herrschaft und Profitgeiern nicht gelingen. Ohne Emanzipation von Natur und Tier keine des Menschen, meint Ruschig.

Was meinen Sie?! Können Sie das so unterschreiben?! Ich selbst glaube, die Stoßrichtung Ruschigs kapiert zu haben. Lebensqualität. Es gibt unter uns Menschen den Zustand des Sich-selbst-Genügens ohne Zwang zur Antwort auf die in solcher Situation befremdliche Frage „Was bringt mir das?“. Dies war als >Autarkie< (Selbstgenügsamkeit) schon bei den alten Griechen ein Thema. Man könnte manche unserer Klienten päd. Praxen aufwecken und auf solche Mentalität aufmerksam machen. Vielleicht hätte Autarkie meliorierenden Einfluss sogar auf den Sozialcharakter?!

### Feldeinsamkeit

Ich ruhe still im hohen, grünen Gras  
und sende lange meinen Blick nach oben,  
von Grillen rings umschwirrt ohn' Unterlaß,  
von Himmelsbläue wundersam umwoben.

Und schöne, weiße Wolken ziehn dahin  
durchs tiefe Blau, wie schöne stille Träume.  
mir ist, als ob ich längst gestorben bin,  
und ziehe selig mit durch ew'ge Räume.

Hermann Allmers, vertont von J. Brahms.

Da kommt Fritz und sagt, er habe seinem roten Großvater vom Seminar erzählt, und dass vom Kapitalismus kritisch gesprochen wird. Er (der Alte) habe nur gebrummt, papperlapapp, dass die gesinnungs-bunten Pädagoginnen seinetwegen durchaus in ihrer „Feldeinsamkeit“ versinken könnten, es seien ja nicht sie, die ausgebeutet würden. Ganz begreife er den Unwillen nicht, aber er (Fritz) gebe das mal so an mich weiter.

Ich formuliere (für mich) die Quintessenz aus Ruschig (ebd.), allerdings ohne mir bei einer (für mich fast verklärten) selbstzweckigen Natur und bei selbstzweckigen Tieren Verstärkung meiner Argumentation zu holen: Es gibt vernünftige Gründe gegen Raubbau, Verschmutzung, Plünderung. Doch weder die Natur noch das Tier geben uns stichhaltige Gründe für unser Handeln an. Ich empfehle keinen Ausflug in die Metaphysik der Natur, hier verstanden als haltlose Naturspekulation. Eine von ihrem bloßen Gebrauchs- und Verwendungs-Status befreite Natur (wie immer das vorzustellen ist) liefert uns für nichts ein Argument. Mother nature kann nicht sprechen. *Wir* denken und reden. Und dieses Sprechen, Reden und Denken braucht u.a. Logik, Daten, Fakten, Tatsachen. Und dafür wiederum, zum **begründeten Denken, Argumentieren und Handeln brauchen wir den rationalen Dialog, den Diskurs (das Palaver nicht vergessen; Mail 6)**. Den (das) müssen wir alle (Sie und ich) streng erlernen. Da können auch das Lilienhähnchen und der grüne Brombeer-Zipfelfalter nicht mit. Keine Naturgabe, sondern aber eine Entwicklungsaufgabe. Allein der Diskurs (das Palaver), ist (sind) nichts Natürliches, gewährleistet(n) die Möglichkeit eines Konsenses bzw. Kompromisses durch die ihn konstituierenden prozeduralen Bedingungen und Regeln, die von jedem der Teilnehmer anerkannt werden, wobei nichts weiter herrscht als „der zwanglose Zwang des besseren Arguments“ und das Motiv der kooperativen Wahrheitssuche, die zum Handeln führt. „Unter dem Stichwort ‚Diskurs‘ führte ich die durch Argumentation gekennzeichnete Form der Kommunikation ein, in der problematisch gewordene Geltungsansprüche zum Thema ge-

macht und auf ihre Berechtigung hin untersucht werden“ (J. Habermas). (Wir haben das Palaver nicht vergessen; Mail 6). – Und was hat das alles mit Pädagogik zu tun?!

### **Die Natur wird als Autorität angeführt,**

um in der Pädagogik und in der päd. Praxis Tätigkeiten zu rechtfertigen, unser päd. Denken und päd. Handeln „naturgerecht“ zu steuern. Auf die Natur hören?! Kein Problem morgens nach ausgiebigstem Biergenuss auf einem der Bamberger Keller. Auch schon bei den Stoikern hieß es „naturam sequi!“, „secundum naturam“! Aus Sätzen und Behauptungen wie „Die Natur braucht den Menschen nicht, aber der Mensch die Natur“ soll manches Richtungsweisende gefolgert werden können. Aber aus Erleuchtung, Inspirationen, Eingebungen und harten Daten, Fakten und Tatsachen darf korrekterweise nichts Präskriptives abgeleitet oder deduziert werden, sondern es sich um instrumentelle Empirie aus Anthropologie, Biologie, Psychologie, Soziologie dreht; Mail 5).

**In diesem Zusammenhang ein paar Worte zum Anthropozentrismus.** Damit ist eine Position und Konzeption der **Ethik im ökologischen Kontext** bezeichnet, die die menschliche Vernunft, d.h. den Versuch einer vernunftbegründeten Orientierung und deren universale Geltungsansprüche zur Grundlage hat. Ausbaldowert werden Forderungen, Postulate im Kreise von Personen, weniger von Lobbyisten, sondern von Personen, die nicht bestochen worden sind, all' ihre Sinne beisammenhaben, zuhören können, gutwillig sind, angezogen und nüchtern, sprich: im rationalen Dialog, im Diskurs, im Palaver.<sup>55</sup> Personen, die bei gerechtfertigten Zielen und Zwecken klug handeln wollen. Es gibt keinen vernünftigen Grund für die Unvernunft. (Bei C. Leggewie und H. Welzer steht das nicht nur so da, sie führen konkrete Diskussionen an, etwa ders./ders.: Das Ende der Welt, wie wir sie kannten. Ffm 2009.)

### **Intelligent Design**

Zweifellos: In der Natur funktioniert Vieles, auch zu unseren körperlichen, leiblichen, seelischen und geistigen Gunsten und Freuden. Die Wissenschaften, Forschung und Theorie, stellen dies exakt und präzise nach bestem Wissen und Verständnis dar. Wir wissen die Natur zu schätzen im Alltäglichen: Es regnet leise, Wind frischt sachte auf, das Schwimmbad leer, freie Bahn! Da sagt die eine Person zur anderen: *Pass mal auf!*

- (1) *Die Welt als Ganze ist ein funktionierendes Ding, bzw. es gibt in der Welt funktionierende Dinge, die den von Menschen geschaffenen funktionierenden Dingen (Maschinen) sehr ähnlich sind.*
- (2) *Alle funktionierenden (Dinge) Maschinen haben alle einen intelligenten Urheber.*
- (3) *Also werden wohl auch die nicht vom Menschen geschaffenen funktionierenden Dinge einen intelligenten Urheber haben.*

oder

- (1) *Die Welt als Ganze ist ein funktionierendes Ding bzw. es gibt in der Welt funktionstüchtige Dinge.*
- (2) *Die beste oder vielleicht gar die einzige Erklärung für die Existenz funktionierender Dinge ist, dass Sie auf einen intelligenten Urheber zurückgehen.*
- (3) *Also wird die ganze Welt oder zumindest die nicht vom Menschen geschaffenen funktionierenden Dinge, die wir vorfinden, auf einen intelligenten Urheber zurückgehen.*

---

<sup>55</sup> Gegensätzliche Position ist die Physiozentrik, die die Natur für maßgebend hält, dass es also natürliche Regeln und Normen gebe, die nicht vom Menschen festgesetzt sind, sondern die unabhängig vom Menschen gelten und zu befolgen sind. Nicht mein Standpunkt.

Einmal haben wir jetzt einen Analogieschluss, das andermal ein Explanans (eine Erklärung) für das Explanandum >funktionierende Welt<, für das Wunder ihres Daseins und Soseins. Pseudo-Erklärung oder stichhaltige?! Wir sind beim Kreationismus gelandet. Hierbei kommt >Intelligenz< ins Spiel und die Sache wird brisant (R. Dawkins tobt, in: >Die Schöpfungslüge<). Ein ausführlicher Nachweis, dass der Kreationismus keine Wissenschaft ist, fehlt bei mir, nur das folgende Contra, weil ich nicht möchte, dass Partei für eine Weltsicht ergriffen wird, mit der wir bei aufgeklärter edukativer Intentionalität nicht weit(er)kommen.

