

Was Sie die Pädagogik schon immer fragen wollten, aber sich nicht trauten: Ist Pädagogik tatsächlich eine Wissenschaft? Oder gibt es lediglich Pädagogik in Echtzeit?!

Winter 2022/23

Sehr geehrte Studierende,

im August habe ich mit der Vorbereitung des Seminars begonnen, da war ein Zusperrren der möglicherweise ungeheizten Universität „derzeit“ zwar nicht geplant, aber vielleicht doch, ebenso war die Corona-Lage unsicher. Daher habe ich mich sowohl auf ein Email-Seminar (wie in den letzten drei Semestern) als auch auf eine Präsenz-Veranstaltung eingerichtet.

Heute, 13.10. 22, steht fest, im Winter 22/23 findet das Seminar bei einer max. Temperatur von 66,2 Grad Fahrenheit als **PRÄSENZ-VERANSTALTUNG** statt. Wir treffen uns also leibhaftig am 17.Oktober, an Ort und Stelle.

Ich schicke Ihnen im Laufe des Semesters pro Sitzung gleichwohl meine angefertigten Emails, die die Grundlage der jeweils 90 Minuten sind. Dass ich den Text der Mails so formuliert habe, als würden wir uns nicht in Präsenz begegnen, was wir aber tun, soll Sie nicht stören, ich wollte das nicht mehr ändern.

Sodann - im Anschluss - die erste Sitzungs-Mail 0, in der Sie die obligatorische Aufgabenstellung für Sie finden, ebenso Programm und die Einführung ins Thema.

Gruß Bätz

BITTE MEINE MAILS IN JEDE SITZUNG MITBRINGEN!

Was Sie die Pädagogik schon immer fragen wollten, aber sich nicht trauten: Ist Pädagogik tatsächlich eine Wissenschaft? Oder gibt es lediglich Pädagogik in Echtzeit?!

BÄTZ

S; Präsenz; 2 SWS; Masterstudiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft: Vertiefungsmodul: Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft; Mo, 12:00 - 14:00, [MG2/01.10](#)

Vorlesungszeiten 17.10.2022 - 10.02.2023

Erstsemestereinführungstage (EET) 10.10.2022 – 15.10.2022

Vorlesungsfreie Tage

- Allerheiligen 01.11.2022

- Weihnachten 24.12.2022 – 06.01.2023

- Vorlesungsfreier Tag (universitätsbestimmt) 31.10.2022

17.10., 24.10., 07.11., 14.11., 21.11., 28.11., 05.12., 12.12., 19.12., 09.01., 16.01., 23.01., 30.01., 06.02.

Sehr geehrte Studierende,

ich begrüße Sie zum Winter 22/23. Das Seminar hat Fragen zum Thema >Pädagogik<, die sachlich den Ablauf gliedern. Es sind erkenntnis-, wissenschaftstheoretisch und metaethisch relevante Antworten gefordert. Falls Sie (auf diesem Claim) auch eine Frage haben, probieren wir ebenso eine Antwort.

Programm

o

siehe Vorlage

i

Erziehung oder Anarchismus oder Antipädagogik?! Erziehungsbegriff?! Was meint "einheimische" Terminologie, was ist Erziehung als „einheimische“ Operation (J. F. Herbart und K. Prange)? Eigenstruktur (phänomenaler Begriff von Erfahrung) versus Fremdstruktur (instrumentaler Begriff von Erfahrung)?!

ii

Sollte man die Angelegenheit >Theorie und Praxis< nicht (endlich) eskamotieren? Oder besser doch die reflektierende und subsumierende Urteilskraft als Sprung zwischen beiden trainieren? Skripte verfassen?!

iii

Gehört die Geschichte der Pädagogik in den Eimer? Für Hercule Poirot aber ist die Vergangenheit die Mutter der Gegenwart?!

iv

Brauchbares vom Lyriker Pindar aus Theben und von „dunklen“ Heraklit aus der kleinasiatischen Stadt Ephesos, aus der Akademie des Atheners Platon, von seinem Konkurrenten Isokrates (ja: Isokrates) und aus dem Lyzeum (Aristoteles)?

v

Was leistet Goethes Farbenlehre für die Pädagogik?

vi

Nassehi kritisiert die „Vernunft der Komplexitätsvergessenheit“. Stimmt etwas nicht mit der Handlungstheorie? Warum favorisiert Frau A. Scheunpflug statt Handlungstheorie die Evolutions- und Systemtheorie?

vii

Die >Transzendental-kritische Pädagogik< von W. Fischer und die >Transzendente Anthropologie< von Th. Rentsch und praktische Pädagogik. – Muss das sein?!

viii

Ihre Frage(n).

ix

„Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht“ von Jürgen Oelkers. - Da wird der Unterschied zwischen propositionaler und nicht-propositionaler Erkenntnis wichtig. Können uns die Dichter sagen, was Erziehung ist?!

x

Sind I. Kants Kategorischer Imperativ und die J. Habermas-Diskursethik nur prüfungs- oder auch handlungsrelevant? Gibt es eine Pädagogische Ethik?! Anfragen bei Aristoteles, Epikur, vielleicht noch Epiktet, M. Nussbaum, auf jeden Fall bei K. Prange.

xi

Protoethik.

xii

Hat die okzidentale Rationalität (M. Weber) zu multikulturellen und interkulturellen Zeiten Anspruch auf Universalität? Was ist Transkulturalität? Gibt es Rationalitäten (im Plural)?! Ist alles relativ?! „Überirdische“ Werte für Pädagogik und Erziehung?!

xiii

>Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co<, wählt R. Münch zum Thema. Sind womöglich (pädagogische) Forschung und Theorie kein Unternehmen auf freier Flur? Steht alles schon im >Kommunistischen Manifest<.

Für diejenigen, die eine benotete schriftliche Leistung erbringen wollen, ist die Bearbeitung von neun Aufgaben Pflicht, die während des Semesters gestellt werden, je zwei maximal drei Seiten (Din A 4, Blocksatz, 1,5 Zeilenabstand, 12pt – entspricht mindestens 300 Worte pro Seite, ohne Vorwort, Inhaltsangabe Literaturverzeichnis usw.). Diese Blätter schicken Sie mir nach dem Eintreffen meiner Mail bei Ihnen spätestens nach Ablauf von 14 Tagen an meine Adresse unter dem Betreff: >Wissenschaftstheoretische Grundlagen 22/23<. Auf die erste Seite oben rechts Nachname, Vorname, Matrikelnummer, dann links beginnend die Aufgabenstellung mit Nummerierung. Ich werde Ihre Texte dem Eingang folgend nach und nach durchsehen und Ihnen eine Rückmeldung (nicht zu jeder Aufgabe) mit formativer Bewertung schicken. Es ergeben sich am Semesterende (bei mir gespeichert) insgesamt (mindestens) 18-20 Seiten, die ich summativ als schriftliche Hausarbeit beurteile (Bewertungsbogen im Anhang). Zudem ist nach Absprache ein mündlicher Beitrag/ein Referat zu erbringen. Das werden wir je nach Lage speziell regeln. Von den Studierenden, die nur einen mündlichen Beitrag/ein Referat (ohne schriftliche Hausarbeit) zwecks Bestätigung erfolgreicher Teilnahme benötigen, erwarte ich je ein Gedankenprotokoll von sieben Sitzungen (als Studienleistung): Umfang eine halbe Seite, an meine Anschrift. Die gleiche Erwartung habe ich bei Nur-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 Bearbeitung** der einzelnen (neun) Aufgaben und der (sieben) Protokolle auf. Ich möchte keine gesammelten Werke (=nicht alle 9 Aufgaben, nicht alle 7 Protokolle am Ende des Seminars auf einen Haufen)! Ich möchte, dass Sie in der Regel konzentriert je eine Woche grübeln. Es kommt viel weniger darauf an, Autoritäten heranzuziehen, Autoren zu zitieren, Literaturangaben zu machen (das ist nicht verboten), aber vielmehr bin ich interessiert an der **konzisen Verschriftlichung IHRER Gedanken, Überlegungen, Einfälle, die Sie zu einem Fließtext bündeln und - wie es sich gehört - stichhaltig begründen**. Das erfolgreiche Einfangen luftigen (ich sage nicht: windigen) Denkens in die Figur der Schrift können Sie als extraordinäre kognitive Leistung verbuchen. – Wir haben offiziell 14 Sitzungen. Ich stelle insgesamt 11 Aufgaben. Sie können demnach neun Aufgaben auswählen. Nicht jede meiner Mails muss Anlass zu einer Objektivation Ihres Geistes werden.

Ich habe die Themen alle atomisiert, ich kürze, überspitze und übertreibe manchmal. Ich schreibe nichts, was auswendig zu lernen wäre. Was ich pro Mail biete, ist **kein** Fließtext, eher können die **Absätze und Abschnitte** für sich stehen. Es kann sein, dass sie die einen noch weniger verstehen als die anderen - überspringen Sie! Halten Sie sich an dem fest, von dem Sie meinen, es in eigenen Worten adäquat wiedergeben zu können. Es dürfen auch Paraphrasen sein. Vielleicht ist mir die eine oder andere Mail zu massiv geraten. Auch hier gilt, holen Sie sich das heraus, was für Sie machbar ist. Dass Sie als Masterstudierende (m, w, d) Forschungs- und Theoriekenntnisse mitbringen, setze ich. Minimales Minimum das, was bei Gudjons/Straub (2016) über Geschichte und die Wissenschaft der Päd. steht.

Was beim Seminar hinten herauskommen soll, ist dies: **Es gibt keine bessere Theorie als die Ihre!** Ich bin mit Diderot in der Encyclopédie (1751) – wie vorher Cicero und vor diesem Paulus („Prüft alles und wählet das Gute!“) - der Meinung, dass Eklektizismus (eklektisch, Eklektiker) kein Schimpfwort sein sollte („unoriginelle, unschöpferische geistige oder künstlerische Arbeitsweise oder Form, bei der Ideen anderer übernommen oder zu einem System zusammengetragen werden“), sondern denjenigen (m, w, d) auszeichnet, der "alles, was die

meisten Köpfe unterjocht, mit Füßen tritt & daher wagt, selbständig zu denken, [...] kein Ding anzuerkennen ohne das Zeugnis seiner Erfahrung & seiner Vernunft" (ebd.), und der sich eine ihm "eigentümliche Hausphilosophie" für pädagogische Zwecke schafft. **Daher sollten Sie, ganz futurischer Profi, eine methodisch fundierte und inhaltlich satte, nämlich Ihre Hauspädagogik, (zu) konstruieren (in der Lage sein).**

Ich fordere Sie auf, das Angebot des Seminars für einen Steinbruch anzusehen, aus dem Sie, bewaffnet mit Hämmerchen und Meißelchen, dasjenige herausklopfen, von dem Sie der ungefähren, gleichwohl festen Überzeugung sind, es könnte sich zu **IHRER (Haus-)Konzeption** nützlich und schön zusammenfügen lassen. Eine Hauspädagogik ist ohne Abgleich mit der Wissenschaft und Ethik nichts weiter als eine Küchenpädagogik. Dass Ihre Hauspädagogik Ihrer Praxis "näher" steht als Abstraktionen und Allsätze, das ist kein Freibrief für (subjektive) Beliebigkeit.

Von der ersten Sitzung (17.10.) erstellen Sie bitte alle ein EGODOKUMENT. Das ist eine persönliche (ego=ich) Stellungnahme zum Seminarthema, zum Gehörten oder Gelesenen (die nicht zu den geforderten neun Aufgaben und nicht als Protokoll zählt, nicht korrigiert wird). Sie können auch die vorliegende Mail mit Anhang in Ihre Bemerkungen und Anmerkungen einbauen. Umfang eine (1) Din A 4 Seite, an mich als elektronischer Brief. **BITTE SENDEN SIE MIR IHR EGODOKU BIS SPÄTESTENS 21.10. ZU!**

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

Von der (theoretischen) **Objektstufe** und der (metatheoretischen) **Metastufe** unterscheidet sich die „**Pädagogik in Echtzeit**“. Das ist praktische Pädagogik, pädagogische Praxis, akut und konkret und im Vollzug in diversen und besonderen Lagen. Dazu braucht man (reflektierende und subsumierende) Urteilskraft, auf die ich noch zu sprechen kommen werde, aber es können schon an dieser Stelle Ratschläge, Fingerzeige, Winke, Handreichungen als zu beachtende empfohlen werden, die ich ohne weiteren Kommentar aufreih:

1. Vermeiden Sie es, erst in Echtzeit Ihre Pädagogik aufzubauen. Denken Sie lieber auf Vorrat. - Das, was zu tun oder auch zu lassen ist, haben Sie bereits nach bestem Wissen und Verständnis im Kopfe präpariert und parat. Wenn vor Ort Wissen und Verständnis gefragt sind, blättern Sie nicht erst im Lehrbuch nach passenden Stellen.

2. Vermeiden Sie das akademische Besserwissen in Echtzeit vor allem dort, wo es brennt, sondern werden Sie kraftschlüssig und urteilskräftig tätig.- Dozieren selbst wahrer Sachverhalte aus pädagogischer Forschung und Theorie löscht an Ort und Stelle nix.
3. Diversifizieren Sie Ihren Denkvorrat. – Reden und denken Sie in gegebener Lage passend und in vorfindlicher Situation angemessen. Schweigen ist auch eine Handlung.
4. Rufen Sie auf Vorrat gedachtes Wissen regelmäßig ab, überprüfen Sie ihn, veröffentlichen Sie ihn ohne Prätention, dort, wo es sich lohnt und man es von Ihnen erwartet.
5. Verfolgen Sie Pädagogik als Theorie und Forschung. – Beweise, Begründungen und Rechtfertigungen des eigenen Denkens und Tuns präparieren und auf Anfrage bzw. Nachfrage bereithalten. Argumentationszugängliche Auskunft, falls verlangt, geben können.
6. Sorgen Sie dafür, dass taugliche und dienliche Informationen in Echtzeit zur Verfügung stehen. Treffen Sie individuelle und institutionelle Vorkehrungen, um Fehlerquellen auszuschalten. – Seien Sie besorgt um und pflegen Sie opportune und weiterführende Informanten. Antizipieren Sie das Scheitern.
7. Geben Sie der Praxis Vorrang.
8. Versuchen Sie durch kluge Entscheidungen, möglichst viel Zeit zu gewinnen und möglichst viele Optionen offenzuhalten. – Passen Sie auf, dass Sie sich mit Ihrem Tun und Lassen nicht eine Falle spannen, in die Sie selbst tappen.
9. Präferieren Sie wissenschaftliche und pädagogische Fragestellungen bzw. setzen Sie Ihre Kapazitäten gewinnbringend ein. Versuchen Sie, durch kluge Kooperationsformen komparative Vorteile zu nutzen. – Sie haben eine Präferenzliste Ihrer Intentionen und der Mittel, sie zu verwirklichen, bereits im Kopf (oder als Skript oder auf dem Zettel in der Tasche). Suchen Sie Bündnispartner.

Das Seminar hat das Niederlassen auf der Metastufe hiermit zum erklärten Ziel, sprich: methodisches Denken anbahnen, entfalten und gestalten mit Aussicht auf professionelle Praxis. Sie mit der Rationalität der Wissenschaft (der Pädagogik) und der Ethik und Moral (der Pädagogik) zu konfrontieren, die in unserem Kulturkreis Maßstab sind (sein sollten).

Parergon

Nachrichten lokal, regional und global zeigen, dass Karl Marxens kategorischer Imperativ (in der >Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie<), „alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist“, wo bitteschön als Maxime menschlichen Denkens und Handelns fungiert.¹ Dies lässt mich fragen, ob es denn tatsächlich die von mir gestylten Fragen sind, die Sie sich zu stellen getrauen sollten, ob Sie mich nicht vielmehr fragen sollten, was, falls überhaupt etwas, die Pädagogik als Theorie und Forschung des Handwerks „Erziehen“ zum Gelingen eines „guten Lebens“ beigetragen hat und beiträgt. Mit dem Ziel einer existenzhaltenden und gedeihlichen Ordnung, Kooperation und Kommunikation unter unsersgleichen with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness. Auch für die mögliche Antwort, die Realität wäre ohne noch schlimmer, bleibt Pädagogik als Wirkkraft eine Enttäuschung.?!

¹ Sibylle Berg lästert in SPIEGEL ONLINE „Fragen Sie Frau Sibylle“.

„Die Pädagogik als die aussichtsloseste Wissenschaft der Welt, widerlegt durch die ungeheure Entmenschung der Kriege wie durchs Nichtige der Subalternität, zur Ergebnislosigkeit und zur Lächerlichkeit verurteilt im vorhinein“ (aus Martin Kessel, „Herrn Brechers Fiasko“, Roman 1932).

Literatur

Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel 2004. **Brumlik, M./Ellinger, St./Hechler, O./Prange, K.** (2013): Theorie der praktischen Pädagogik. Stuttgart. **Ellinger, St./Hechler, O.:** Entwicklungspädagogik. 2021. **Ludwig Ganghofer:** Das Schweigen im Walde. Lageberichte aus Studienseminaren. **Gabriel, G.** (2015): Erkenntnis. Berlin/Boston. **Gruschka, A.** (2011): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Opladen. **Gruschka, A.:** Didaktik. Wetzlar 2002. **Gudijons, H./Traub, S.:** Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 2016. **Hechler, O.:** Hilfen zur Erziehung. Stuttgart 2011. **Hechler, O.:** Pädagogische Beratung. Stuttgart 2010. **König, E./Zedler, P.** (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft. Paderborn. **Kron, F. W.** (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München. **Kron, F. W./Jürgens, E./Standop, J.:** Grundwissen Pädagogik. München Basel 2013. **Kron, F. W.:** Grundwissen Didaktik. München Basel 2008. **Münch, R.:** Der bildungsindustrielle Komplex. Weinheim Basel 2018. **Plöger, W.** (2003): Grundkurs Wissenschaftstheorie für Pädagogen. Weinheim. **Prange, K./Strobel-Eisele, G.:** Die Formen des pädagogischen Handelns. Stuttgart 2006. **Prange, K.:** Erziehung als Handwerk. Paderborn 2012. **Treml, A. K.:** Philosophische Pädagogik. Stuttgart 2010. **Tenorth, H.-E./Tippelt, R.** (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel 2007.

Wenn es um Personen, Daten, Fakten und Tatsachen und um die Explikation von Begriffen geht, etwa >Anthropologie<, >Autonomie<, Aristoteles, >Einsicht<, >Handlung<, Kant, >Lebenswelt<, Platon, >Pragmatismus<, Rorty, >vernünftig<, >wahr<, >Wille<, >Zweck< verweise ich hier auf die von mir paraphrasierend dienstbar gemachte >Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie<, hrsg. v. J. Mittelstraß. Stuttgart Weimar 2005ff.. Ebenso: Regenbogen, A./Meyer, U. (Hg.): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg 2005. Und: Seiffert, H./Radnitzky, G. (Hrsg.) (1989): Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. München. In den Mails spare ich an Platz, genaue Quellen kann ich auf Nachfrage liefern. Der Duden >Das große Wörterbuch der deutschen Sprache<, Wahrig >Deutsches Wörterbuch< und Störig >Das große Wörterbuch der deutschen Sprache< bieten zur Verwendung und zum ersten Gebrauch pädagogischen Vokabulars oft ertragreichere Formulierungshilfen als manche Definition in fachspezifischen Lexika (etwa >Zeigen<).

Gruß

PS: Glauben Sie mir nichts! Nehmen Sie Geschriebenes und zu Hörendes bitte aufmerksam zur Kenntnis, überlegen Sie einsam oder gemeinsam, finden Sie Argumente Pro und Contra, antizipieren Sie, ob Sie etwas praktisch umsetzen können wollen, finden Sie zu Ihrer Theorie und Haustheorie! Dass gegen das, was Sie lesen (müssen), Einspruch erhoben werden kann, Widerspruch sich regt, das gehört sich so. Es kann etwas nur dann wahr bzw. richtig sein, wenn es auch falsch sein kann (stimmt das?).

Erziehung?! Was meint "einheimisch" (J. F. Herbart und K. Prange)? Phänomenaler Begriff von Erfahrung versus Fremdstruktur (instrumentaler Begriff von Erfahrung)?!

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

Hallo,

Erziehung und Anarchismus?! Läuft da einer (wie in Josef Conrads >Der Geheimagent< [Frauenliteratur]) mit Bombe unterm schwarzen Mantel und sprengt aus blindem Hass gegen jede Bevormundung Erzieher und die Schulen weg? Aber nein! Gegen *verkorkstes* Erziehen steht die anarchistische Stimmung. Diejenigen, die man unter >Anarchistische Pädagogik< eingliedern kann, vertreten „die persönliche Unselbständigkeit des Menschen rührt immer aus fehlerhafter Erziehung“, also gelte es (ohne Sprengkörper) einzutreten für die „Freiheit“ des „vernunftbegabten Menschen“ und „ganzheitliche Bildung“ und „vollständige Erziehung“ im Namen von „Humanismus“ und „Realismus“ (so etwa: Max Stirner, Michael Bakunin, Peter Kropotkin, Leo Tolstoi, Francisco Ferrer, Paul Goodman, George Dennison u. a. m, in U. Klemm, Bildung ohne Herrschaft. Zur Geschichte der anarchistischen Pädagogik, Ffm 1990).

Antipädagogik. Sie kritisiert das bürgerliche Verhältnis von Erwachsenen und Kindern, vor allem die elterliche oder erzieherische Machtausübung. Diese sei ein Verstoß gegen die Menschenrechte. 1975 erschien >Antipädagogik – Studien zur Abschaffung der Erziehung< von Ekkehard von Braunmühl. Erziehung und Pädagogik seien nicht nur überflüssig, sondern „kinder-, menschen- und lebensfeindlich“. Erziehung sei Menschenverachtung, Unterwerfung und Unrecht, das Kindern angetan werde. Kindern aus erzieherischen Gründen Gebote oder Verbote zu erteilen, fürchterlich. Nur angeblich bestehe „Erziehungsbedürftigkeit“. Erziehung sei nichts weiter als eine Bezeichnung „ausschließlich für planmäßige, intentionale, auf das Kind als Objekt gerichtete Akte“. Plan=Herrschaft. Pädagogen setzten die „Erziehung mit dem Lernen einfach gleich“, obwohl das eine eine Veranstaltung der Erwachsenen, das andere ein Tun des Kindes ist. Vorgegebene Ziele und ehrgeiziges Diktat kennzeichnen die pädagogische Einstellung. Nur deren Überwindung könne autonomes Lernen ermöglichen, die Unantastbarkeit der Würde des Kindes gewährleisten und Kinderfeindlichkeit abbauen.

Pragmatismus und Erziehung. John Dewey, 1859 – 1952, zusammen mit Charles Sanders Peirce, William James, George Herbert Mead Vertreter des amerikanischen Pragmatismus²,

² **Der Pragmatismus** (Dewey, James, Peirce), **eine amerikanische Heilpflanze**, die hilft, überhitzte Gehirne, die wegen ewiger Wahrheiten und absoluter Ideale und dem einmaligen Wesen und der Höher-Bestimmung des Menschen heiß gelaufen sind, auf Normal abzukühlen (R. Rorty: Hoffnung statt Erkenntnis. Eine Einführung in die pragmatische Philosophie. Wien 1994; nicht mit dem Utilitarismus

gründete in Chicago die >laboratory school<, in den USA einflussreichster Pädagoge im 20. Jhd., dem auch der Slogan „learning by doing“ zugeschrieben wird.³ „Demokratie und Erziehung“ (Hrsg. von J. Oelkers, Weinheim und Basel 1993) ist 1916 erstmals erschienen, gilt als Hauptwerk John Deweys und als Schlüsselwerk der internationalen Reformpädagogik. Auf dem Buchdeckel steht: „Dewey entwickelt eine moderne Pädagogik aus der Idee, >Erziehung< als demokratische Erfahrung zu begründen, wie andererseits >Demokratie< als Medium der Erfahrung zu verstehen. Erziehung ist nicht Funktion oder Instrument der Politik, sondern sie verwirklicht sich als Demokratie. Die Schule wird zur >Keimzelle< der demokratischen Gesellschaft. Deweys Forderung nach einer Schule, die sich nicht als Ort gesellschaftlicher Reproduktion, sondern als Ort gesellschaftlicher Transformation versteht, sein Verständnis von Schule als Modell für Demokratie, ist auch in der heutigen Erziehungswissenschaft noch aktuell.“ Dewey selbst zum Erziehen: „Das Streben nach Selbsterhaltung liegt im Wesen des Lebens. Da die Selbsterhaltung nur durch beständige Erneuerung gesichert werden kann, ist das Leben ein Prozeß der Selbsterneuerung. Was Ernährung und Fortpflanzung für das physische Leben sind, ist Erziehung für das soziale Leben. Die Erziehung besteht in erster Linie in der Übertragung durch Verkehr. Verkehr zwischen Menschen besteht darin, daß sie Erfahrung miteinander teilen, bis sie gemeinsamer Besitz wird“ (ebd., 25).

Nun ist es,

jedenfalls nach diesen drei Passagen so, dass bei all den positiven und negativen Verweisen auf Erziehung, ich (Bätz) Fritz doch nicht das Erziehen lehren könnte, weil schlicht und einfach die Beschreibung dessen fehlt, was denn genau zu tun sei, wenn jemand jemanden *erzieht*. Beim Zitronenkuchen möchte man auch gern wissen: Wie? Dass er schmecken soll, sagt nichts übers Detail richtigen Backens. Der Witz ist, dass es >das Erziehen< als Handlung auch gar nicht so gibt, wie >das Schachspiel< oder >das Brustschwimmen< oder >das Rechnen mit dem Einmaleins<, wo es mir kein Problem bereitet, wie und auf welche Art und Weise dies zu erlernen und zu lehren sei. Sondern?! Sondern unter die Vokabel >erziehen< reihen wir eine kaum zu übersehende Menge von sprachlichen und nicht-sprachlichen Handlungen, die uns im Alltag eben als >Erziehung< gelten. Wer mit wissenschaftlichem Interesse fragt, als theoretisch ambitionierter Pädagoge, was das Erziehen eigentlich „ist“, der fragt nicht nach Einzelnem, nicht nach einzelnen, konkreten und besonderen Beispielen, sondern nach dem Allgemeinen in all den einzelnen, konkreten und besonderen Handlungen, die wir mit dem nomen actionis und nomen acti >Erziehung< bezeichnen. Vorschlag, setzen wir das Erziehen, in dem wir einen uns allen phänomenal zugänglichen Gegenstand sehen, zunächst einmal als ein überlegtes Tun, als lehr- und lernbares Handwerk fest, als eine „einheimische“ Operation, als intentionales mit Absicht ausgeführtes Handeln.⁴ „Einheimisch“ deswegen, weil wir nicht erst auf die Wissenschaft und auf eine dort (in der Soziologie, Psychologie,

verwechseln). Er stellt die Frage nach der Nützlichkeit einer Erkenntnis, nach der Brauchbarkeit von Wissen. Ein Pragmatiker favorisiert anstelle des Denkens das nützliche Handeln. **Für den Pragmatiker sollte das, was als wahr beurteilt wird, auch zur Problembewältigung verwendbar sein.** Aber nicht umgekehrt! Jedenfalls nicht alle Pragmatiker verfechten, dass nur das, was wem auch immer **zum Vorteil** gereicht, **deswegen** auch **wahr** sei. Das bedeutet keineswegs, dass Erkenntnisse, die heute und morgen nicht nützlich und wenig brauchbar sind, **deswegen** gleich minderwertig oder Scheinerkenntnisse wären, nein, eben zur akuten Problembewältigung nicht sachdienlich und weiterführend. Später vielleicht.