**Mit Darwin gilt im natur- und biowissenschaftlichen Zusammenhang das Verbot teleologischer, also auf das Ziel und den Zweck einer Entwicklung ausgerichteter Erklärung als methodologische Maxime.** Nichts darf mit dem Wirken und den Absichten einer erfahrungstranszendenten Intelligenz oder einem Demiurgen oder theistisch oder deistisch erklärt werden. **Darwin-Erklärungen gehen in etwa so:** Wesen, die sich reproduzieren können, vererben viele ihrer Eigenschaften. Bei Vererbungsprozessen werden aber die Eigenschaften manchmal mehr oder weniger stark verändert weitergegeben. Kopierfehler. Wenn diese Veränderungen zufällig erfolgen, werden die neuen Eigenschaften manchmal nützlich, manchmal neutral, manchmal schädlich sein. Schädlich dann, wenn die Reproduktionsrate (die Fitness der Nachkommen verflacht) sinkt (etwa schlechtere Abwehr gegen Fressfeinde oder Krankheit). Erfolg, wenn aufgrund von Eigenschaftsveränderungen der Anteil dieser „neuen“ Wesen an der Gesamtpopulation steigt. Gute Chancen, weiterhin zu überleben. Mutation, Variation – Selektion – Stabilisierung, Retention – keine Teleologie, nur dieses Tripel, keine Theologie. Nicht mehr – nicht weniger.

Wem die Darwin-Erklärungen nicht als hinreichend genügen, zumal zugegebenermaßen, sagen die Evolutionstheoretiker selbst, die Evolutionstheorie fürs Explanandum im Explanans hie und dort ein paar Lücken lässt, sucht Ergänzungen oder Alternativen, allerdings nicht innerhalb der Wissenschaften, sondern – irrig – im Überirdischen, wie der Kreationismus.

Vorschnell, meint A. Beckermann(: Glaube. Berlin.Boston 2013), den ich hier paraphasiere. Denn selbst wenn die Fehlerhaftigkeit mancher Einzel-Erklärungen der Darwin-Theorie erwiesen sei (die Evolutionstheorie als Ganzes wird nicht in Frage gestellt), ergäbe sich daraus nicht, dass >Intelligent Design< die richtige Erklärung sein müsse. Auch unvollständige wissenschaftliche Hypothesen besitzen Erklärungswert und Evolutionsbiologen streiten ständig über verschiedene Erklärungsansätze, die freilich immer für natur-, biowissenschaftlicher Forscher und Theoretiker vertretbar bleiben (sollen).

Für uns Pädagoginnen ist vor dem (Miss-)Gebrauch des >argumentum ad ignorantiam< zu warnen. Das argumentum ad ignorantiam (lateinisch für „Argument, das an das Nichtwissen appelliert“) ist ein logischer Fehlschluss, bei dem eine fehlende Erklärung (irrtümlich) als Beweis für die Richtigkeit einer anderen (gegenläufigen) Sicht bzw. (Gegen-)These bzw. (alternativen) Erklärung angesehen wird. Daraus, dass für gewisse Aspekte der Evolution noch keine präzise natürliche Erklärung ausgearbeitet wurde, wird auf einen intelligenten Designer geschlossen. Aber das (gegenwärtig, momentan) Unerklärte ist nicht gleich das (ewig) Unerklärbare. „Wir wissen es noch nicht, non liquet, warten und hoffen auf Erkenntnisgewinn“ ist viel eher angebracht, als eine außerirdische, übernatürliche oder transzendente Größe außerhalb der Natur- und Biowissenschaft heranzuziehen. Auf eine Menge Frage haben wir keine Antwort. Na und?! Es lebt sich auch gedeihlich mit Welträtseln. <sup>56</sup> - Und was hat das mit Pädagogik zu tun?!

---

<sup>56</sup> Spannend ist bei Th. Nagel das Einbringen von „Intelligibilität“ ins Evolutionsgeschehen. Sein Buchtitel ist Programm: „Warum die materialistische neodarwinistische Konzeption der Natur so gut wie sicher falsch ist.“ Darwin-Erklärungen reichen Nagel zumindest für erlebnisfähige, reflexionsfähige, an Moral gebundene und Intentionsbestückte Ich-Subjekte und deren Tun und Lassen nicht (annähernd) hin. Aber, was dann?! Welche andere, alternative, allumfassende Erklärung für unser Dasein und Sosein? Wie ohne Darwin das Welt-Gefüge von Elementen und Relationen erklären, ohne rationale und wissenschaftliche Standards auszubooten, zu ver-

## 12. Sitzung

**Aufgabe 11:** Wählen Sie eine Überschrift. „What is it like to be a Robot?“, „Stanislaw Lem, >Roboter märchen<“, „>Robo sapiens<, Roman von Cargill C. Robert“. Bitte streng Ihre Darstellung (Auto) von Ihrer Beurteilung (Karre) trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes und Ihrem Kommentar dazu! Urteile, Wertungen, Annahmen begründen!

„Robo sapiens“? Werden wir Pädagoginnen demnächst ausgetauscht? Wer müsste Trauer tragen?

Fragen wir nach der Pädagogik und unserer Entbehrlichkeit.

**Roboter „Alpha Mini“ : Ein neuer Erzieher in südkoreanischen Kindergärten**

**Video: AFP**

**30.11.2021**

**Roboter „Alpha Mini“ Ein neuer Erzieher in südkoreanischen Kindergärten**

**In den Kindergärten der südkoreanischen Hauptstadt Seoul gibt es einen neuen Erzieher - einen kleinen Roboter. Der „Alpha Mini“ kann unter anderem tanzen, singen und Geschichten erzählen oder auch Gymnastikübungen mit den Kindern machen.**

Bitte lesen!:

**Jutta Weber: Der Roboter als Menschenfreund.** „Wie das neue Forschungsfeld Mensch-Roboter-Interaktion den Dienstleistungsbereich erobern will. Der Industrieroboter ist Schnee von gestern. Das neue Zauberwort heißt soziale Robotik. Gefühlvolle Roboter mit „sozialer Kompetenz“ und „eigener Persönlichkeit“ sollen uns bald als kostengünstige Gefährten im Alltag unterstützen, sich mit unseren Kindern anfreunden oder uns im Altersheim die Einsamkeit vertreiben.“

[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/zis/weber/weber\\_ct\\_roboter.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/zis/weber/weber_ct_roboter.pdf)

### Vorab

Im >Telepolis-Magazin< vom 25. Dezember 2021 spekulieren P. Kempin und W. Neuhaus über Mensch, Maschinen, Zukunft. Sie prognostizieren inspiriert von Stanislaw Lem (Autor von >Solaris<) dies: *Das biologische Erbe werde tendenziell überwunden, die technische Evolution transzendiere den biologischen Code. Die Distanz zwischen Bewusstsein und Materie werde abgeschafft. Biologische Träger würden nachrangig werden. Unser selbstreflektierendes Bewusstsein werde zunehmend ein anders strukturiertes Produkt von technokulturellen Prozessen sein und sich von seiner körperlichen Basis, der materiellen Form des Homo sapiens ablösen. Die Menschen könnten immer nur in der Anschauung bleiben, während Maschinen einen anderen, einen direkteren Zugang zur Wirklichkeit haben. Nicht das menschliche Bewusstsein, sondern das maschinell-vernetzte Trans-Bewusstsein werde das Universum entschlüsseln, indem es vermittelt neuer intentional-bewirkender Sprachen direkt in die Materie eindringe.*

Eine Prognose zeigt dann einen in der Zukunft möglicherweise wahren, einen notwendigerweise wahren oder einen unmöglich wahren Zustand an, wenn es einen Bestand an gesichertem Wissen gibt, aus dem solche (Möglichkeits-, Notwendigkeits-, Unmöglichkeits-)Prognosen korrekt abgeleitet und deduziert werden können. (Modallogik Mail 9). Frage mich jetzt im vorliegenden Falle, ob hier nicht Vorgänge

---

letzen?! Da muss es doch for heaven's sake eine Non-Darwin-Erklärung geben, ist Nagel fest überzeugt. Allerdings bekennt er freimütig, er wisse keine (den Kreationismus vertritt er nicht). Frankfurt: Suhrkamp-Verlag, 2013.

als möglich dargeboten werden, die es sie schlicht und einfach (weder physikalisch/chemisch noch „philosophisch“) gar nicht geben kann. Im Szenario von P. Kempin und W. Neuhaus folgen Automaten ihren ohne uns, also selbst ausgedachten, entwickelten, entworfenen Regeln, Normen, Gesetzen, Logiken, von denen wir nicht die Bohne verstehen. Wie soll das gehen? Ich erlaube mir aber kein apodiktisches Urteil.