³ Was ist ein >Slogan<?

⁴ Nach K. Prange >Warum operativ? Zur Begründung der Operativen Pädagogik<, in: Operative Pädagogik. Paderborn 2009, 15-25.

Neurophysiologie) konstruierte Fremd-Struktur der Erziehung warten müssen, um das Erziehen zur Sprache zu bringen.⁵

Was eigentlich *ist* das Erziehen?!

Wir finden massenhaft Definitionen.⁶ Daher achten Sie (insbesondere bei Prüfungen) darauf, den jeweiligen Autor (m, w. d) zu nennen, von dem Sie das haben, was Sie als Definition und Begriffsexplikation vortragen. Bei uns praktischen und theoretischen Pädagogikproduzenten ist es so, dass Definitionen nicht etwas (nur beschreibend und darstellend) **feststellen**, so wie z.B. die Definition eines Schraubenziehers (monosemantisch) feststellt: Ein Schraubenzieher ist ein mechanisches Werkzeug bestehend aus Griff und Klinge. "Unsere" Definitionen in der Päd. sind (polysemantisch und normativ) **festsetzend**, was auf verschiedene Bedeutungen des Definiendums je nach Erkenntnisinteresse und Theorieparadigma verweist. Insofern sind „unsere“ Definitionen von Erziehung, Mündigkeit, Lernen, Aggression, Schule etc. nie wertfrei. Dass (festsetzende) Definitionen untereinander nie „100%“ übereinstimmen, verunsichert nur Greenhorns. Das heißt ja nicht, dass wir uns bei emsigen Einsatz kooperationsbereiten und kommunikationsfreundlichen Mundwerks nicht verständigen und einigen könnten.

Niemand stolpert über Erziehung wie über ein Fass. Erziehung muss nämlich als ein bestimmtes Handeln im Unterschied zu anderen Handlungen extra und eigens und mit Aufmerksamkeit wahrgenommen werden. Denn "[...] **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.). Also, das Unterrichten, Mahnen, Loben, Strafen, Fördern, Ermutigen, Fordern, Lehren, Demonstrieren, Üben usw. gelten nur dann als erzieherische Handlungen, wenn sie als eingesetzte Mittel begriffen und wahrgenommen werden, um ein Erziehungs-Ziel zu erreichen. **Das allgemeinste Erziehungsziel heißt, dass etwas gelernt werde. Und das zu Erlernende (Wissen, Können, Haltung, Einstellung, Überzeugung) muss sich Gründen und Rechtfertigungen beugen.**

Also, ich vermag eine Person erst dann als Erziehende „sehen“, wenn ich deren Handeln als Erziehung *interpretieren* kann, wenn ich diesem Handeln ziemlich sicher einen erzieherischen Zweck unterstellen kann, und zwar, dass die Person, das, was sie da tut, als Erledigung einer derjenigen (Entwicklungs-)Aufgaben begriffen hat, die Lernen fordert und fördert. 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 dann erst, wenn dieses Tun als eine Aufforderung einer Person an andere *begriffen* werden kann, etwas zu lernen. Insofern und dann erst sind Schimpfen, Ignorieren, Vorlesen unter Umständen erzieherisches Tun. Gehen wir noch einen methodischen Schritt weiter:

⁵ >Fremdstruktur< ist kein Schimpfwort, sondern der Unterschied zum >phänomenalen Begriff< von Erziehung, und bezieht sich auf das Stück durchweg ehrenwerter Arbeit, das die Wissenschaften als Struktur der Erziehung vorlegen; man sollte aber nicht so tun, als wäre dies (der methodische Weg der Wissenschaft) die einzige Möglichkeit den Gegenstand in den (Be-)Griff zu kriegen.

⁶ Eine der berühmtesten ist die von W. Brezinka: „Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, 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.“

Des Apfels Kern: das Zeigen

"Überall wo erzogen wird, wird etwas gezeigt" (Prange/Strobel-Eisele 2006, 38). 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, quasi >Eigenstruktur<: **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). "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). **Richtig, das Zeigen.**

Also nicht die Ziele, Zwecke von Erziehung sind die Essenz des Erziehens, nicht Erziehungsstile und Methoden, nicht die Profis und ihre diversen Adressaten und nicht die organisierten und nichtamtlichen Lernzeiten und die Lernorte fallen bei der Begriffsbestimmung 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; darunter zählen Erklären, Hinweisen, Demonstrieren, Verweisen, etwas Klarmachen, Bedeuten et cetera.

Und je nach Ziel, Aktören, Zeit, Ort ist das Zeigen situations-, und adressaten- und sachgebunden von verschiedener Art. Denn **"Die Gebärde des Zeigens [...]"** ist eine Form kommunikativen Handelns, das heißt: sie hat einen sozialen, einen thematischen und einen Zeitaspekt. [...] 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).

Und! "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.). **Erziehen ohne die Mühe und das Einverständnis der Adressaten, das vom Erziehenden geforderte Lernen als eine (absichtliche) Handlung (freiwillig) extra auf sich zu laden, geht nicht.** 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. Inzidentelles Lernen ist für unser Sosein und Kooperation und Kommunikation *conditio sine qua non*. Mitlaufendes Lernen ist die notwendige Bedingung der gelingenden Erziehung. Aber nicht hinreichend. Denn es muss mit dem Erziehen das intentionale Lernen korrespondieren. Dieses (intentionale Lernen) ist eine Handlung, der der Entschluss des Lernenden vorausgeht, Lernen als Tun tatsächlich (absichtlich) auch auf sich zu nehmen, sprich: die Aufforderung des Erziehenden, etwas, das Gezeigte, zu lernen, zu befolgen. Nur solches Lernen kann, dem

Erziehen die Chance geben, zu gelingen und erfolgreich zu sein. Allerdings kann intentionales Lernen, wie jede Handlung, das kennen wir aus nicht nur aus unserer Schulzeit kraft Erfahrung, verweigert werden.

Ziele des Lernens, angestoßen durch Erziehung?!

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). „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).

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

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

Erziehungsbedürftig ist ein menschliches Individuum dann, wenn deren Lebensproblem(e) als ein Lernproblem identifiziert werden kann (können). Obacht! Sensibilität ist angefragt, denn es geht ja nicht darum, Leuten Erziehungsbedürftigkeit aufzuschwatzen! Unter ein >Lebensproblem<, das möglicherweise als ein Lernproblem angesprochen werden könnte, 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 der Wunsch des Greises, bis zum Ende trotz Zittern und Sabbern und Arthrose das Essen, Trinken, Lesen selbst erledigen und bewältigen und die Toilette allein nutzen zu können.

Die ultimative Rechtfertigung von Erziehung

Jetzt die Frage nach dem Grund des Handelns >Erziehen<, menschliche Individuen zu erziehen. Erziehen und das dem Erziehen korrespondierende (intentionale) Handeln sind nicht Instinkt-geführt, kein durch Nervenreize (kausal) bedingter Vorgang, kein Appetenzverhalten, kein bloßer Reiz-Reaktions-Prozess, nicht natürlich, wie die Peristaltik zur Natur gehört, ebenso wenig „natürlich“ im Sinne von „selbstverständlich“. Daher hat das Erziehen keine kausalbedingte *Ursache*, aber hoffentlich argumentationszugängliche *Gründe*. Wir brauchen fürs Erziehen, weil es als Handeln ein Vorhaben und ein Unternehmen ist, und wir es nicht der Willkürlichkeit überantworten wollen, (mindestens) *einen* stichhaltigen Grund.

„Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglichen besseren Zustand des menschlichen Geschlechts, das ist: die Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessene, erzogen werden. [...] Eltern erziehen gemeiniglich ihre Kinder nur so, daß sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen. Sie sollten sie aber besser erziehen, damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervorgebracht werde“ (Kant. Über Pädagogik, Einleitung).

Ist die Erziehung (des Kindes) unabweisbar Pflicht! Ja, warum? Weil, wer Kinder in die Welt setzt, wer ihnen Da-Sein verschafft, auch Fürsorge- und Erziehungspflicht auf sich nimmt. Das muss nicht lang und breit konferiert, geprüft, zerlegt, untersucht und disputiert werden. Das ist so (=Datum, Faktum, Tatsache). Und!!! Das soll so sein (Pflicht, Norm, Imperativ, Präskription)! Jedes Kind, wenn es schon da ist, freiwillig ist es ja nicht in dieser Welt angekommen, hat mit Recht den Anspruch, mit der ihm vorgesetzten Welt versöhnt zu werden, nach bestem Wissen und Gewissen all das angeboten zu bekommen, was ihm nach bestem Wissen und Verständnis ein "gutes Leben" zu führen ermöglicht (Kant, Metaphysik der Sitten, Rechtslehre §28; K. Prange: Die Ethik der Pädagogik. Paderborn 2010). Sonst Verantwortungslosigkeit beim In-die-Welt-setzen von Kindern?!

Old Wabble (in Karl Mays >Old Surehand III<) sieht das so: „Wenn die Grube sich jetzt hier vor mir öffnete, ich würde sie nicht fürchten, sondern lachen. Das Leben ist nichts; der Tod ist nichts. Ich bin ins Leben hineingehinkt, ohne um Erlaubnis gefragt zu werden, und der Teufel soll mich holen, wenn ich nun meinerseits beim Hinaushinken irgend wen um Erlaubnis frage!“

Eine Person, die erzieht, ist,

wie man nach Kants >Anthropologie< sagen könnte, auf alle Fälle ein *Kopf*, aber kein *Pinsel*, ist also

- eine Person, die begründet handelt. Weil Handeln kein pures, instinktives Verhalten ist (und demnach auch überlegt 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 allerer, mit denen sie zu tun hat,
- eine Person, die Verantwortung für die res publica („Öffentliche Sache“) übernimmt und >Verantwortung-übernehmen< bei anderen zu aktivieren sucht,
- eine Person, die mit mikroskopischem Blick Lebensprobleme mit Vorsicht und Zurückhaltung als Lernprobleme zu deuten vermag; sie konstatiert treffsicher Erziehungsbedürftigkeit,
- eine Person, die allen menschlichen Individuen Bildsamkeit unterstellt; eine Person, die diesen ihren Grundsatz mit Argumenten zu verteidigen vermag, wir alle seien mit verständlichen, zumutbaren und anschlussfähigen Lehrangeboten fürs Lernen verführbar,
- eine Person, die das Handwerk des Zeigens plus diesbezügliches Mundwerk (beides argumentationszugänglich) 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 (und im Training ist),
- ?!

Gruß

PS: Glauben Sie mir nichts! Nehmen Sie Geschriebenes und Gehörtes bitte aufmerksam zur Kenntnis, überlegen Sie einsam oder gemeinsam, finden Sie Argumente Pro und Contra, antizipieren Sie, ob Sie etwas praktisch umsetzen können wollen, finden Sie zu Ihrer Theorie! Dass gegen das, was Sie lesen und hören (müssen), Einspruch erhoben werden kann, Widerspruch sich regt, das gehört sich so. Es kann etwas nur dann wahr bzw. richtig sein, wenn es auch falsch sein kann (stimmt das?).

Sollte man die Angelegenheit >Theorie und Praxis< nicht (endlich) eskamotieren? Oder besser doch die reflektierende und subsumierende Urteilskraft trainieren? Skripte verfassen?!

(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“ oder Bitte streng Ihre Darstellung (Löwe) von Ihrer Beurteilung („König der Tiere“) trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes und Ihrem Kommentar dazu! Und immer Urteile, Wertungen, Aussagen begründen!

Motto

„Die Erziehungskunst oder Pädagogik muß also judiziös sein [planvoll, auf argumentationszugänglichen, begründeten Überlegungen beruhend], wenn sie die menschliche Natur so entwickeln soll, daß sie ihre Bestimmung erreiche. Schon erzogene Eltern sind Beispiele, nach denen sich die Kinder bilden, zur Nachachtung. Aber wenn diese besser werden sollen: so muß die Pädagogik ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen, und ein in der Erziehung Verdorbener [ein *Verzogener*] erzieht [*verzieht*] sonst die anderen. Der Mechanismus in der Erziehungskunst muß in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden, und eine Generation möchte niederreißen, was die andere schon aufgebaut hätte“ (Kant, Über Pädagogik, Einleitung).

Hallo!

Ein Lob der Wissenschaft,

die auf ihre erbeigene Art und Weise und in diversen Theorieparadigmata das Erziehen zur Sprache bringt. Was machen Wissenschaftler eigentlich? Forschung und Theorie schaufeln mit methodischer Strenge den Weg frei vom Meinen zu Wissen und zu Erkenntnis. Man muss sich plagen.⁷Können Forschung und Theorie uns Pädagoginnen unter die Arme greifen? Wie steht es mit dem „Anwenden“ einer Theorie?

Pädagogik als Wissenschaft ist, wenn sie keine Afterwissenschaft ist, seröses Handwerk und Mundwerk, das beides gelehrt und gelernt werden kann. Bei >Handwerk< müssen Sie nicht nur Labore, Pinzetten oder Rechner vor Augen haben: Tafelbild, klare Aussprache, Einsatz von Körpersprache sind Techniken=Handwerkszeug, das beherrscht werden sollte. Ebenso korrektes Zitieren, einen Fließtext schreiben, etwas korrigieren, etwas erklären usf.. Es geht der Wissenschaft darum, die Sachverhalte der Welt logisch korrekt und begrifflich kohärent darzustellen, und zwar derart, dass theoriefähige Zusammenhänge deutlich werden. Zwar weiß die wissenschaftliche Pädagogikmacherin (generisch) vor jedem wissenschaftlichen Zugriff immer schon, was Unterricht, Schule, Erziehung ist und wie die Sache so funktioniert. Sie lebt nicht in der Kalahari. Aber sie stellt ihre subjektive Gewissheit zurück, beachtet Kriterien wie begriffliche Klarheit, Intersubjektivität, Kontrollierbarkeit, Reproduzierbarkeit und Widerspruchsfreiheit, vermeidet Fehlschlüsse, Sprünge und Zirkel. Sie will begriffliche Wahrheit und diskursive Erkenntnis. Das ist „mehr“ als wir im Alltag beim Beschaffen von Wissen wollen. Ihr liegt auch an Prognose und Technologie. Die Wissenschaft erschafft

⁷ „Meinungen sind wie Arschlöcher – jeder hat eines“, meint Sherlock Holmes in der Serie >Elementary< S1F18.

sich ihren theoriefähigen Gegenstand, sie konstituiert ihn, sie abstrahiert, und beschäftigt sich mit pädagogischer Praxis nicht wie sie im Alltag vorfindlich ist, sondern eben als theoriefähiges Gegenstandsfeld konstituiert worden ist.⁸ Und der ganze Aufwand deswegen, um Pädagogikveranstalter (m, w, d) mit (normativem) Orientierungs- und (operativem) Verfügungswissen bzw. mit orientierender und verfügender Rationalität zu versorgen.

Die außerwissenschaftliche Verwendung des Sprachgebrauchs von >Theorie<

meint einmal (abschätzig), dass nur vage Vermutungen über das Vorliegen eines Sachverhalts oder die zweckmäßige Ausführung einer Abfolge von Handlungen verfügbar sind, nichts genaues weiß man nicht, aber eine Theorie wenigstens. Zum anderen meint man (dito) mit >Theorie<, dass etwas „bloß Theorie“ sei im Unterschied zur wirklich funktionierender Praxis. Damit ist ein Vorschlag zur Bewältigung eines praktischen Problems angezielt, der sich dann als verfehlt oder undurchführbar erweist, klar, großes Maulwerk, während der „gesunde Menschenverstand“ wirklich zum Ziele führe: „Das mag [zwar] in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ (I. Kant 1793). Kant meint allerdings, dass das Scheitern (der Praxis) oft gar nicht der Theorie anzulasten sei, sondern eher einem Mangel an Theorie. Am Schlendrian (Herbart) liegt es.

>Praxis< kann man als das unmittelbare Auseinandersetzen

des Menschen mit der ihn umgebenden Mit- und Umwelt, mit Dingen, Personen, Vorgängen und Geschehen festsetzen, das stets konkret und besonders ist, sich in Echtzeit entwickelt und vor Ort seine von diversen Voraussetzungen und Bedingungen interessenabhängige und ziel- und zweckgebundene Spezifität erlangt. Diese Praxis mag sich sodann die Theorie – problemorientiert – zur Exploration vorzunehmen.

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

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

⁸ Konstituieren/-ung hier: Einen Gegenstand(sbereich) nach Erkenntnisinteresse und Forschungsabsichten und Theoriebedürfnis methodisch streng aufbauen, bilden, abgrenzen. Der Gegenstand >Unterricht< wird in der Kybernetischen Didaktik anderes konstituiert (als Regelkreis nämlich) als in der evolutionstheoretischen Pädagogik (als Evolution mit Variation, Selektion und Stabilisierung nämlich).

Anwenden?!

Also hier >die Praxis< (konkret) und dort >die Theorie< (abstrakt), die man beide nicht genießbar zum Cocktail einfach zusammenschütten kann, und ausdrücklich ist die Erziehungswissenschaft, die Pädagogik, die Forschung und die Theorie für die Praktikerinnen. **Also mit recht die Frage, ob man Theorien „anwenden“ kann?** Aber was bedeutet „anwenden“? Wie kann ich eine Theorie **gebrauchen, nutzbar machen, dienstbar, erfolgreich einsetzen?!**

Theoretische Sätze anwenden?

Für eine passable Antwort ist vorab zu klären, wie die Erziehungswissenschaft, wie die Pädagogik zu ihren Gegenständen kommt, die sie beforscht und über die sie theoretische Sätze aufstellt. Wer sagt ihr, was Sache ist? Denn einleuchtend erscheint, wenn die Gegenstände keinen Bezug zum Alltagsgeschäft des Erziehens haben, warum sollen sie dann für uns Pädagogikmacher und unsere Pädagogikabnehmer relevant, sprich: anwendbar sein?! Damit scheint die Antwort gegeben: Also, schauen wir im Alltag nach, was an Problemen mit dem Erziehen in Stadt und Land, bei Groß und Klein, bei Alt und Jung und Arm und Reich ansteht, dann haben wir im Handumdrehen den Anwendungsbereich der Pädagogik erschlossen!? Ja. Schon. Aber. Denn die Probleme des Alltags sind nicht 1:1 die Probleme der Wissenschaft. Denn weder lassen sich wissenschaftliche Forschungs- und Theorieobjekte noch die wissenschaftliche Arbeit dem Alltag einfach so anschauen. Die Wissenschaft zum Zwecke der Erklärung und des Verstehens unterschiedlichster Sachverhalte ist eine extra eingerichtete Begründungspraxis, die so – selbst wenn Sie im Marcushaus mit einem Psychologen zusammenrennen - nicht im Alltag auffindbar ist, und das Wissen des Alltags an begründetem Wissen übersteigt. Es geht der Wissenschaft darum, die Sachverhalte der Welt logisch korrekt und begrifflich kohärent darzustellen, und zwar derart, dass theoriefähige Zusammenhänge deutlich werden. Zwar weiß der Pädagoge, der in unseren Breiten Akkulturation, Sozialisation und Erziehung genossen hat, vor jedem wissenschaftlichen Zugriff immer schon, was Unterricht, Schule, Erziehung ist und wie die Sache so funktioniert. Aber er stellt seine subjektive Gewissheit zurück, entzieht dem Alltag zwar nicht die Mitsprache, beachtet aber zudem viel strenger als zu Hause Kriterien wie begriffliche Klarheit, Intersubjektivität, Kontrollierbarkeit, Reproduzierbarkeit und Widerspruchsfreiheit, vermeidet Fehlschlüsse, Sprünge und Zirkel. Wissenschaft will begriffliche Wahrheit und diskursive Erkenntnis. Ihr liegt auch an Prognose und Technologie=Brauchbarkeit unserer ohne Wissenschaft nicht (mehr) funktionierenden Gesellschaft..

Fast ist es so wie beim Fremdsprachen-Lernen. Neue Wörter, mit denen man zwar auch ausdrücken kann, was man kennt, aber es klingt nicht nur anders, sondern die Bedeutung hat sich (mehr oder weniger) verschoben. Ergo bei der Wissenschaft. Bekanntes wird als Erkanntes in anderer Sprache dargestellt, in spezifischer Terminologie eben, die auch zur gewählten Methodik passen muss et cetera. Blick auf zunächst Alltagsbekanntes ändert sich, bei uns zwar nicht der Blick durchs Mikroskop, aber durch die Brille der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin. Dies alles findet in solcher methodischen Kriterien verpflichteten und auch instrumentellen Ausprägung nicht in der Lebenswelt statt. Zwar können wir auch im Alltag das, was wir sagen, tun und denken, begründen, und wir haben und finden Wege etwas zu „erforschen“ und uns „Theorien“ zu bilden, aber erfüllen damit nicht in Eins den Standard der scientific community.

Dass sich Forschung und Theorie aus der Lebenswelt „herausgeschraubt“ (aber nicht: abgeschraubt) haben, begann bei den alten Griechen spätestens mit Platon: Da waren Behauptungen über das **Erziehen im Allgemeinen** „neu“, nicht nur Klatsch über den misstratenen Erzug

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

Wie kommt die Erzwiss zu ihren Gegenständen? ⁹

In >Erziehungswissenschaft 1<, Funkkolleg 7, Ffm 1970, zeigen und vergegenwärtigen W. Klafki, Rückriem, G.M., Wolf, W., Freudenstein, R., Beckmann, H.-K., Lingelbach, K.-Ch., Iben, G., Diederich, J. anschaulich auf welche Weise die Erziehungswissenschaft zu ihren Forschungs- und Theorie-Gegenständen kommt. Sie machen das so, dass sie eine Szenenfolge (quasi kleines Theater) vorführen, die Sie lesen müssen, um deren Pfiff zu goutieren (im Anhang). Dramatis personae sind Eltern, Schüler, Lehrer, die auf verschiedenen Bühnen (eine Küche, der Schulhof, Klassenzimmer, Lehrerzimmer) ihren Status präsentieren und ihre Rollen spielen. Zur Ansicht vors geistige Auge und zur Sprache kommen insgesamt das pädagogische Verhältnis zwischen Erziehenden einerseits, Kindern und jungen Menschen andererseits bzw. zwischen Lehrenden und Lernenden, erzieherisch bedeutsame Vorgänge, Einrichtungen, Einflüsse auf Kinder und junge Menschen außerhalb von Schulen und Ausbildungseinrichtungen, pädagogische Krisen und Notfälle, pädagogische Methoden in Unterricht, Lehr- bzw. Lernziele, Normvorstellungen usw.. Die Wissenschaftler des Funkkollegs analysieren in anschließender Runde die szenisch dargebotenen Sachverhalte und geben Hinweise, wie diese konkreten Gegenstände zu den abstrakten Gegenständen ihrer Wissenschaft konstituiert werden, und welche Fragen sich nach Grund und Ursache von diesem und jenem stellen, auf welchem Weg eine verstehende und erklärende, jeweils wissenschaftlich propere Antwort auf Warum-Wozu-Wie-Was-Fragen möglich ist, nach welchen spezifische Interessen die Wissenschaft dem Alltag zwecks Horizonterweiterung „anwendbares“ Wissen hinzufügt, welche strenge Methoden zwecks Begründung von Sätzen und welche Terminologie und Begrifflichkeit zwecks (relativer) Eindeutigkeit unter Pädagogik- und Erziehungsmachern sinnvoll zum Einsatz kommen können. Man (ich) könnte also sagen, auf diesen Seiten des Funkkollegs wird die Frage vorbildlich beantwortet, wie die Erziehungswissenschaft zu ihren „anwendbaren“ Gegenständen kommt und kommen soll.

Klafki & Kollegen beginnen, um zur Erziehungswissenschaft zu gelangen, auch nicht mit dem außerhalb der Reichweite der Pädagogik liegenden Big Bang, nicht mit dem fernen Men-

⁹ >Gegenstand< der Wissenschaft: Bitte nicht verwechseln mit einem Ding, das man wie einen Schirm anfassen und aufspannen kann oder eben besser nicht anfasst wie Erdkröten. Sondern hier ist gemeint: Alles das, womit sich unser methodisches Denken befassen kann, alles das, was Anlass bzw. Grund bzw. Ursache einer wissenschaftlichen Kontroverse sein kann, etwa: Intelligenz, Quantensprung, Freiheit, Erziehung, Lernen etc..

schen aus dem Pleistozän, nicht mit der absonderlichen Aufzucht von Stichlingen, auch nicht mit dem angeblich für alle Menschen vorbildlichen Familienleben der Silberrücken (Jane Goodall), sondern der Eintritt in die Erziehungswissenschaft ist gleich der methodischen Hochstilisierung dessen, was wir in der Praxis als kooperierende und kommunizierende Menschen in Sachen Erziehen immer schon tun. Dass Erziehungswissenschaft, wie vorgeführt, verankert in der Lebenswelt, „anwendbar“, also nutzbar, brauchbar und hilfreich für alle diejenigen sein kann, die im Erziehungsgeschäft (als Erziehende oder als Lernende) tätig sind, scheint überzeugend.¹⁰ Dass es Spielszenen, als also keine Originalaufnahmen aus dem Alltag sind, macht nichts, da man sich glaubwürdig verbürgt hat, dass hier – wenn auch nur im Medium schauspielerischen Tuns – die Wirklichkeit „realistisch“ wiedergegeben wird. Jede Leserin des Funkkollegs kann dies quittieren.

Das macht erkenntnistheo und wisstheo folgendes Bemerkens relevant, nämlich, dass wir (Sie und ich und die Wissenschaft) das Thema >Erziehen< nie ab ovo beginnen (können), quasi bei null Grad, dass wir nämlich immer schon „angewärmt“ sind, also immer schon Kenntnis vom Erziehen haben und Bekanntschaft mit dem Erziehen geschlossen haben, bevor es zum Gegenstand der Reflexion (im Alltag oder in der Wissenschaft) wird. Niemand von uns entkommt in unserem Kulturkrieg „unserer“ Akkulturation, Enkulturation und Sozialisation und auch nicht der Erziehung. Ja, richtig: Ein hermeneutischer Zirkel. Vielleicht besser: Eine hermeneutische Spirale, weil wir keine tabula rasa und kein unbeschriebenes Blatt sind, wenn wir geordnet nachzudenken beginnen, sondern immer schon „vollgeschrieben“ und reflektierend von Reflexion zu Reflexion uns den Gegenstand beschreibend, analysierend und kritisierend aufbauen. Und es ist in der Tat so, dass die „Einführung in die Erziehungswissenschaft“ gar nicht so wie vorgetragen vonstattengehen könnte, kämen Klafki und seine Kollegen als Aliens aus den Tiefen des zeitlosen Raumes, wüssten die Wissenschaftler des Funkkollegs nicht schon (genetisch) **vor** der >Einführung<, welche Sachverhalte die einschlägigen Themen sind – was Klafki und Kumpfner (selbstverständlich) ausdrücklich „bekennen“.