Um aber trotzdem einen schicken Kommentar abgeben zu können, helfe ich mir so: Ich tue erst mal so, als wäre mir deutlich, was Vokabeln (Verben/Tätigkeitswörter) wie „überwinden“, „transzendieren“, „ablösen“, „eindringen“ im Verein mit (Substantiven/Dingwörtern) wie „Bewusstsein“ und „Materie“ anzeigen und bedeuten, ich tue so, als wäre mir klar, wie das „abschaffen“ der „Distanz“ zwischen „Bewusstsein“ und „Materie“ als Operation und Verhalten funktioniert. Nach Kempin und Neuhaus könne belastbar behauptet werden, dass das, was wir (Sie und ich) als Geist, Seele, Bewusstsein und (Selbst-)Reflexion auffassen, was alles auch auf unseren Körper und Leib angewiesen ist, uns demnächst maschinenbasiert (ohne unseren Körper und Leib) als intelligenter Automat begegnet und grüßt. Unser Geist, unsere Seele, unser Bewusstsein und unser reflektierendes Denken und denkbestimmtes Handeln werden zu einem intelligenten Amalgam (=verschmolzene Einheit) informationstechnisch weiterentwickelt, das uns, obwohl wir es selbst geschaffen haben, nicht (mehr) zugänglich ist. Unsere heute uns (Ihnen und mir) verfügbaren mentalen und Tätigkeits-Merkmale und Eigenschaften finden demnächst als Maschinen-Geist, Maschinen-Seele, Maschinen-Bewusstsein und Maschinen-Handeln in der KI-Technik ihren materiellen Träger. Maschinen wandeln sich (neben uns, mit uns, ohne uns, gegen uns?) zu Erkenntnis- und Handlungssubjekten mit eigener Sprache, die nicht unsere ist, mit eigener Logik und Mathematik, die nicht die unsere ist, und dringen in Welten vor, die nie zuvor ein Mensch betreten hat?! Jetzt verkürze ich diese gewaltige Frage nach dem Maschinenautomaten-Dasein-und-Sosein des Menschen<sup>57</sup> und mache daraus die folgende, kleinere:

**Ist eine Person, die jmd. erzieht, sind Sie oder ich, mit einem Automat austauschbar und durch ihn ersetzbar?**

Ja, of course, warum denn nicht?! Es wäre kein Ereignis, das über uns Menschen hereinbricht, wie demnächst vielleicht der Asteroid Bennu (Einschlag 2182).<sup>58</sup> Denn, wenn w.i.r (Sie und ich) alles das, was ein Roboter leistet, als gleichwertigen Ersatz für unser Tun und Lassen a.n.e.r.k.e.n.n.e.n und g.u.t.h.e.i.ß.e.n, klar, dann braucht es nur noch einen Entschluss und eine Proklamation, und wir erklären uns für austauschbar=ersetzbar. Es ist ja nicht die Maschine, die uns Menschen (wie im Science Fiction-Roman oder in >I, Robot<) beiseiteschiebt und austauscht, sondern es sind wir Menschen, die wir beschließen, uns durch Maschinen zu ersetzen und auszutauschen, falls wir uns denn ersetzen und austauschen lassen wollen. – Jetzt der Reihe nach. Schauen wir erst mal nach, wer wir selber sind!

***Eine Person, die erzieht, ist***

- eine Person, die handelt. Weil Handeln kein Instinkt ist (und demnach auch verweigert werden kann), setzt das Erziehen den Entschluss, jemanden zu erziehen= etwas zeigen zu wollen, damit etwas gelernt werde, voraus,

---

<sup>57</sup> Science-Fiction-Fans kennen natürlich >The **Medusa** Chronicles< by Stephen Baxter and Alastair Reynolds, an amazing continuation of a classic. This is a sequel to what most consider to be the last significant work of the Grandfather of Science Fiction, Arthur C. **Clarke**.

<sup>58</sup> Nicht versäumen: Don't Look Up. Schwarze Komödie von Ada McKay; 2021.

- eine Person mit Interesse an eigener Mündigkeit und an der vernünftigen Selbständigkeit derer, mit denen sie zu tun hat,
- eine Person, die Verantwortung für die res publica (Staat, Gesellschaft, Gemeinschaft) übernimmt und diese bei anderen zu aktivieren sucht,
- eine Person, die mit scharfem Blick Lebensprobleme nicht ungefragt und mit Vorsicht als Lernprobleme zu deuten vermag; sie konstatiert treffsicher Erziehungsbedürftigkeit,
- eine Person, die allen menschlichen Individuen Bidsamkeit unterstellt; die ihren Grundsatz mit Argumenten zu verteidigen vermag, wir alle seien mit Lehrangeboten zum Lernen verführbar,
- eine Person, die das Handwerk des Zeigens plus diesbezügliches Mundwerk beherrscht (falls nicht in Meisterschaft, so doch als Gesellin oder als Hoffnung trächtiger Lehrling),
- eine Person, die mit pädagogischem Ethos Urteilskraft und Takt (trainiert) hat.

Falls wir einen Automaten dazu bringen sollten, dies alles auf eine Art und Weise zu simulieren, was einer Person zu eigen ist, die erzieht, und wir seine (des Automaten) Simulation als gleichwertige und gleichgültige Aktualisierung unseres menschlichen Person-Seins und des Erziehens a.n.e.r.k.e.n.n.e.n und a.k.z.e.p.t.i.e.r.e.n, dann ... ?! Ja klar, dann ersetzen w.i.r uns und tauschen uns aus.

### What about >Person<?!

I. Kant setzt fest: „Person ist dasjenige Subjekt, dessen Handlungen einer Zurechnung fähig sind.“ Eine Person ist „keinen anderen Gesetzen, als denen, die sie (entweder allein oder wenigstens zugleich mit anderen) sich selbst gibt, unterworfen [...].“ Also: Ein menschliches Individuum ist als Lehrkraft oder als Gärtner oder unterbezahltes Pflegepersonal dann eine (mündige) Person, wenn Sie autonom Ziele und Zwecke ihres (hoffentlich solidarischen) Handelns bestimmt, wenn sie zweckrational (klug) Mittel einsetzt, wenn sie Verantwortung für das, was sie tut und lässt, sagt und worüber sie schweigt, übernimmt, und diskursiv(=sinnrational) ihr Denken und Tun rechtfertigen und begründen kann. Tut sie dies, dann liefert sie zugleich – eingebunden in die res publica (darauf besteht H. v. Hentig) - einen politischen Beitrag zur Verhinderung der Barbarei, respektive zur Ermöglichung einer demokratischen Gesellschaftsform, die ihrerseits von aufgeklärter Pädagogik gewünscht, aber keine Utopie (im pejorativen Sinne) ist.<sup>59</sup> – Falls wir einen Automaten dazu bringen sollten, dies alles auf eine Art und Weise zu simulieren, was dieser definitorischen Festsetzung nach zum Person-sein gehört, und wir seine (des Automaten) Simulation als gleichwertige und gleichgültige Aktualisierung unseres menschlichen Person-Seins und Erziehens anerkennen und akzeptieren, dann ... ?!

Apropos Politik. Er habe, teilt mir Fritz mit, seinem roten Großvater von dem Seminar erzählt. Unwirsch oder wirsch (er wisse nicht so genau) habe ihm dieser bedeutet, dass die Intellektuellen immer noch nichts weiter täten, als mit Begriffen zu klappern und um Nebensächlichkeiten wie die Bedeutung und Geltung von >Person< Sätze zu schlingen. Dabei müssten eigentlich die Trommeln gerührt und in eine bessere Zukunft vorwärts marschiert werden, wobei ihm Stephen King mit seinem Humanismus als Fokus progressiven Denkens und Tuns viel näher stehe als die Proklamationslawinen in Sachen Bildung der westlichen Wertegemeinschaft. Ganz durchsichtig sei ihm nicht, wie der Alte das meine, aber er (Fritz) gebe dies' mal so an mich weiter.

---

<sup>59</sup> res publica hier: Öffentliche Angelegenheit, Gemeinwesen, Staatswesen, Republik.