Urteilkraft

Wenn Sie die Szenen gelesen haben und sie verstanden haben, ihnen Sinn und Zweck entnommen haben bzw. zuordnen können, und zustimmen oder die Sache ablehnen, da haben Sie eine (unter hoffentlich vielen) Ihrer Fähigkeiten freigesetzt: Ihre Urteilkraft. Sie aktivieren ihre Fähigkeit, etwas zu beurteilen, etwas zu prüfen, kritisch zu sein, abwägend Stellung zu beziehen, ein eigenes Urteil zu fällen zu können, eine Erkenntnis in einem Satz fassen zu können, und zwar als Grundlage des nachfolgenden Handelns. Denn beispielsweise etwas vorliegend Schriftliches (eine Theorie) oder Gesagtes (ein theoretischer Vortrag) oder die Quintessenz eines Gesprächs ins „echte“ Leben zu übertragen, auf Nutzen zu prüfen, nach Brauchbarem abzutasten, möglichen Einsatz, mögliche Verwendung zu antizipieren, sprich: etwas vorausnehmen, vorgreifen, vorweggreifen, vorwegnehmen, sich etwas merken, meinend, dass es gleich oder später „angewendet“ werden kann oder eben nicht, das schafft und leistet die Urteilkraft.

Es geht aber auch umgekehrt! Also Urteilkraft hat nicht nur eine Richtung, vom Allgemeinen zum Besonderen, sondern ebenso vom Besonderen zum Allgemeinen. Sie sagen sich, darüber, was ich mir als gestandene päd. Profi-Praktikerin über Fritz und Pauli und Hilde denke und zusammenreime, darüber möchte ich auch mal etwas Schlaues (Theorieförmiges) in die Hand

¹⁰ Natürlich lässt sich ein solches sinn- und zweckvolles und vor allem verständliches, nachvollziehbares und leserfreundliches Beginnen von Wissenschaft auch vertändeln. So wird z. B. der hiermit empfohlene schlichte Aufsatz von K. Prange zur praxisverbundenen Einführung in seine >Operative Pädagogik< im nachfolgenden von E. Anhalt unnötig „verschwierigt“ – ärgerlich (In: Berdelmann/Fuhr (Hrsg.): Operative Pädagogik. Paderborn 2009, 15-46).

bekommen, das mir hilft, meine konkrete Praxis zu übersteigen, meinen Blick zu schärfen, eine Theorie, die mir Vokabular zur Verfügung stellt, mit dem ich diffizil(er) meine besondere Situationen beschreiben, analysieren und kritisieren kann. Und prompt: Sie bekommen einen Theorie-Tipp, und perfekt=urteilskräftig induzierte Theorie-Begeisterung!

Was also ist eine Theorie, die anwendbar ist?

Beim Anwenden kommt trainierbare **Urteilskraft** ins Spiel: „Urteilskraft überhaupt ist das Vermögen, das Besondere als Enthaltene unter dem Allgemeinen zu denken“, schreibt I. Kant (1790, 87). Dabei gilt es, zwischen subsumierender und reflektierender Urteilskraft zu unterscheiden. Jene ordnet das Besondere einem bekannten Allgemeinen unter, etwa einem Gesetz. Bei dieser liegt zuerst nur der besondere Spezialfall vor, für diesen muss das Allgemeine herausgefunden werden.¹¹ **Kurz: Das Anwenden besteht im Einsatz subsumierender und reflektierender Urteilskraft.**

Nochmal etwas anders: Nennen wir solche Theorien aus der Wissenschaft, z. B. die Lernpsychologie (Skinner), den Symbolischer Interaktionismus (Mead), die Anerkennungs-Theorie (Honneth), *Rahmentheorien*, dann ist Ihre Haus-Pädagogik eine innerhalb solcher Rahmenkraft Ihres Urteilsvermögens geschaffene *Individualtheorie* (E. König). Sie haben demnach urteilskräftig eine nach erkenntnistheoretischen und wissenschaftstheoretischen Kriterien (deswegen unser Seminar) als brauchbar beurteilte Rahmentheorie für Ihre Zwecke und Ihre Praxis kleingearbeitet. Sie haben etwa die Lerntheorie und das operante Konditionieren, das als allgemeiner und abstrakter theoretischer Rahmen angeboten wird (etwa Redlich/Schley >Kooperative Verhaltensmodifikation< 1981) urteilskräftig zu einem Stück Ihrer konkreten Haustheorie kleingearbeitet, in der Überzeugung, sie führe Ihre Anstrengungen zum Erfolg. Der bestünde etwa darin, beim Spezialfall >Fritz, der Clown in der 5c<, die Auftretenswahrscheinlichkeit des von Ihnen gewünschten Verhaltens zu erhöhen. Allerdings erfordert der Einsatz Ihrer kleingearbeiteten Haus-Theorie ebenso und wieder Ihr (urteilskräftiges) punktgenaues Urteilsvermögen, denn Sie müssen beurteilen, ob >Fritz, der Clown in der 5c<, und Ihre diesbezügliche Individualtheorie tatsächlich auch „zusammenpassen“. Somit haben Sie mit Urteilskraft eine Rahmentheorie und Ihre Haustheorie auf Ihre Praxis angewendet.¹²

Es geht auch umgekehrt: Beim Hunde, rufen Sie, habe jetzt nach schier endloser Sucherei, wie ich das Verhalten von Karl in der 6a verstehen und mir erklären könnte, urteilskräftig eine passende Theorie aufgegabelt (vielleicht die Anerkennungstheorie von A. Honneth), in deren

¹¹ Die subsumierende und die reflektierende Urteilskraft bitte nicht mit logischen Schlussfolgerungen verwechseln (Deduktion, Induktion oder so).

¹² Gegen das operante Konditionieren (kooperative Verhaltensmodifikation) wird eingewendet, dass man damit Tieren Kunststücke beizubringen in der Lage sei (Schweinen das Klavierspielen und Ratten Karussell fahren), es sich demnach verbiete, Menschen nach diesem Modell zu erziehen, weil diese nicht jene seien. Meine Antwort: Bitte unterscheiden Sie zwischen den Ausdrücken „Modell von ...“ und „Modell für ...“. Z. B. ist ein maßstabsgerecht aus Streichhölzern gebastelter Bamberger Dom ein Modell **vom** Dom. Die Wissenschaft (Atom-Modell, Unterrichtsmodell, Kommunikationsmodell) baut Modelle **für** uns. Es wird bei „**Modellen für uns**“ kein Anspruch erhoben, dass es 1:1 die Wirklichkeit sei, was das Modell darstellt, auch nicht, dass die Modelle wahr seien, also die Realität so wiedergeben täten, wie sie ist, auch nicht, dass die Welt so sein müsse, wie das Modell es vorgibt. „**Modelle für uns**“ sind brauchbar und taugen dazu, sich einen Sachverhalt vor Augen zuführen bzw. zu erklären und zu verstehen oder eben nicht; dann sind sie unbrauchbar, untauglich, aber nicht falsch; fabrizieren wir eben ein anderes. Man kann Modelle aufrüsten (etwa mit kognitiven Elementen). Oder ein anderes nehmen: BGM (Begründungsmodell für uns bei Handlungen) von K. Holzkamp (1995).

Rahmen ich zu meinem Spezialfall alles Nötige verstauen kann. Zu meinem besonderen, speziellen und konkreten Problem habe ich – urteilskräftig wie ich bin - eine Theorie entdeckt!

Dieses Transportieren der Theorie in die Praxis (beim Fritz) und das Transportieren der Praxis in die Theorie (bei Karl) ist die per Training zur Fertigkeit gestylte Fähigkeit, nämlich das Allgemeine ins Besondere übersetzen wie auch das Besondere ins Allgemeine. Beides kann nur mit bzw. als Urteilskraft vonstattengehen. Auf diese Weise wird Abstraktes mit dem Konkreten und das Konkrete mit dem Abstrakten verbunden, darin=in der aktuellen Aktivierung von Urteilskraft, besteht das Verhältnis von Theorie der Pädagogik und der Pädagogik in Echtzeit. **Das Anwenden zeigt sich in der aktuellen Aktivierung von Urteilskraft.** So ist das Anwenden einer Theorie gemeint. Dafür gibt es im wissenschaftliche Zusammenhang einen Terminus: >praktische Urteilskraft< (Kant).¹³

Trainieren von Urteilskraft?!

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

Last but not least

Eine angemessene Theorie?! Wie bei der Frage nach der Grundfigur des Erziehens bei all der Vielfalt der erzieherischen Handlungen, jetzt die Frage nach dem „Grundgegenstand“ bei all der Vielfalt der Gegenstände erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theorie. Um welchen Kern dreht sich all die Vielfalt pädagogischen Wissens? Es geht bei der Fabrikation von pädagogischem Wissen um praxisrelevante Aufbereitung von theoretischen Wissensbeständen, die (die Erfahrung der) Erziehung betreffen. Es geht in der Erziehungslehre darum, einen angemessenen Zugang zum **(Haupt-)Gegenstand** aller erzieherischen Bemühungen zu ermöglichen. Dieser ist: **Das erziehungsgestiftete Lernen. Es „ soll [...] dem professionellen Pädagogen [...] ermöglicht werden, die Lebensprobleme der Menschen, zu denen er in einem professionellen erzieherischen Verhältnis steht, als Lernprobleme zu konzeptualisieren. Vom Säugling bis zum alten Menschen ist es unhintergebar das menschliche Lernen mit all seinen Schwierigkeiten, auf das es die Pädagogik und die Erziehung abgesehen haben“** (Brumlik 2013, 11).

gruß

¹³ Bei Herbart ist es der >pädagogische Takt<.Mündlich dazu, vielleicht.

Geschichte?! Für Hercule Poirot ist die Vergangenheit die Mutter der Gegenwart. Brauchbares von Pindar, Heraklit, Platons Konkurrenten Isokrates und aus dem Lyzeum (Aristoteles)?

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

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 (der Mensch) von Ihrer Beurteilung („ein Wunder“) trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes und Ihrem Kommentar dazu! Und immer Urteile, Wertungen, Verdikte begründen! - Wem Kondition fehlt, darf Fußnoten lassen.

>Geschichte< - eine Erkenntnisquelle?!

Geschichte gehört zur Pädagogik wie Strom zum elektrischen Stuhl, nichts glückt ohne. W. Schapp meint, dass wir alle immer schon in Geschichte(n) verstrickt sind, ob in fremde oder eigene, ob als Mensch, ob als Bürgerin, ob als Pädagoge. Jede Biografie erzählt eine Geschichte. „Außerhalb“ der Geschichte(n) nur Vakuum. Weder Erziehung noch Lernen noch Lernorte sind "**geschichtsfrei**". Bedeutet wiederum, dass **jede Pädagogin mit ihrer Praxis immer schon in die Geschichte der Pädagogik eingeklinkt** ist, ob sie will oder nicht, ob sie es weiß oder nicht. Aufgeweckte machen sich dieses Einklinken über das Übliche hinaus zum Programm, sie mobilisieren **Geschichtsbewusstsein**, haken sich aus und anderswo wieder ein. Nietzsche möchte nicht, dass historische Daten, Fakten und Tatsachen dem Gebildeten wie Wackersteine im Bauch rumpeln. Sie und ich auch nicht. Es gibt auch „Bildungsdummheit“ (Bernhard). Daher ist die Frage ist zulässig: **Wieviel Geschichte brauchen wir (Sie und ich)? Wofür?** Jedenfalls sollte die Auswahl Ihrer und meiner Päd.-Geschichte eine welt-aufschließende Standhaftigkeit (Standing) gegen Barbarei und für Demokratie ohne Märtyrertum möglich machen. Kein Krieg auf europäischem Boden, wenigstens die nächsten elf Jahre nicht.

Pädagogikgeschichte ist keineswegs nur erfreulich:

"Schwarze Pädagogik" (K. Rutschky; 1977)! Vielleicht schreibt mal jemand eine „Kriminalgeschichte der Pädagogik“ oder „Abermals krähte der Hahn“ (im Hinterkopf dabei Karlheinz Deschners „Kriminalgeschichte des Christentums“ und seine kritische Kirchengeschichte.) **Geschichte** liefert Exempel, Muster fürs Erziehen, schreckliche, aber auch nette Vorbilder. Versuche von 1:1-Kopien werden jedoch nichts als **Kitsch**. Zum **Geschichtsbewusstsein** passt eher das gedankliche Mühen, was könnte beispielsweise Sokrates damit gemeint haben, dass Tugend Wissen sei und somit (lehr- und) lernbar, wenn man nur wüsste, was (Lehren und) Lernen ist, - und was mache ich, meine reflektierende Urteilskraft aktivierend, für meine päd. Praxis daraus? Wer sich einmal von Sokrates oder Pestalozzi oder Summerhill oder Maria Montessori¹⁴ provozieren lässt und darüber nachzudenken anfängt, was die Geschichte des Erziehens und Lernens für die eigene Person bedeutet, **der tritt aus der Naivität und Befan-**

¹⁴ Dazu: Hörmann, G.: Menschenerziehung oder Menschenzüchtung. In: ders. (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie. Kronach 2003, 120-126.

genheit des zu oft reflexionsfernen Erziehungsalltags, Schulbetriebs, der Jugendarbeit, der Erwachsenen- und Weiterbildung heraus - und kann nur mit schlechtem Gewissen zurück. Überdies transportiert Geschichte eine echte Erkenntnis: Pädagogik ist stets und immer ein Streitfall. Wir bearbeiten nichts mit Hammer und Amboss fix und fertig. Konsequenterweise sollten wir alle das Argumentieren beherrschen. Und dass Ihre und meine und alle einzelnen konkreten Erziehungsgeschichten (Plural) in der Geschichte (Kollektivsingular) Bayerns und der Bundesrepublik Deutschland und Europas und der Welt ihren Platz haben und ihren Drive bekommen, muss überdies erst mal, sich selbst als „Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse“ erhellend, begriffen werden.