W. Böhm schreibt: „Der Mensch ist immer schon und jeder Mensch ist Person, er kann Person-Sein nicht >lernen< oder erst Person >werden<. Die P. hat sich ihrer je spezifischen Berufung bewusst zu werden, diese >engagiert< in ihrem Werk (in Wirtschaft, Politik, Kunst, Wissenschaft etc.) zu verwirklichen und das in brüderlicher Hingabe an den Nächsten zu tun“ (im Wöbuch). Die Differenz ist: „Meine“ Person ist ein (pädagogisches und abenteuerliches) Entwicklungsgeschehen, ein Prozess, ist ein intentionales Handeln von menschlichen Individuen, ein absichtliches Vorhaben von denjenigen, die eine Person werden wollen, weil niemand „von Natur aus“ eine P. ist, eine sein muss. Das kann einerseits schief gehen und kann andererseits aus diversen Gründen (schweißtreibend, Zumutung) bewusst abgelehnt oder nicht erst auf sich genommen werden. Bei W. Böhm ist das ganz anders. Meine Festsetzung des Begriffes der Person hat (für mich) den Vorteil, dass ich beim Vergleich von Roboter und Person nicht ein problematisches Wesen des Menschen, seine wie auch immer gefundene existenzielle Bestimmung, seine immanente und permanente Substanz mit einem Automaten zu vergleichen brauche, sondern – unaufgeregt und locker – nur die Funktionen einer Maschine mit der Leistungsfähigkeit des Menschen ins Verhältnis setzen muss. – Jetzt sehen wir nach, was

### Maschinen können.

Alles, was sie können, ist Mittel zum Zweck (es gilt also kein kategorischer Imperativ), sie sind gebaut für einen effizienten, effektiven, (super)intelligenten Einsatz.<sup>60</sup> Dabei können Automaten harten Zielen (fest einprogrammiert) und weichen Zielen folgen (innerhalb eines Spielplans selbst setzen und wählen). Derart Maschinen gibt es nicht nur als **virtuelle Assistenten** (in der Rechtsberatung, Medizin, Pflege usf.), 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, erfolgreich kommunizieren, kooperieren, organisieren, unterrichten, diagnostizieren, beraten, beurteilen.** Auch Emotion bedingtes Verhalten und Handeln (Sorgenfalten, lachen, trösten, ff.) werde menschen-echt, zum Verwechseln ähnlich, vorgeführt. Dazu:

[https://www.uni-due.de › imperia › md › content › zis › weber › weber\\_ct\\_roboter.pdf](https://www.uni-due.de › imperia › md › content › zis › weber › weber_ct_roboter.pdf)

Wir Pädagogen sind in der Auseinandersetzung gut beraten, wenn wir im Modus des **Funktionalismus, aber nicht des Substantialismus** disputieren. Diese Position problematisiert den Austausch des Menschen als Wesen, fragt, ob der Mensch, als Dasein(ender) tatsächlich ein Wunder, realistisch in eine Maschine ohne Verlust umgestülpt werden könne, fragt, ob das biologische Erbe tendenziell überwunden werden könne, ob die Distanz zwischen Bewusstsein und Materie abgeschafft werden könne (siehe oben). Jene Position beschäftigt sich mit Funktionalität und Simulationen, fragt – unaufgeregt und locker - 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: Haben Automaten (demnächst) ein Wesen, eine Bestimmung, haben sie (demnächst) mentale Zustände wie wir, einen Geist, eine Seele, ein Bewusstsein, Empfindungen, Gefühle wie Sie und ich? Darum geht es gar nicht. Viele Automaten stechen uns aus. Darin liegt **kein metaphysisches Problem in Betreff Maschine und Mensch bzw. Person**. Es geht bei der Simulation (des Schachspielers) nicht darum, dass das, was den Menschen als Menschen kognitiv, emotional oder sonst wie als solchen ausmacht, identisch zu kopieren, menschliche Merkmale und Eigenschaften in Maschinenteile und elektrische Prozesse überzuführen, quasi Transsubstantiation, sondern es geht darum, ob strate-

---

<sup>60</sup> Klaus Mainzer 2019; Beat Döbeli Honegger 2017; Catrin Misselhorn 2018; Thomas Range 2019; Manuela Lenzen 2018.

gisch operationalisierte Ziele (Schachmatt), erwünschte Ergebnisse, erwartete Ereignisse, mit KI erfolgreich(er) zu verwirklichen sind oder eben nicht.

### **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 von außen 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 denkend, rechnend, schreibend, spielend zu erledigen ist, egal, ob wir Menschen dies tun oder ob es die Automaten tun, nach u.n.s.e.r.e.n Regeln und Normen auszuführen ist* (P. Janich 2015).

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 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, von Automaten werde gedacht, gerechnet, geschrieben, gespielt. Wenn die Automaten 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 und gutheißen. Für das positive Feedback auf Metaebene sind wir Menschen zuständig:

**Alle Vorgaben und Präskriptionen stammen von uns und die Kontrolle leisten zudem auch noch 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 richtungswichtig 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 Sieger und Experten, vielmehr entbieten Sie ihm das Kompliment, dass er eine Schachmaschine ist und kein Blumentopf.**

Warum sich Automaten nicht selber beurteilen können, quasi völlig ohne uns?! Jeder Maschinenunsinn folgt den gleichen Gesetzen wie ein funktionierender Apparat. **Dem Strom ist es Wurscht, was auf dem Display auftaucht, ob auf Anfrage Xenophanes als Autor der >Anabasis< genannt wird, nicht Xenophon. Wir schimpfen: "Das stimmt nicht!", nicht die Maschine.** 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 Automat gibt sich aus freien Stücken selbst die Kugel, wenn er chaotisiert. Wir werfen ihn aus dem Fenster. Repariert er sich selbst, dann ist dieser Vorgang nur dann eine echte Reparatur, wenn wir die ausgeführte Prozedur für eine Reparatur gelten lassen: „Ja, es geht wieder!“, „Nein, immer noch kaputt!“ 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 (noch?!).

Es muss uns stets deutlich sein, dass die Simulationen, die die Automaten vorführen, 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. **Aber! Ob Aktionen von Automaten als akzep-**

**table 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). Wenn wir virtuellen Assistenten attestieren, sie könnten wie wir Pädagogen kommunizieren, kooperieren, organisieren, unterrichten, diagnostizieren, beraten und beurteilen, dann nicht, weil sie wirklich, „in echt“, dazu in der Lage wären, sondern weil ihre **Simulationen** unseren Vorgaben und Erwartungen entsprechen. **Wir selbst sind in solchen Beurteilungs-Fällen, wobei wir abschätzen, ablehnen, anerkennen, nicht ersetzbar.** Wenn die Simulation als funktional äquivalent von Nicht-Automaten, also von uns, anerkannt wird, bedeutet das nicht, dass wir (Menschen) identisch (mit dem Automaten) seien. 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.<sup>61</sup>

Wenn in Buijsmans Büchlein die „Wahren Geschichten aus der Welt der künstlichen Intelligenz“ davon erzählen, was die Automaten und Algorithmen (noch) nicht können, woran sie (noch) scheitern, von ihren stupenden Leistungen mal abgesehen, dann sind dies Hinweise, dass Künstliche Intelligenz unsere Zustimmung und Akzeptanz braucht, aber in großen Umfang (noch) nicht verdient. „Rechnen Sie also in naher Zukunft nicht mit menschlichen Robotern. Zum Glück auch nicht mit Computern, die uns massenweise Jobs kosten. [...] Letztlich sind die Gefahren der künstlichen Intelligenz menschengemacht. Und dagegen können wir immer etwas tun“ (Buijsman, St.: Ada und die Algorithmen. München 2021, 203f.). Sibylle Berg meint: „Noch ist die KI auf dem Stand einer besoffenen Feldmaus mit mathematischen Fähigkeiten. Doch auch die Zukunft müssen wir nicht fürchten: Wir haben nichts, worauf eine höhere Intelligenz neidisch sein könnte.“

Auf Metastufe sind wir (immer noch im Unterschied zum Szenario Kempin/Neuhaus) unersetzbar. KI kann nur mit uns reüssieren. Wenn wir das für gültig halten, was wir oben zu der Person gesagt haben, die erzieht, und uns an meine (festsetzende) Definition von >Person< halten, dann erscheint mir das als ein Bollwerk, das allein keine Maschine ohne Ephialtes einzunehmen imstande ist. Wir können uns freiwillig aufgeben, klar. Warum auch nicht?! Was ist denn so besonders erhaltenswert an der Menschheit, fragt das 20. Jahrhundert?! Bis dahin müssen wir aber nicht anerkennen, dass ein Roboter Lebensprobleme als Lernprobleme identifiziert, dass er handelnd zeigt, wie wir zeigen, den päd. Takt wie auch prakt. Urteilskraft beherrscht, dass er wie wir Interesse an der Mündigkeit hat, eine Person ist oder werden wird.

***Bitte Zweifel und Skepsis. Glauben Sie mir nichts und möblieren Sie Ihren eigenen Kopf ausschließlich mit den Stücken, die sich nach Ihrem besten Verständnis und Wissen mit Kriterien und mit Argumenten nach ausgiebiger und einschlägiger Lektüre verteidigen=begründen lassen.***

Gruß

---

<sup>61</sup> Wichtig noch: Grundsätzlich zählen Pädagoginnen noch nicht zu den „Substituierbaren“, sondern zu den „Unberechenbaren“, also zu den Berufsgruppen, die (nach dem Informatiker K. Haefner) nicht durch Automatisierung überflüssig gemacht werden, deren Tätigkeit sich der reinen Berechnung entzieht und durch Computer nicht ersetzbar sind (dazu: Beat Döbeli Honegger: >Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt<. Bern 2017). – Aber wie gesagt, wenn wir es wünschen, dann ...

## 13. Sitzung

(Ellinger/Hechler 2021, 11-25)

Für alle diejenigen, die eklektisch ihre Hauspädagogik methodisch konstruieren möchten, stellen sich erkenntnistheoretische, wissenschaftstheoretische und metaethische 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? Was sind die Oberziele und Hauptzwecke Ihres Erziehens?! Haben Sie Ihr(en) Claim klug abgesteckt? Hat es tatsächlich mit Pädagogik zu tun? Beachten Sie, Pädagogik dreht sich um Erziehung - ein metaphorisches Handwerk! Welche Methoden setzen Sie wann wozu warum ein? Ist das Vokabular, das Sie verwenden, entfremdend oder griffig, kommunikationsdefinit? Trifft es die Eigenstruktur IHRER päd. Praxis? Können Sie alle Ihre Sätze (Aussagen, Behauptungen, Normen, Imperative, Maximen etc.), die sie formulieren, auf Nachfrage jedermann, der bei Sinnen und gutwillig ist, nachvollziehbar begründen, also gegen Opposition und Einwände ohne Bestechung erfolgreich verteidigen? Welche Rechtfertigungsverfahren? Welche Ethik warum? Ist ARGUMENTATIONSZUGÄNGLICHKEIT gegeben?! Besteht ein Widerspruch zu Erkenntnissen der einschlägigen Wissenschaften? Besser nicht! Welches ist der Gewinn, der Ertrag - für wen? Können Sie sich Ethos-mäßig anderen zumuten? Reflektieren Sie Ihre Haltung vor dem Spiegel.

**Im Folgenden wird die Phänomenologie als Möglichkeit gesehen, die Eigenstruktur der Erziehung einzufangen. Lebenswelt kommt zur Sprache. Der Pragmatismus hat Vorbehalt gegen Schwärmerei, die „liberale Ironikerin“ nennt die fiktionale Literatur/Dichtung als eine Quelle lebendigen Vokabulars. Die „Operative Pädagogik“ von K. Prange setzt auf gediegenes Handwerk und Mundwerk.**

**Aufgabe 12: Kritisieren Sie ein paar angeführten Aussagen und Behauptungen der Phänomenologie, des Pragmatismus, des Methodischen Konstruktivismus und der Operativen Pädagogik.**

**Aufgabe 13: Für (den amerikanischen Pragmatiker) J. Dewey ist die Demokratie nicht etwas, das man der Erziehung als Aufgabe extra hinzufügen müsste. Vielmehr sei Erziehung schon von ihren Wurzeln her ein demokratisch kontaminiertes Unternehmen. Welchen wesentlichen Zusammenhang sehen Sie zwischen Politik und Erziehung?!**

Verehrte Studierende,

**in jeder Wissenschaft geht es darum, die Sachverhalte der Welt in 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.** Das ist ein anderes Interesse als wir im Alltag beim Schaffen von Wissen über Erziehung haben. Empfindungen und Gefühle oder innere Zustände wie Aufgeregtheit, Empörung, Entsetzen, blinde (Autoritäts-)Gläubigkeit gegenüber normativen und deskriptiven Sätzen zählen dort, wo mit Forschung und Theorie und Ethik um ein rationales Selbst- und Weltverständnis gerungen wird, nicht als Gründe Pro oder Contra. Dass es nur die eine richtige Forschung, nur die eine richtige Theorie und nur die eine Ethik (als Theorie der Moral) gebe, ist nicht zu halten. Und zur Idee der Wissenschaft gehören auch Skepsis und Zweifel. Auch pädagogische Praxis wird zu theorieförmigen Gestalten stilisiert, die sich im Design voneinander unterscheiden, je nachdem welchem (empirischen oder hermeneutischen oder systemtheoretischen oder handlungstheoretischem) Paradigma sie unterfällt. Beispiele zu **Theorieparadigmen** finden Sie in König/Zedler (a.a.O.). Wir (Sie und ich) brauchen, um beim faktischen Theorieschwarm den Über- und Durchblick zu behalten, den wir

zur eigenen Positionierung als Profis benötigen, erkenntnistheo, wissenschaftstheo und metaethische Kriterien zur Beurteilung. Dafür und zu meiner Unterhaltung sollten die Mails dieses Semesters dienen.

Ich werde im Folgenden aus erkenntnistheoretischer und wissenschaftstheoretischer Perspektive Standbein und Spielbein (m)einer Hauspädagogik nennen. Zusätzlich ziehen Sie bitte aus König/Zedler (2002) die Seiten 240 - 246 heran: „Was meinen die Autoren?“ (zur „richtigen“ Pädagogik). Zur Phänomenologie auch: Kron, F. K. >Wissenschaftstheorie für Pädagogen<, München 1999, 189ff., zum Pragmatismus ebd., 26ff.. Und Sie versäumen bitte nicht, im Bedarfsfall Frau Prof. Dr. Annette Scheunpflug (Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik an der Uni zu Bamberg) zu Erkenntnistheorie, Wissenschaftstheorie und Ethik zu befragen, deren systemtheoretischer und evolutionstheoretischer Zugriff auf Pädagogik mit meinem handlungstheoretischen spannungsreich kontrastiert.

In jedem Falle gilt (für mich): **Theoretische und praktische Pädagogik sind ohne normatives Fundament nicht zu haben, weil ihr sonst ihr Gegenstand, das Erziehen, abhandenkommt, ein immer schon ziel- und zweckbestimmtes, unneutrales und wertmäßig ausgerichtetes Handlungsgeschehen (ganz anders als Stalakiten und Stalagmiten).** Prange schreibt: "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).

**Aber: Nicht allein Kind und Welt, es finden sich eine Menge weiterer „Übergänge“: Vom Jugendlichen zum Erwachsenen, von einem Beruf zu einem anderen, von einer Generation zur nächsten, vom dummen August zur autonomen Bürgerin.** Also, wenn der Erziehung die Aufgabe des Übergangs innewohnt, dann ist ihr Sinn und Zweck die Bewältigung dieser Aufgabe. **Und weil das Handwerk des Erziehens inhärent präskriptiv ausgerichtet ist, ist die Pädagogik als zugehöriges Mundwerk, sprich: als Forschung und Theorie, auf erfolgreiche, gelingende Praxis, sprich: normativ gepolt.**

### Pragmatische Orientierung

Der Pragmatismus stellt u. a. die Frage nach der Nützlichkeit einer Erkenntnis, nach der Brauchbarkeit von Wissen (R. Rorty: Hoffnung statt Erkenntnis. Eine Einführung in die pragmatische Philosophie. Wien 1994). Keine Sphärenflüge in abseitige Begriffswelten. Für das irdische Leben hier sollen Wissen und Erkenntnisse taugen. **Für den Pragmatiker soll das, was als wahr und gerecht beurteilt wird, auch zur Problembewältigung verwendbar sein.** Aber Obacht! Es wäre nicht akzeptabel zu behaupten, dass alles das, was wem auch immer zum Vorteil gereicht, **bloß und schon deswegen auch wahr** sei (Mail 2). Es gibt also durchaus Wahrheiten (=wahres Wissen und wahre Erkenntnisse), die man, ohne sie vergessen zu wollen, (als Reserve) im Regal stapelt, weil sie **momentan!!!** unpässlich sind.