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 alle, die erziehen (als Elternteil, Lehrkraft, Street Worker, am Lehrstuhl), sind immer schon in die Geschichte des Erziehens eingeklinkt, ebenso die wissenschaftlichen Pädagogen in die Geschichte ihrer Disziplin, ob sie es wollen oder nicht, ob sie es wissen oder nicht wissen: Wir alle sind in Geschichte(n) und somit in Erfahrungen mit dem Erziehen (kopfmäßig, affektiv, leibhaft) verstrickt. 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 neben mir im Lehrerzimmer, nicht nur solche, für die – wie Nietzsche klagt – die Liebesgeschichten (ihres Drahthaardackels) von einzig wirklichem Interesse sind, sondern Personen, die (ab und zu) **kritisches Geschichtsbewusstsein** mobilisieren, indem sie ihren Einstieg, ihr Verbleiben oder gar den Ausstieg in ihre bzw. in ihrer bzw. aus ihrer seitherigen Erziehungsgeschichte offen und risikofreudig zum Gegenstand des Überlegens und Erwägens machen. Wenn nun als (fachübergreifendes) Ziel der Erziehung die >vernünftige Selbstständigkeit< (ohne Lachkrampf) 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.

Die Geschichte der Pädagogik liefert u.a. Material

(Beispiele, Muster, Vorlagen) darüber, wie das Thema >Erziehung< wissenschaftlich und nicht-wissenschaftlich/vor-wissenschaftlich, alltagspraktisch, zur Sprache gebracht worden ist. Und die Geschichte zeigt auch unwissenschaftliche und irrationale Fehlformen. Für einen argumentationszugänglichen Streit über das Erziehen sind heute wie gestern Angebote an Vokabeln und an Gesprächsführungsvorlagen ungeheuer hilfreich. Die Aufforderung lautet: Überlieferte Diskussionen, Argumentationen, Dialoge, Auseinandersetzungen bitte nach-Denken, nach-Sprechen, Nachspielen (etwa Ciceros Dialoge, Pestalozzis Stanser Brief).

Aus der Geschichte lernen?!

Sinnvoll und sicher lässt sich aus der Vergangenheit lernen nur dann, wenn sich das Gelernte auch wieder (modifiziert und variiert) einsetzen lässt. Was wiederum voraussetzt, dass Situationen sich wiederholen. In punkto Erziehen kein Problem. Wo und wann auch immer Erziehung betrieben wird, immer Aufforderungsverhältnisse, immer Zeigen, immer Ziele, immer Stoff, Themen, Inhalte, immer didaktische Methoden und Medieneinsatz, immer Rücksicht auf=Berücksichtigung allgemeiner und spezieller Umstände (soziokulturelle Voraussetzungen und anthropogene Bedingungen). Zwar im Besondern und Konkreten vor Ort nie deckungsgleich, aber „im Wesen“, sprich: hinsichtlich relevanter Merkmale und Eigenschaften schon. Es dreht sich um Menschen (wie Sie und ich); es geht um Vermitteln von Stoff und Kompetenzen mit den Lernenden; es ist das Lernen-Können stets Grundvoraussetzung; es ist das Ziel die verbessernde Bewältigung von Lebensproblemen. Demnach ist vieles aus der Geschichte brauchbar, sinnvoll und ergiebig, sprich: als Lernstoff geeignet.

Geschichte(n)?!

>Geschehen< und >Geschichte<, bitte trennen und scharf zwischen beiden unterscheiden. *Trigger-Warnung: Folgendes bereitet möglicherweise Kopfzerbrechen!* Die terminologische Differenz zwischen >Geschehen< (res gestae) und >Geschichte< (historia rerum gestarum), die für uns im Alltag oft belanglos ist, ist im wissenschaftlichen Zusammenhang streng geboten. Ein Geschehen ist ein Vorgang, der eine entsprechende Zeitspanne durchläuft, zum Abschluss kommt, sich ereignet, sich zuträgt, sich abspielt, evtl. uns passiert, widerfährt, zustößt und sich beobachten und beschreiben lässt. Wohingegen eine Geschichte die Komposition eines Geschehen (eines vergangenen) ist, die nach Bedürfnis und Absichten gestylte Wiedergabe. (Die Psychoanalyse lassen wir hier völlig weg!) Der Rohstoff der Geschichte, Vergangenes, kann erst durch Benennung, Bewertung und Ordnung im Medium der Sprache sichtbar bzw. begreiflich gemacht werden. Demnach ist Geschichte das Erzeugnis (auch) der Historiker und der sich auf Vergangenes besinnenden und in der Gegenwart für die Zukunft zusammenarbeitenden Menschen. Geschichte ist nichts „zum Anfassen“!

Einen Unfall, ein Wettrennen, ein Gewitter, eine Geburtstagsfeier, Karls und Adams Schulkarrieren, die Sandkerwa kann ich als Geschehen mitkriegen, die Geschichte, die ich (nachher, anschließend) daraus mache, ist nicht das Geschehen. So hat auch das Erziehungsgeschehen oft wenig mit Geschichte der Pädagogik zu tun, die man daraus gemacht hat (Bal-lauff/Schäfer). Geschichte der Pädagogik ist ein Konstrukt, das haben wir zusammengebaut. Unsere abendländische Kultur ist nicht „von Anfang“ an als Geschehen (mit Startschuss) beobachtbar und beschreibbar und kritisierbar, das sich lebhaft vor unseren Augen abspielt, aber als erzählbare Geschichte haben wir unsere Kultur (deren Anfang und Verlauf wir heute, in der Gegenwart, bestimmen und festsetzen) als unsere Konstituierung¹⁵, unsere Konstruktion, zum Gegenstand.¹⁶

¹⁵ Konstituieren/-ung hier: Einen Gegenstand(sbereich) nach Erkenntnisinteresse und Forschungsabsichten und Theoriebedürfnis methodisch streng aufbauen, bilden, abgrenzen. Der Gegenstand >Unterricht< wird in der Kybernetischen Didaktik anderes konstituiert (als Regelkreis nämlich) als in der evolutionstheoretischen Pädagogik (als Evolution mit Variation, Selektion und Stabilisierung nämlich).

¹⁶ Gegenstand: Bitte nicht verwechseln mit einem Ding, das man wie einen Schirm anfassen und aufspannen kann oder eben besser nicht anfasset wie einen zähnefletschenden Hund. Sondern hier ist gemeint: Alles das, worauf sich unser Denken beziehen kann, alles das, was Anlass bzw. Ursache einer

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 Geschichtsbewusstseins (meint etwa: kritische Nachdenklichkeit in Sachen Geworden-Sein und Werden und *adiós*) jedenfalls das berufsrelevante Ein- und Ausklinken verantworten zu können.

Verehrte Studenten (m, w, d), betrachten wir ein Stück Geschichte der Alten Griechen unter der Fragestellung: Was bringt das?!

Warum nicht mit Herder loslegen?¹⁷ Warum die alten Griechen?¹⁸ Weil – wie gesagt wird – die Wiege unserer Rationalität und unserer Art und Weise, wissenschaftlich u.a. in Sachen Astronomie, Biologie, Geometrie, Geschichte, Logik, Medizin, Musik, Kommunikation, Ökonomie, Physik, Politik, Pädagogik, Rhetorik, Zoologie zu denken, tatsächlich bei ihnen stand. Es geschah am helllichten Tag, dass den dem Alltag bekannten, *praktischen* Sätzen über das Vermessen (etwa von Feldern und Bauten) und über das Erziehen in der Familie „neue“, und zwar *theoretische* Sätzen (u. a. von Thales, Pythagoras, Euklid, Protagoras, Gorgias, Hippias, Platon, Aristoteles)¹⁹ hinzugefügt wurden. Von diesen theoretischen Sätzen konnte und durfte man erst dann behaupten, eine Satz-Wahrheit zu sein, wenn man ausgestattet mit Sach- und Fachkunde und mit ausgeklügelten und indiziengestützten Beweisverfahren und Begründungen und Rechtfertigungen die Argumentation um wahr und falsch im dialogi-

wissenschaftlichen Kontroverse sein kann (Intelligenz oder Quantensprung oder Freiheit oder Erziehung oder Lernen usf.).

¹⁷ Mit Herder verbreitet sich der Begriff *Humanität*. Sein Welt- und Selbstverständnis war kosmopolitisch. Er kritisierte Sklaverei und Ausbeutung ebenso wie Kolonialismus und Rassismus. Im 114. Humanitätsbrief wendet er sich gegen die von der westlichen Wertegemeinschaft verübten Verbrechen an der Menschheit: „Nenne man das Land, wohin Europäer kamen, und sich nicht durch Beeinträchtigungen, durch ungerechte Kriege, Geiz, Betrug, Unterdrückung, durch Krankheiten und schädliche Gaben an der unbewehrten, zutrauenden Menschheit, vielleicht auf alle Aeonen hinab, versündigt haben!“ Für ihn ist der Mensch „der erste Freigelassene der Schöpfung“.

¹⁸ Auch nicht alle: Mit Pindar und Heraklit ist in Sachen Erziehung, Lernen und Schule nicht viel Staat zu machen. Der thebanische Dichter Pindar spottet über die „Lerneklugen, die gellen Tones allesbeschwatzend, krächzen wie Raben“, sprich: das, worauf es beim Menschen ankommt, gibt die Adelswelt und Adelsethik per Anlage und als Natur mit, da gibt es nichts zu lernen. Der „dunkle“ Philosoph von Ephesos ist sich sicher: „Viel gelernt haben lehrt nicht Verstand haben“. Wirkliches Wissen ist selten und durch Lernen nicht zu erlangen, es bleibt der Menge verschlossen. Aus: Ballauff/Schaller, Pädagogik, Bd.1., Freiburg/München 1969.

¹⁹ Krücken zur Chrono: Thales prognostiziert die totale Sonnenfinsternis -585; Pythagoras in etwa Zeitgenosse; Protagoras, Gorgias, Hippias berühmteste Sophisten (hoch bezahlte, reisende Lehrer) um -400; Tod des Sokrates 399; Platon war da junger Mann; Isokrates (Rhetoriklehrer) sein Zeitgenosse (nie gegenseitig erwähnt); Euklid war Vorbild in Sachen axiomatische Wissenschaft (Geometrie) für Platons Schüler Aristoteles, der etwa 340/339 Lehrer des jungen Alexander des Großen am Königshof in Makedonien gewesen ist (und gerüchteweise als Verschwörer an dessen Tod in Babylon beteiligt war).

schen Streit überzeugend gewonnen hatte. „Die Möglichkeit der Wissenschaft“ war gegeben (Mittelstraß). Wirklich wurde eine Begründungspraxis für als allgemeinverbindlich und als allgemeingültig behauptete Sätze über Linien, Dreiecke, Kreise und **dann auch über den Menschen, der als erlebnisfähiges, lernfähiges, sprachbegabtes, reflexionsfähiges, soziales und politisches Subjekt an der Götter statt Interesse band und zu Zeiten kurzlebigen Friedens und brutaler Kriege als Hoffnungsträger gedeihlichen und ersprißlichen Auskommens immer wichtiger wurde.** Fortan Freude an und Ärger mit der Theorie. Die „Stimmung“ im Philosophen- und Pädagogenkreis dieser Zeit gibt Isokrates (Rhetorikschul-Gründer, riesiger Erfolg in der Politikerausbildung, Zeitgenosse und Konkurrent Platons, Konzeptor humanistischer Bildungsidee, „wahrer Humanist“; Ballauff/Schaller) wie folgt wieder:

„Nur weil uns die Fähigkeit von Natur angeboren ist, uns gegenseitig zu überzeugen und einander kundzutun, was sich wollen läßt, haben wir uns nicht nur aus dem tierähnlichen Leben befreien können, sondern sind auch zusammengetreten, haben Städte gegründet, Gesetze gegeben, Künste erfunden, und die Sprache ist es, die nahezu alle unsere Erfindungen ermöglicht hat. [...] Kaum eine Errungenschaft ist ohne Mitwirkung der Sprache (des logos) zustande gekommen. Es ist das Wort [...], das Gesetze aufgerichtet hat über Recht und Unrecht, Gut und Böse [...]. Ohne diese Unterscheidungen wäre unser Zusammenleben unmöglich. Mit Hilfe der Sprache überführen wir Übeltäter und loben wackere Bürger. Mit der Sprache bilden wir die Unverständigen und beurteilen die Einsichtigen. Denn sprechen, wie man soll, ist in unseren Augen der deutlichste Beweis des richtigen Denkens, und eine wahre, gesetzliche und gerechte Sprache ist das Abbild einer guten und treuen Seele. Mit Hilfe der Sprache erörtern wir Umstrittenes und untersuchen Unbekanntes. Denn dieselben Gründe, mit denen wir unsere Gesprächspartner überzeugen, stehe uns auch bei eigenen Überlegungen zu Gebote: Redner nennen wir daher Männer, die die Fähigkeit besitzen, öffentlich zu sprechen, als wohlberaten aber schätzen wir die Männer, die am besten mit sich selbst über ihre Geschäfte zu Rate zu gehen verstehen [...] ja, es ist die Sprache, die alle Taten und alle Gedanken lenkt“ (Isokrates, Antidosis 253 – 257). Und:

„Bemühe dich, von lobwürdigen Dingen zu sprechen, damit du dich gewöhnst, zu denken, wie du sprichst“ (Isokrates, Nicocles 38).

Zu betonen ist, dass die Sprache, also das Sprechen und das Reden als kulturschaffendes Handeln erkannt und hervorgehoben wird, ein Potential, das für die Bildung eines eigenständigen, vernünftigen Selbst- und Weltverständnisses in der Polis jedermann (nicht allein der Adel) besitzt (=eine Supposition). Und die Connection zwischen Sprache und Denken wird zum Thema, derart, dass man festsetzt, dass solche Gedanken, die anders als mit Worten nicht ausgesprochen und dargestellt und bestritten oder bestätigt werden können, an Qualität dadurch gewinnen, dass man das Sprechen und Reden, z. B. durch Definitionsmühen von Vokabeln („Was ist gerecht, was ist fromm, was ist >...<?“) und durch Argumentationsübungen (auf der Agora, in Rhetorikschulen, in Platons Akademie) pflegt.

Wenn auch keiner bezweifelte, dass „[es] ja auch in der Erziehung [gelte], von einem Zustand zu einem besseren Zustand umzustimmen“ (Theätet 166 D, 167 A), sonst hätte man es ja mit *Verziehen* zu tun, so nahm man doch neben dem Faktum der gegebenen Lernfähigkeit, dem alltagspraktischen (Ein-)Gewöhnen und der „entdeckten“ Prozedur intentionalen und organisierten Lernens (in Schulen) auch die anthropogenen Voraussetzungen und soziokulturellen Bedingungen als Chancen kritisch in den Blick. Nochmal Isokrates, dann Aristoteles:

„Ich glaube nun, daß ihr noch besser erkennen dürft, was die rednerische Ausbildung vermag, wenn ich euch die Anerbietungen darlege, die wir denen machen, die unsere Schüler

sein möchten. Wir zeigen nämlich auf, daß diejenigen, die sich entweder im Reden oder im Handeln oder in sonstiger Tätigkeit auszeichnen wollen, erstens von Natur eine gute Anlage zu dem besitzen müssen, was sie sich jeweils erwählt haben, daß sie weiter ausgebildet werden und die Kenntnis erlangen müssen, die zu dem Gegenstand gehört, daß es drittens nötig ist, daß sie versiert und geübt werden in der praktischen Ausübung dieser Dinge: aus diesen Voraussetzungen, so sagen wir, einstünde bei allen Tätigkeiten Vollkommenheit und ein weites Übertreffen der Mitbewerber. Die Voraussetzungen gehörten aber beiden zu, den Lehrenden und den Lernenden“ (Isokrates, Antidosis 186 – 192).

„Wenn sonach die Tugend zweifach ist, eine Verstandestugend und eine sittliche Tugend, so entsteht und wächst die erstere hauptsächlich durch Belehrung und bedarf deshalb der Erfahrung und der Zeit; die sittliche dagegen wird uns zuteil durch Gewöhnung, wovon sie auch den Namen erhalten hat, der nur wenig von dem Worte Gewohnheit verschieden ist. Daraus erhellt auch, dass keine von den sittlichen Tugenden uns von Natur zuteilwird. Denn nichts Natürliches kann durch Gewöhnung geändert werden. Der Stein z. B., der sich von Natur nach unten bewegt, kann nicht gewöhnt werden, sich nach oben zu bewegen, wenn man ihn auch durch vieltausendmaliges Emporschleudern daran gewöhnen wollte, und ebensowenig kann das Feuer an die Bewegung nach unten oder sonst etwas an ein seiner Natur entgegengesetztes Verhalten gewöhnt werden. Darum werden uns die Tugenden weder von Natur noch gegen die Natur zuteil, sondern wir haben die natürliche Anlage, sie in uns aufzunehmen, zur Wirklichkeit aber wird diese Anlage durch Gewöhnung“ (Aristoteles, Nikomachische Ethik, 1103a).

„Die Tugend besteht im besten Handeln und in der festen Gemütsrichtung dazu, vermöge welcher der Mensch gut wird und sein Werk gut verrichtet. Es kommt hier nicht (wie nach Sokrates) auf das bloße Wissen an, sondern Gewöhnung, Übung ist vonnöten. Wir haben die Tugenden nicht von Natur, sondern müssen sie erst erwerben, auf Grund einer Anlage zum Guten. Erst durch Übung im gerechten Handeln wird man gerecht: aus gleichmäßigen Handlungen gehen dauernde Gemüts- und Willensrichtungen hervor“ (Aristoteles, Nikomachische Ethik).

„Und weil es für jeden Staat nur *ein* Ziel gibt [den glücklichen Bürger], muß offenbar auch die Erziehung ein und dieselbe sein für alle Bürger, und ebenso muß die Obsorge um sie gemeinsam sein und nicht privat“ (Aristoteles, Politik, 1337a).

Selbst?! Pronomen im Schlaglicht.

Nicht nur Platon, sondern auch der Geschichtsschreiber Xenophon macht die Inschrift am Apollotempel zu Delphi „Erkenne dich selbst“ in seinen erzieherisch gedachten Werken zur Entwicklungsaufgabe.²⁰ Dazu muss bedacht werden, dass diese Aufforderung einer neuen

²⁰ Xenophon war ein Feldherr und Schriftsteller in den Bereichen Geschichte, Ökonomie und Philosophie. Er war ein Schüler des Sokrates (hätte er gerne). Berühmt: Xenophons fiktional-literarische Schrift >Kyrupädie< zur politischen Bildung über den als idealen Herrscher dargestellten persischen Großkönig Kyros II. Seinen Bestseller, die Tatsachen berichtende >Anabasis<, nämlich die Rettung des griechischen Söldnerheeres unter seiner Führung nach der zwar gewonnenen, aber dennoch „verlorenen“ Schlacht bei Kunaxa, weil der Prätendent auf den persischen Thron und die griechischen Befehlshaber fallen, aus dem persischen Reich an die Schwarzmeerküste, sollten Sie gelesen haben (Will, W.: Der Zug der 10 000. München 2022). Fritz meint, er sehe im Vergleich zwischen der >Kyrupädie< und der >Anabasis< in dieser viel weniger den Gegenstand >Erziehung< angesprochen als in jener. Denn Xenophon gehe es dabei in erster Linie um Fitness, ums blanke Überleben. Wie, dazu liefert er exemplarisches Wissen. mögen sich seine Leser erinnern. Sein Verständnis von Erziehung sei, dass jemand von einem anderen etwas will, was dieser (zunächst) nicht will.

Bewusstheit entsprang, mit der der Mensch sich (weitgehend) auf sich selbst gestellt konzipierte. Diese Reflexivbegriffe >Selbstbeherrschung<, >Selbsterkenntnis<, >Selbstprüfung< waren in Xenophons Jugend noch ein Novum; „jetzt“ erst wird der delphische Spruch >Erkenne dich selbst< zum verständlichen und verpflichtenden Selbsterziehungsauftrag ans Individuum. Die Mühe gilt der Selbstbeobachtung und der Selbsterkenntnis (nicht verwechseln!).

Entwicklungsaufgaben für das menschliche Individuum erledigen sich nicht „automatisch“ mit dem Älter- und Altwerden. Man muss zuerst (fremdbestimmt) „von außen“ aufgefordert werden und die anvisierte Entwicklungsaufgabe dann (selbstbestimmt) als Selbsterziehung eigens auf sich nehmen. Man kann sie aber auch fahren lassen, nicht befolgen. Sich-selbst-Erziehen kann unterlassen werden. Xenophon insistiert – wie sein gedankliches Umfeld auch –, dass das Schultern extraordinärer Entwicklungsaufgaben für alle diejenigen verbindlich ist, die mit den Anderen gedeihlich zusammenleben wollen. Ihre (der Selbsterziehung) unab-schließbare Bewältigung, ein „ewiges“ Lebens- und ein Lernproblem, macht aus einem Individuum in Auseinandersetzung mit anderen Individuen möglicherweise eine vernünftige *Person*.²¹

Aber Obacht!!! Selbst ist nicht gleich Ego!! Die Konzentration auf das (eigene) Selbst ist hier in diesem Zusammenhang nicht mit selbstsüchtigem Egozentrismus synonym. Der Witz ist: Kein >Selbst< gibt es allein, ohne die anderen. Alle Phänomene, die (siehe oben) mit >Selbst< kombiniert sind, das sind genau besehen wechselseitige Geschehen zwischen ich und du und er und sie und es und wir und ihr und sie. Sprich: Selbstbeobachtung, Selbsterkenntnis etc. sind nicht Statik und Substanz, sondern relationale und dynamische Prozesse. „Ohna dir“ kein Ich.

Aristoteles sagt in seiner Nikomachischen Ethik zum Begriff der Autarkie=“sich allein genügend“, dass „[wir diesen Begriff] aber nicht auf das von allen Bindungen gelöste Ich, auf das Ich-beschränkte Leben [anwenden sollen], sondern auf das Leben in der Verflochtenheit mit Eltern, Kindern, der Frau, überhaupt den Freunden und Mitbürgern; denn der Mensch ist von Natur aus bestimmt für die Gemeinschaft“ (I,5).²²

Erziehung zum Gegenstand theoretischer Überlegungen zu machen,

also für die Antwort auf die Frage „Was, wenn überhaupt etwas, ist Erziehen?“ den Kopf anzustrengen und entsprechende Ergebnisse zu institutionalisieren, lässt sich vom Abendland als sozial-evolutionärer Gewinn verbuchen (Strobel-Eisele, G.: Schule und soziale Evolution. Weinheim 1992). Die vier institutionell organisierten Philosophenschulen der Antike waren über mehrere Generationen hinweg bestehende Gemeinschaften von Denkern, die sich mit philosophischen Fragen befassten. Sie entstanden im 4. Jahrhundert v. Chr. zuerst in Athen.

²¹ Im Roman >Auslöschung< von Thomas Bernhard schimpft der erzählende Franz-Josef Murau: „[Die] Einstellung ist aber widerwärtig, zu glauben, daß Geistesbereicherung nicht mehr notwendig ist, eine Erweiterung der Kenntnisse, gleich welcher, überflüssig, eines stete Weiterschulung des Charakters Zeitverschwendung.[...] Dabei ist es eine Selbstverständlichkeit, so lange die Kenntnisse zu erweitern und den Charakter zu bilden und zu stärken, solange man existiert. Denn wer aufhört, seine Erkenntnisse zu erweitern und seinen Charakter zu stärken, also an sich zu arbeiten, um so viel wie möglich aus sich zumachen, hat aufgehört zu leben [...] und [vegetiert] nur mehr noch dahin, wie ich sagen muß, naturgemäß sich selber zum Überdruß.“

²² Das hier skizzierte Thema braucht für uns Pädagoginnen Ergänzung und Erweiterung etwa in Sachen „Sozialisierung und soziales Lernen“, „Einstellungen“, „Personenwahrnehmung“, „Interaktion in Gruppen“, so in W. Herkner, Lehrbuch Sozialpsychologie, Bern 1991.

Die älteste Schule war die Platonische Akademie. Die drei anderen sind der aristotelische Peripatos, die von Zenon von Kition gegründete Stoa und der Kepos („Garten“) Epikurs. Der ungeheure Einfluss auf (adelige) Jugend der geldintensiven und aufklärenden Belehrung durch die Wanderlehrer, sprich: durch die Sophisten, ist noch anzufügen.

Von da an wird der europäische Sonderweg in Sachen Bildung beschrrieben (Fend, H.: Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum, 2006).²³ Die Schule funktioniert als Problembewältigungsinstitution und ubiquitär wird die gesellschaftliche Zugehörigkeit immer weniger als Askription gedacht, sondern möglich möchte sie sein als individuelle Leistung mit Schweiß und Tränen und Lust und Freude am Lernen, quasi Multi- und Interkulturalität: „Wir nennen diejenigen Griechen, die mit uns die [gelernte] Kultur gemeinsam haben, vielmehr als diejenigen, die mit uns dasselbe Blut haben“ (Isokrates, Panath 50).

Ideologiekritik

Kommissar Erlendur (Reykjavik): „Ich lese viel. Geschichte. Philosophie. Historische Sachen.“ „Also alles, was vergraben und vergessen ist?“ Er nickte zustimmend. „Die Vergangenheit hält einen in der Hand“, sagte er. „Obwohl sie auch manchmal erlogen sein kann.“ Ist die Geschichte (etwa der Pädagogik in der Antike) wem zu Vorteil und wem zum Nachteil geschickt und ansprechend zusammengereimt?!

Klafki bringt an Zielen der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität orientiert >Ideologiekritik< ins Spiel der Pädagogik, als mutige Leistungen, die unterdrückende Abhängigkeit erstickt. Daher bedarf es "der *ideologiekritischen*, d.h. auf bestimmte Ausprägungen des gesellschaftlichen Bewußtseins [...] gerichteten Fragestellung. >Ideologie< wird hier im engeren und strengeren Sinne des Wortes verwendet, nämlich als Bezeichnung für erweisbar falsches gesellschaftliches Bewußtsein, dessen Falschheit aus der vom Träger solchen Bewußtseins nicht durchschauten Prägung durch bestimmte gesellschaftliche Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse resultiert. Ideologien sichern und rechtfertigen *scheinbar* solche Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse" (Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim Basel 1996, 111). Dazu später noch: >Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co<, wählt R. Münch zum Thema. Sind womöglich (pädagogische) Forschung und Theorie kein Unternehmen auf freier Flur? Antworten im >Kommunistischen Manifest<.