Zusammen mit dem Pragmatismus findet statt der >linguistic turn< (Rorty 1967). Der ist mir wichtig, weil er den übergewichtigen Figuren und Paradigmen der Pädagogik ein begriffliches Korsett anlegen will. Dabei machte man sich gegenseitig darauf aufmerksam, dass oft die Sprache selbst an kopferbrechenden Komplikationen, Irritationen und Verwirrungen Schuld trage, insbesondere **das unbedachte Versubstantivieren von Verben und Adjektiven.** Mit den Substantiven ist das oft so eine Sache. Man könnte irrend meinen, alle die mit einem Substantiv (Dingwort) bezeichneten Gegenstände hätten irgendwie eine Substanz.<sup>62</sup> Bei >Haus< ist es wenig problematisch, man kann auf Beispiele und Ge-

---

<sup>62</sup> Siehe Mail 12 das Szenario der *Übernahme des Bewusstseins durch technische Materie.*

genbeispiele zeigen. Aber wir gebrauchen nicht nur in der Pädagogik auch Substantive, die nur suggerieren, dass es etwas gebe, das wie eine Größe quantitativ messbar wäre, etwa >die Intelligenz<. Oder >die Bildung< oder >die Wahrheit<, über die man manchmal so redet, als existiere sie neben >dem Guten< (!) und >dem Schönen< (!) in einem Reich der Ideen, das sich allein erlauchten Geistern offenbart. Da gibt es von Richard Rorty, ein Vertreter des amerikanischen Pragmatismus, und auch von P. Janich einen Vorschlag. Statt sich darüber zu streiten, was >die Bildung< oder >die Erziehung< oder >das Lernen< im Wesen und im Kern und als Substrat sei, bevorzuge man die Verben >bilden<, >erziehen<, >lernen< und die Adjektive >gut<, >schön< und >gerecht<, weil sich diese Wortarten in der alltäglichen Praxis kooperierender und kommunizierender Menschen mit deren Denken und Handeln nachvollziehbar und nachprüfbar verknüpfen lassen. Die („empraktische“) Verwendung von Eigenschaftswörtern und der Gebrauch von Tuwörtern sichere viel geeigneter gegenseitiges Verstehen. Was nicht ausschließt, die Abstrakta dann wieder zu gebrauchen, wenn man erst mal weiß, was damit anzufangen ist. Pragmatismus á la Rorty steht conträr zur schwärmerischen Selbstillusionierung der Pädagogik, aber für Vokabeln, Begriffe und Sätze, mit denen man etwas anfangen kann, sprich: in die Praxis verbessernd eingreifen kann. (Wen Sprachphilosophie interessiert: Janich, P. >Sprache und Methode<, Tübingen 2014.)

Hinzukommt, dass mir der Pragmatiker R. Rorty die Gelegenheit lässt, neben dem wissenschaftlichen Wissen-Schaffen und dem wissenschaftlichen Erkenntnis-gewinnen auch andere für uns Pädagoginnen nützliche und brauchbare Zugriffe auf das Pädagogische vorzunehmen. Er vertritt (zusammen mit seiner „liberalen Ironikerin“, eine fiktive Person in >Kontingenz. Ironie. Solidarität< Ffm 1989), dass der moralische Fortschritt der Gesellschaften in der beständigen Ausbreitung von **Solidaritätsgefühl** bestehe. Dieses sei Basis moralischen Handelns mit anders gearteten Menschen. Es geht ihm um die Einsicht, „dass traditionelle Unterschiede (zwischen Stämmen, Religionen, Rassen, Gebräuchen ...) vernachlässigbar sind im Vergleich zu Ähnlichkeiten im Hinblick auf Schmerz und Demütigung. Es ist die Fähigkeit, auch Menschen, die himmelweit verschieden von uns sind, doch zu ‚uns‘ zu zählen“ (ebd., 310). Und wie weckt man dieses Gefühl, wie hält man es am Leben?! Auch durch fiktionale Literatur/Dichtung (Mail 8). Rortys liberale Ironikerin meint, **dass die fiktionale Literatur/Dichtung mit ihrem progressive Gedanken gebärenden Vokabular dazu verhelfen kann, weniger grausam zu anderen zu sein, sich und andere nicht zu demütigen, dafür Solidarität zu üben, die Anderen wie auch die eigene Person als bedürftige(s) Subjekt(e) wahrzunehmen und sich ohne Anmaßung beim Bewältigen des je eigenen Lebens gegenseitig zu helfen. Die liberale Ironikerin meint, mit ästhetischen Texten (Drama, Epos, Lyrik, Film) wird möglicher(m) Anästhesie, Empfindungslosigkeit, Indolenz, Indifferenz, Desinteresse, Gleichgültigkeit Kontra gegeben. Neben propositionalen Erkenntnissen aus Forschung und Theorie vermag vielleicht die Poetik als Quelle non-propositionalen Wissens und non-propositionaler Erkenntnisse der (jetzt ein bisschen Pathos) Humanisierung päd. Praxen helfen.** <sup>63</sup>

Der Pragmatismus (nicht mit dem alltagsgebräuchlichen „Utilitarismus“ als blankes Vorteilsdenken verwechseln) wird nicht von jedem gemocht. Ich möchte auf das **Dewey-bashing** von W. Böhm aufmerksam machen und Sie bitten, das Für und Wider streng zu bedenken: ders.:Theorie und Praxis. Würzburg 2011. Mit Dewey beginne, schreibt Böhm, der „Zugriff der Erziehungswissenschaft“ aufs Pädagogische **mit der Folge der Abschaffung der Pädagogik**. Wissenschaft quasi als Salzsäure-Bad. Denn dem Pragmatismus zugrunde liege eine „antimetaphysische Auffassung vom Menschen“, die Begriffe wie „Berufung“, „Verpflichtung“, „Wert“, „Engagement“, „Entscheidung“ und „Freiheit“ als nur problem-

<sup>63</sup> Remember: Narrativität (Mail 8). Mit dem non-propositionalen Wissen aus ästhetischen Texten ist kein irrationales oder Null-acht-fünfzehn-Wissen gemeint, sondern ein >Wissen um<. Ein Wissen um Sinn und Unsinn des Lebens und des Berufs im vollen Bewusstsein der Kontingenz; eine Haltung, die ironische Distanz zur Welt und zu sich und anderen einnimmt, solidarisch verbunden mit anderen, die auf ein gedeihliches Zusammenleben und arbeiten immer noch hoffen. (Kontingenz meint hier etwa die prinzipielle Offenheit und Ungewissheit menschlicher Lebenserfahrungen).

generierend vermeide und ausmerzen wolle. Dies zugunsten von abstrakten und pädagogikfremden „Theoriestücken“ aus der (Wissenschaft der) Psychologie mit der Betonung des ohne Pädagogik auskommenden „biologisch-psychischen Reifungsprozesses des Individuums“ und zugunsten von (dito) „Theoriestücken“ aus der (Wissenschaft der) Soziologie, die, ohne die Pädagogik zu konsultieren, die „gesellschaftlichen Variablen [privilegiert], die die Merkmale eines Individuums bestimmen [...]“. Dewey [erblickt, schimpft Böhm] seine eigene epochale Aufgabe darin, das [Francis] Baconsche Programm – [nämlich] die Natur wissenschaftlich zu erforschen, um sie technologisch beherrschen zu können [remember Mail 12] – endlich auch auf jenen Bereich auszuweiten und dort wirksam werden zu lassen, wo sich bisher noch die alten Philosophien (und Pädagogiken) tummeln: auf den Bereich des Menschlichen und des Sozialen. Dewey will also die Baconsche Revolution der Philosophie vollenden, indem er sie auf alle Gebiete ausdehnt und zu einer totalen, d.h. Natur, Mensch und Gesellschaft erfassenden Technologie ausbaut“ (ebd., 79ff.). Aufgebracht titelt W. Böhm (1994): „John Dewey – die Vergottung der Wissenschaft und Technologie“.

Ich habe, konträr zu Böhm, einige Sympathie für den „Hauptvorwurf, den Dewey gegen die philosophische Tradition erhebt“. Deweys Hauptvorwurf gegen das herkömmliche philosophische und pädagogische Denken lautet in Worten Böhms so: Die „Fragestellungen [der philosophischen und pädagogischen Tradition] wendeten sich weg von den konkreten Problemen des Lebensalltags, sie suchten der fliehenden Unstetigkeit der Zeit zu entgehen und richteten ihre Anstrengungen darauf, etwas allem zeitlichen Wandel enthobene ‚Beständige‘ zu finden, gleichsam eine sichere Zufluchtsstätte außerhalb unserer unbeständigen Wirklichkeit. Dem gegenüber [freue sich Dewey, ärgert sich Böhm] habe die moderne Naturwissenschaft erkannt und durch eindrucksvolle Erfolge für jedermann deutlich gemacht, daß man sich die Welt nicht unterwerfen könne, indem man die müßige Suche nach einem Fixpunkt der Wahrheit endlos fortsetzt; im Gegenteil habe man den Gedanken an etwas Beständiges außerhalb unserer erfahrbaren Wirklichkeit endlich über Bord zu werfen [so gibt Böhm entsetzt Dewey wieder], mit der archaischen Suche nach endgültiger Gewißheit und nach einem unwandelbaren Gegenstand unserer theoretischen Betrachtung Schluß zu machen und unser Denken zu einer aktiven Kraft werden zu lassen, die sich vehement den Bedürfnissen und Erfordernissen des heutigen Tages zuwendet und ihnen in einer solchen Weise entspricht, daß die vorgefundenen Lösungen auch morgen noch effektiv und hilfreich sein können“ (ebd., 81). – Für Böhm, so interpretiere ich ihn, geht mit solcher respektlosen Nüchternheit (des Yankee Dewey, die auch dessen Gesinnungsgenosse Mark Twain in seinem Buch >Ein Yankee an König Artus‘ Hof< gegenüber dem Europa des Mittelalters zeigt) die metaphysische Tiefe der pädagogischen Diskussion verloren. Der Pragmatiker krabbele auf der Oberfläche. - Ihre Meinung?!

Fritz hat seinem roten Großvater von unserer Veranstaltung über Theorieparadigmata erzählt. „Ich bin aber gleich von dem Alten unterbrochen worden“, sagt er, „ob ich (Bätz) denn auf den Radikalerlass vom 28. Januar 1972 eingegangen sei, der einer Menge von Pädagogen, nämlich 1.256 Ablehnungen von Bewerbungen und 265 Entlassungen, behauptet er, wegen des Vorwurfs der Verfassungsverletzung, also nicht auf dem Boden des GG zu stehen, den Beruf verboten habe.“ Darüber wisse er nichts, sagt Fritz, ob denn das für einen fundierten und konsolidierten erkenntnistheoretischen, wissenschaftstheoretischen Standpunkt und ethisch für seine Hauspädagogik irgendwie relevant sei?

### **Phänomenologische Orientierung**

Phänomenologie, eine Bezeichnung für eine (im weiteren und engeren Sinne) philosophische Lehre und für ein wissenschaftliches Programm.<sup>64</sup> Statt sich mit den 1001 Theorien, Konzeptionen, Entwürfen in

---

64 Was ist Phänomenologische Erziehungswissenschaft? Malte Brinkmann schreibt: Phänomenologie geht von konkreten lebensweltlichen Erfahrungen aus. Phänomenologische Orientierungen finden sich aktuell in der Anthropologie, der frühkindlichen Bildung, der ästhetischen und kulturellen Bildung, der Schulpädagogik und Unterrichtsforschung, sowie natürlich in der Erziehungswissenschaft. Es werden pädagogische Erfahrungen im

Betreff päd. Praxis herumzuschlagen, bleiben wir doch, sagt die Phänomenologie, beim Kern der Sache selbst. **Dabei wird ausgegangen von der Lebenswelt, um die Sache selbst (= das Wesen eines Phänomens = das, was den vielfältigen Erscheinungsformen als Proprium zugrunde liegt) adäquat und angemessen zur Sprache zu bringen.** Devise: **Eigenstruktur vor Fremdstruktur!** Das ist so gemeint:

Jede wissenschaftliche Exploration konstituiert ihre Gegenstände gemäß Erkenntnisinteresse, mit kanonisiertem Vokabular, mit der favorisierten Methodik etc.. Demnach ist die Beschreibung, die Analyse und die Kritik der päd. Praxis immer von speziellem Zuschnitt; bei der Evolutionären Päd. so, bei der Geisteswissenschaftlichen anders, in der empirischen Lehr- und Lernforschung wieder anders. Päd. Praxis wird in diesem Sinne auf Forschungs- und Theorieebene je als eine Fremdstruktur angeboten, wie wir sie im Alltag nicht auffinden. Fremdstruktur, das ist zunächst nichts Schlimmes. Das Theorieförmig-Machen der Sätze über Praxis bringt es mit sich. Ja, durch den **Übertrag von Anschaulichkeit in abstrakte Begriffe und theoretische Satzgefüge** tritt Konkretes und Besonderes aus dem Blick. Allerdings sollte – ich sage es sehr salopp – nicht „übertrieben“ werden. So war z.B. die Ablehnung der >Kybernetischen Didaktik< in manchem Stockwerk der Universität vehement. Man könne doch nicht den Erziehungs- und Ausbildungsprozess nach dem Muster zielgerichteter Steuerungsvorgänge (wie im Kühlschrank) als Regelungsvorgang und als Regelkreis darbieten (Bitte im Netz unter >Regelkreis< ansehen).

Oft „kranken“ (wieder sehr salopp) die Streitereien daran, dass nicht zwischen **einem >Modell von< und einem >Modell für<** unterschieden worden ist. So behaupten die kybernetischen Didaktiker ja nicht, dass der Kühlschrank oder Raketenwerfer ein detailgetreues und die Wirklichkeit abbildendes 1:1 Modell von menschlicher Kooperation und Kommunikation sei, quasi maßstabsgerecht, dass Menschen nichts weiter seien als Stellgrößen und dass das Lehren und Lernen ein blinder Mechanismus mit Messfühlern sei, nein, sondern die didaktischen Kybernetiker behaupten nur, dass man mit dem Regelkreis ein Modell habe, das für die Planung als auch für die Analyse gut verwendbar und brauchbar und nützlich sei. Aber trotzdem, melden sich jetzt die Phänomenologinnen bedenkentragend zu Wort, mit einem Modell, egal sei es eines >von< oder >für<, komme man nicht an die Wirklichkeit, an die Realität, an die Sachen selbst, an die Phänomene in ihrer Eigenstruktur heran, immer verstelle der in der Wissenschaft konstituierte (Modell-)Gegenstand den Blick auf unmittelbar präsente Lebenswelt.

**Daher formuliert H. Schmitz die Aufgabe seiner >Neuen Phänomenologie< so:** „[...] den Menschen ihr wirkliches Leben begreiflich zu machen, das heißt, nach Abräumung geschichtlich geprägter Verkünstelungen die unwillkürliche Lebenserfahrung zusammenhängender Besinnung wieder zugänglich zu machen. Unwillkürliche Lebenserfahrung ist alles, was Menschen merklich widerfährt, ohne dass sie es sich absichtlich zurechtgelegt haben. Das Nachdenken der Menschen ist heute durch vermeintliche Selbstverständlichkeit aus Konventionen und aus Hypothesen, die im Dienst irgendwelcher Konstruktionen stehen, dermaßen gefesselt, dass die Freilegung der unwillkürlichen Lebenserfahrungen umfang-

---

Vollzug in ihren temporalen, sensualen und mundanen Dimensionen sowohl theoretisch als auch empirisch beschrieben und in ihren Kontexten reflektiert. Lernen und Erziehen als Erfahrung phänomenologisch zu untersuchen bedeutet, dass die konkreten leiblichen, emotionalen, sozialen und materialen Aspekte in den Mittelpunkt rücken. Das sind lebensweltliche und leibliche Erfahrungen, Emotionen und Stimmungen, wie beispielsweise Freude, Scham, Enttäuschung und Irritation ebenso wie Ekel, Neid, Eifersucht und Wut – also anthropologische, soziale, koexistenziale und kulturelle Phänomene im Lernen und Erziehen. Die Phänomenologie ist daher als eine Denke zu bezeichnen, sich „den Sachen“ zu öffnen – so wie es „sie gibt“.

reicher Anstrengungen bedarf; sie ist aber von großer Wichtigkeit; weil sie zum Ausweg aus gefährlichen Verengungen und Verstrickungen des menschlichen Selbst- und Weltverständnisses, damit aber auch der Lebensführung, verhelfen kann“ (Schmitz, H.: Kurze Einführung in die Neue Phänomenologie. Freiburg im Breisgau 2012).

Das kann man mit Vorsicht so verstehen, dass es darum geht, die verschüttete Eigenstruktur des zu untersuchenden Gegenstandes freizugraben, falls sie denn „durch ein Zuviel von Wissenschaft“ verschüttet ist, denn letztlich müssen wir uns im Leben am Leben orientieren, aber nicht an abstrakten Begriffen und Theorien, wie sie im Buche stehen. - Was denken Sie?! Liest sich die Passage (Schmitz) wie ein Aufruf zur Wissenschaftsnegation?! Das wäre wohl missverstanden! Es liest sich besser wie ein Aufruf, bei der Bildung des eigenen Selbst- und Weltverständnisses der Wissenschaft nicht in jedem Falle **das letzte Wort** einzuräumen (und mancher Theorie gar keins).

**Meine Phänomenologie beginnt so:** Der Anfang erziehungswissenschaftlicher Überlegungen ist das praktische Erziehen, wie es uns allen lebensweltlich zugänglich ist. Dann kommt die Wissenschaft. Aber **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 Sein und Sollen befasst. Wir alle bringen Lebenswelt **"immer schon"** mit, ob wir einen Gedanken gefunden haben oder ein Wort aussprechen, es aufschreiben, einen Satz bilden, gar einen theoretischen, oder eine Norm unseres Handelns 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: inkorporierte Lebenswelt in Wissenschaft investiert. Und wie z. B. die Nonverbale Kommunikation (u. a. an Mimik, Gestik, Kinesik) zeigt, sind Leib und Seele und Körper und Geist auch von Lebenswelt geprägt. J. Mittelstraß spricht von einem **"lebensweltlichen Apriori"**.<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> Ihre Lebenswelt ist nicht die meine, obwohl wir beide als Abendländer, Europäer, Deutsche, Fränkin, Bambergerin ... die eine teilen. Die Sinus-Milieu-Studien zeigen mögliche Differenzen, die man mit der Behauptung konfrontieren könnte: Das Sein bestimmt bzw. verstimmt das Bewusstsein. Ja?! Ganz wesentlich für uns Pädagoginnen ist die Mentalität des von uns personifizierten Bildungswesens, einer Einrichtung zur Akkulturation, Enkulturation, Sozialisation, Personalisation und Erziehung meiner selbst und meiner Mit- und UMBürger. Welche Mentalität resp. welche Kultur geben wir weiter? Inwiefern sind wir nur skrupulöse, akribische und hoch bezahlte Transporter fremdgestellter Verpflichtungen, die wir mal mit Variation im Blick überdenken sollten? Deswegen ändert sich aus systematischer Sicht nichts am „lebensweltlichen Apriori“. Dieses „Apriori“, das wir inkorporiert haben, lenkt uns körperlich, leiblich, seelisch und geistig in Richtungen, die uns nicht alle bewusst sind. Wo stehen Sie?

Zu Sinus: PRESSEMITTEILUNG, Heidelberg / Berlin, 01.10.2021. Deutschland im Umbruch. SINUS-Institut stellt aktuelles Gesellschaftsmodell vor: Die Sinus-Milieus® 2021. Seit vier Jahrzehnten erforscht das SINUS-Institut den Wertewandel und die Lebenswelten der Menschen. Daraus entstanden ist das G Gesellschafts- und Zielgruppenmodell der Sinus-Milieus. Die Sinus-Milieus 2021 bilden die neue Alltagswirklichkeit – geprägt durch politische Umbrüche, Digitalisierung, populistische Bewegungen und klimatische Extremereignisse – in unserer Gesellschaft ab. Die Sinus-Milieus fassen Menschen mit ähnlichen Werten und einer vergleichbaren sozialen Lage zu „Gruppen Gleichgesinnter“ zusammen. Die Sinus-Milieus verdeutlichen, was die verschiedenen Lebenswelten in unserer Gesellschaft bewegt (Werte, Lebensziele, Lifestyles) – und wie sie bewegt werden können (Mediennutzung, Kommunikationspräferenzen, Bildungsprogramme). Mehr dazu in der Anlage. SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH, Adenauerplatz 1, 69115 Heidelberg, T. +49 6221 8089-0, [www.sinus-institut.de](http://www.sinus-institut.de) Geschäftsführung: Manfred Tautscher, Dr. Silke Borgstedt, Dr. Marc Calmbach, HRB 332922 Mannheim

## Methodisch konstruktivistische Orientierung

Wisstheo und erkenntnistheo möchte ich gern dem >Methodischen Konstruktivismus< folgen (D. Hartmann, P. Janich: Die Kulturalistische Wende<, Ffm1998). Der Haupt-Unterschied zu anderen Konstruktivismen liegt darin, dass sich die Bau-Metapher >konstruieren< nicht auf das kognitive „Auf-Bauen“ der Welt, der Realität, der Wirklichkeit (im Kopf, im Alltag oder sonst wo) bezieht, wofür eine Menge von (objekt-)wissenschaftlichen Disziplinen (aus den Biowissenschaften, aus den Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften, aus der empirischen Psychologie) ihren unentbehrlichen Beitrag leisten. **Sondern >Konstruieren< bezieht sich im >Methodischen Konstruktivismus< auf das systematische (Aus-)Bauen von Terminologien, Satzsystemen, von Methodik, von Beweis-, Rechtfertigungs-, Begründungsverfahren, kurz, der methodische Konstruktivismus legt sein Augenmerk auf die Möglichkeit des (Auf-)Bauens der Wissenschaft, der Begründung der Wissenschaft, des Wissens, der Erkenntnis und auf die Möglichkeit der Rechtfertigung individuellen und sozialen Handelns gemäß rationaler Ethik (W. Kamlah, D. Hartmann).**

**Insbesondere die Einbeziehung der Poesis (des Herstellungshandelns in kooperativer und kommunikativer gemeinsamer Praxis) nach dem Prinzip der methodischen Ordnung (P. Janich) ist für das pädagogische Gedankengebäude (aus meiner methodisch-konstruktiver Sicht) konstitutiv.** Das PmO bezieht sich auf die Rationalität, die unserer Lebenspraxis eingepägt ist, dass nämlich das Gelingen und der Erfolg dem klugen Handeln die vernünftige Richtung bei gerechtfertigten Zielen und Zwecken geben. Die Einführung in die Pädagogik gelingt nicht über die aus der Distanz geschaffene Theorie und das akademische Erforschen des erzieherischen, handwerklichen Handlungsvollzugs im Aufforderungsverhältnis >päd. Praxis< allein, sondern bedarf deswegen und zudem eine personale Lehr-Lernsituation, die unmittelbare Auseinandersetzung ermöglicht und deren allgemeines Ziel die Stabilisierung des (immer besser gelingenden) Könnens zusammen mit der Objektivierung des Mundwerks, sprich: der Sicherung des erfolgsverliebten Wissens (durch Begründung und Rechtfertigung) ist.

Meine Hauspädagogik (eine eklektische Objekttheorie, die in diesem Seminar im konkreten Einzelnen nicht das Thema ist) ist – meinem Selbstverständnis nach - von phänomenologischem und pragmatischem und methodisch-konstruktivistischem Zuschnitt und ist kompatibel mit K. Pranges „Operativer Pädagogik“.

## Orientierung an der „Operative Pädagogik“ von K. Prange

In N. Katzantzakis Biografie „Rechenschaft vor El Greco“ (Autor von >Alexis Sorbas<) wartet seine Klasse, die von dem aus Athen versetzten und hochgebildeten (aber verbiesterten und grausamen) Direktor der Volksschule seit kurzer Zeit geführt wird, gespannt auf „eine junge Frau, die Pädagogik heiße“. Man munkelt nämlich, der Städter habe eine „Neue Pädagogik“ mitgebracht. „Eines Tages nahm ich meinen ganzen Mut zusammen und hob den Finger. >Wo ist, Herr Lehrer<, fragte ich, >die Neue Pädagogik? Warum kommt sie nicht in die Schule?< Er sprang vom Pult auf und nahm von der Wand den Ochsenziemer.“

Keine „Neue Pädagogik“, aber gediegenes Mundwerk zum gelingenden und erfolgreichen Handwerk des (zeigenden) Erziehens finde ich in: K. Prange: Warum operativ? Zur Begründung der Operativen Pädagogik. In: Berdelmann, K./Fuhr, Th. (Hrsg.): Operative Pädagogik. Paderborn 2009, 15-25). Und: K. Prange: Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn 2012. Das, was dort inhaltlich auf Objektebene und theoretisch auf Metaebene vorgewiesen und vertreten wird, habe ich für meine Hauspädagogik feinstückig übernommen.

Last but not least

**Beachten und kontrollieren Sie bei der Konstruktion Ihrer Hauspädagogik die *Argumentationszugänglichkeit* Ihrer Interessen, Ziele, Mittel und Ihres Selbst- und Weltverständnisses als metaphorischer Handwerker (m, w, d) und politische Person!**

**Konstruieren Sie Ihre mit Wissenschaft und Ethik abzugleichende Haus-Pädagogik derart, dass 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 Theorien!**

gruß