Gruß

PS: In die eigene Geschichte einfahren, das geht nicht nebenbei. Wo bin ich (immer noch!) eingeklinkt? Gibt es dafür starke (Gegen-)Argumente? Probieren Sie ein paar Seiten Selbstbiographie=Beschreibung von Lebensabschnitten aus der Retrospektive (kein Tagebuch). Sie macht Autor und Erzähler und Protagonisten identisch. Nicht verwechseln mit autobiografischem Roman. Hermann Kant schreibt in seiner Autobiografie >Erinnerung an meine Gegenwart< an sich selbst als Leser adressiert: „Wen schert das Gewöll, aus dem ein Leben zu großen Teilen besteht; was ficht mich an, es hier nun doch so auszubreiten? Das Leben, wie es ist, taugt noch nicht zum Buch: es will bearbeitet sein. Der Lebensbericht kann literarische Arbeit durchaus vertragen, doch vor allem muß er triftige Auskunft geben. Wer sich ans auto-

²³ Konzipiert wird der „Lehrplans des Abendlandes“ (Dolch). Als mehr als Speere werfen und die Götter ehren: Septem artes liberales: die einem freien Mann der Sklavenhaltergesellschaft anstehenden „sieben freien Künste“: Grammatik, Dialektik, Rhetorik, Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik (als theoretisch-mathematische Disziplin).

biografische Sagen macht, hat nicht bedeutend zu sein, aber was er sagt, sollte etwas bedeuten. Erwähne nur das Erwähnenswerte, lautet die simple Anweisung“.

Brauchbares aus der Akademie des Atheners Platon? – Prange, K., Prange, K.: Schlüsselwerke der Pädagogik, Bd. 1. Stuttgart 2008; Treml, A. K., Pädagogische Ideengeschichte. Stuttgart 2005, 57-74.

Aufgabe 4: Infrage steht die Mühe mit der Geschichte, ob sich nämlich die Transformation ausgesuchten Kultur-Geschehens in erzählte Geschichte für uns (Sie und mich und andere) lohnt, ob für heutige pädagogische Zwecke ausbeutbar. Wählen Sie Abschnitte danach aus, ob Sie sich einklinken können oder besser nicht, warum? „Platon - unsterblich?!“, oder „Sprach- und Schriftpflege in der Pädagogik?!“, oder „Die alten Griechen hängen mir zum Hals heraus!“. Bitte streng Ihre Darstellung (Heterocephalus glaber) von Ihrer Beurteilung („Missgeschick der Evolution“) trennen!²⁴ Deutlich unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes und Ihrem Kommentar dazu! Und Urteile, Wertungen, Verdikte begründen!

Verehrte Studenten (m, w, d),

Platon.²⁵

In der Vorbesprechung meines Seminars sagt mir Fritz: Hey Bätz, er hätte nichts gegen die Alten, die Griechen und so, sie sind ja nicht deswegen dümmer wie wir, nur weil sie alt sind, eigentlich tot, aber der Name Platon ist für mich ein Reizwort, dieser Schrift- und Bücherfeind, dieser Realitätszerstäuber mit seinen übersinnlichen Ideen und seiner problemgenerierenden Ideenlehre, den Quasi Riek aus Hermann Kants >Aula< neben Isokrates und Xenophon sicher gerne unter die „Drohnen“, „langatmigen Dröhnbeutel“ und „Ausbeuter“ gereiht hätte. Seit und mit Platon, so Fritz, ziele man mit einer penetranten Postulate-Pädagogik auf Menschenrichtigzurechtformung, unterstelle man einem wahren Menschen Streben nach Höherem, und halte daran fest, dass er allein und letztlich für immaterielles Geistiges bestimmt und ausgewählt sei. Von Lehrstühlen schallt es, dass es Ewiges, jenseitige Ideen, gebe, wonach wir uns hinauf zu justieren hätten. Also am Zeitlosen, am Unvergänglichen, am Wechsel Überdauernden, am Immerwährenden, am Stetigen, Zeitlebensbeständigen, Gleichbleibenden soll sich das (demiurgische) Gottgeschenk des Menschseins bewähren. Von der Erfahrung und von den Widerfahrnissen beim handwerklichen und lebenspraktischen und stets auch körperlichen Bewerkstelligen elementarer Praxis, die wir als immer schon kooperierende und kommunizierende Menschen stets aufs Neue machen und auch als Schatz gesammelt haben, schreibt der leibverachtende und Werkzeug diskriminierende Ideenreisende keinen Erkenntniswert zu, weil bloß Erscheinungen einer permanent dahinfließenden Welt. Der Sinn unseres lebenspraktischen Alltags erfülle sich nicht in der besonderen und profanen Bewältigung unserer (sinnlich greifbaren) Alltagsorgen, sondern oberste Präferenz habe die Sorge um das Heil der im Gefängnis des Leibes dorrenden (gasförmigen?) Seele im Allgemeinen. Und

²⁴ Ein nettes Büchlein: Lisa Signorile Missgeschicke der Evolution, München 2014. Homo sapiens ist nicht darunter.

²⁵ Ich paraphrasiere hier feuilletonistisch und kompilierend auf eigene Kappe: Mittelstraß, J.: Platon. In: Höffe, O. (Hrsg.): Klassiker der Philosophie. Bd 1., München 1985, 38-62; Kamlah, W.: Sokrates und die Paideia. In: ders.: Von der Sprache zur Vernunft. Zürich 1975, 45-85; Schwemmer, O.: Kulturphilosophie. München 2005, 89-118; Stekeler-Weithofer, P.: Philosophiegeschichte. Berlin 2006, siehe Namenregister; Martens, E.: Platon. Stuttgart 2009; Prange, K.: Schlüsselwerke der Pädagogik. Stuttgart 2008, >Menon<, 14-25, >Das Höhlengleichnis<, 26-37. R. Rorty an: Pragmatismus als Anti-autoritarismus. Berlin 2023, 43ff..

überhaupt! Platons Alterswerk >Politeia = totalitärer Staat, Erziehung = Indoktrination pur. Ich möchte lieber nicht!

Herr Fritz, sage ich, nicht immer ist Platon da, wo Platon draufsteht, tatsächlich auch drin. Zunächst, Platon hat inhaltlich vertreten, dass es Ideen gibt; dass es eine Idee des Guten gibt; dass Unrecht tun schlimmer ist, als Unrecht erleiden; dass es auf jeden Fall klüger ist anzunehmen, dass der Mensch Tugenden(=methodisches Denken und ethisch-korrektes Handeln) lernen könne, als dies zu verwerfen; dass vernünftige Selbstständigkeit einem guten Leben aller in der Polis zupass komme (M. Gatzemeier). Alles passabel. Aber aufpassen! Es gibt nämlich Interpretationen seiner Philosophie, von denen nur manche dem Philosophen gerechter werden als (nicht: wie) andere. So wird mit >Platonismus< eine Geisteshaltung bezeichnet, die Platon als Gründer zitiert, der aber selber für den Platonismus nichts kann. Was Sie, Herr Fritz, über Platon loslassen, ist eher gegen den Platonismus anzuführen. Und Nietzsche fügt an, das Christentum sei der Platonismus fürs Volk.

Ideen

Wir Pädagogikmacher (m, w, d) können Platons Ideen zunächst mal und durchaus Praxisvorteilhaft *pragmatisch*, also nicht (ontologisch) im Sinne des Platonismus betrachten, und vor allem, es gilt den Tat-bezogenen Aufforderungscharakter seiner Philosophie und (darin eingesponnen) seiner Pädagogik herauszustellen. So etwa die Sache mit den >Ideen<. Damit meine ich, Herr Fritz, dass man Platons Ideen nicht gleich und sofort für Gestalten und Figuren einer phantasierten Welt halten muss und vielleicht lächerlich macht. Man muss seine Ideen nicht für dinghaft seiend begrüßen, die ihre Existenz in einer von einem Demiurgen²⁶ außerhalb unseres Bewusstseins eingerichteten Dimension verbringen, und die man dort, zwar nicht mit unseren fünf Sinnen, aber mit reinem Geist - selig werdend - beschauen könnte.

Die Angelegenheit mit den Ideen besser *pragmatisch* (nicht ontologisch) auffassen, geht so: Wir wissen selber, dass eine pädagogische Praxis im Vollzug ohne eine Idee, was daraus werden soll, nicht funktioniert. Diese Idee (ein Leitbild, das jemandes Denken, Handeln bestimmt; ein schöpferischer Gedanke; eine Vorstellung, ein guter Einfall) „schwebt“ gänzlich immateriell über unserer professionellen Tätigkeit. Wir haben große und kleine Ideen von diesem und jenem im Kopf, regulative Ideen, Ideen, was zu tun oder zu lassen ist, die unser Empfinden, Fühlen, Wahrnehmen, Denken, Urteilen, Handeln und Verhalten normativ bestimmen. Und dass derart Ideen erforscht werden sollten, als Gegenstände belastbarer Theorie und Ethik konstituiert werden sollten, dass man also extra Zeit in Ideen investiert, um mit ihnen in der Praxis klarzukommen – wer von uns versteht das nicht?! Wir brauchen uns nicht, gemäß Platonismus, in eine nichtempirische, jenseitige Welt nur geistiger Gegenstände zu verziehen, wenn wir Pädagogik treiben wollen. Wir Pädagogen (m, w, d) können, sagt Plato, in unserer Welt bleiben, sage ich.

Wir sprechen und reden aber auch über Dinge und Geschehen, die bloß und nur vor unserem geistigen Auge existieren. Das meine ich so: Nicht allein der (ideale) Kreis ist keine Realität, weil wir uns dessen Idee zeichnerisch nur annähern können. Es gibt keine Gerade, keinen Punkt, keinen rechten Winkel in der Natur. Idee und Approximation. Auch haben wir eine „überirdische“ Vorstellung davon, wie diverse Gespräche ideal verlaufen könnten, also orientiert an „kommunikativer Vollkommenheit“, die es ebenso wenig handgreiflich gibt, wie die Idee der Kugel. Und selbst eine Unterrichtsstunde über Bienen braucht die Imagination von >der Biene<, von der Idee der Biene, weil nicht die einzelne und besondere Biene Maya zur

²⁶ Ein handwerklich herstellender Gott, aber kein aus dem Nichts (creatio ex nihilo) schöpferischer Gott wie später bei den Christen.

Debatte steht, sondern ein allgemeines Wissen über die der Familie der Hautflügler (Hymenoptera) zugehörige Insektengruppe (Apiformes oder Anthophila) erworben werden soll, was uns nur als Abstraktion (nicht konkret) zugänglich ist. Und! Wir brauchen – das mahnt Platon ausdrücklich an – für Konsens und Kompromiss in unseren handlungsintensiven pädagogischen Praxen allgemeinverbindliche Ziele, Zwecke, Werte, Normen für sprachliche Disziplin und uns gemeinsam verfügbares, gültiges, anschlussfähiges, zumutbares, verständliches Wissen über unsere Sache, Wissen also vom Erziehen, Lernen, Lehren und sonstiges Fach- und Sach- und Spezialwissen, was alles den Alltag überfordern kann, das – sage ich mal so – einem Ideenhimmel zugehört. Wir orientieren uns am Idealen und unterscheiden dies von Willkürlichem, von Unzuständigkeit, Unpassendem, Verfehlttem usf., sprich: nichts läuft ohne Ideen.

Platons Aufforderung für pädagogische Praxen heißt: Jede von uns angestrengte Kommunikation und Kooperation braucht Ideen zur Unterscheidung und zur Orientierung, was uns eigentlich niemand extra als Neuigkeit verkünden muss, aber sicher ist sicher, und so besteht Platon dankenswerter Weise und mit Nachdruck auf Ideen und auf deren (definitiver) Transparenz.²⁷

Und die >Idee des Guten<?!

Platon bezeichnet sie als Idee der Idee, als Metaidee. Sie wird an keiner Stelle der Dialoge und seiner Briefe und seiner (einen) Vorlesung inhaltlich bestimmt (M. Gatzemeier). „Philosophenherrscher“ (in Platons >Der Staat<) besitzen sie, aber nicht kommunikative Volltrottel.²⁸ Die Idee des Guten, so verstehe ich es, ist keine Eigenschaft, die einer Person zusätzlich zu anderen Eigenschaften zukommt. Also nicht: Die Person P ist tapfer, besonnen, klug, schaut toll aus, Sophia Loren, ist eloquent, hat noch weitere Winnetou-Eigenschaften und es haftet ihr dazu auch noch die Idee des Guten an, nein. Sondern? Was will Plato uns Profis sagen?! Die Idee des Guten umfasst oder ist die Menge **aller** Eigenschaften der Person P und schlingt sie in Einträchtigkeit, Ausgewogenheit, Angleichung und Anmut mit verführerischer Ausstrahlung zu einer (erotischen) Haltung zusammen, mit der man sich öffentlich (auf der Agora) zur Diskussion stellt.

Wenn ich die Idee des Guten als Ideal unseres Selbsterkennens nehme, die wir ja um unser selbst Willen und den anderen „zum Wohlgefallen“ betreiben sollten, dann könnte ich das probeweise mit einem Ausdruck von Heraklit (Fragmente, B 8) auch so formulieren: „Die schönste Harmonie entsteht durch Zusammenbringen der Gegensätze.“ Gemeint ist nicht das Ausmerzen all der Eigenschaften in uns, die uns und anderen nicht passen, gemeint ist nicht, die Gegensätze in uns auszumerzen, keine Selbsterfleischung, sondern gemeint ist, ein sich von anderen unterscheidendes und abgrenzendes Formen dessen, was wir eben sind, und zwar zu einer („dreiteiligen“) Einheit als Privilegium (=Personalisation). Gemeint ist, sich als Person in eigener Regie mit Blick auf futurische und zu verantwortende päd. Praxis eine authentische (=glaubwürdige, vertrauenswürdige, redliche, erotische) Haltung zuzulegen und coram publico zu zeigen, die all die Unterschiede und Gegensätze (etwas platt: all das Gute und Bö-

²⁷ In Thomas Bernhards >Auslöschung< ist das Ideal mitten in der Welt: „Ich [erzählt der Lehrer über seinen Schüler Gambetti] lerne von Gambetti wenigstens ebenso viel, wie Gambetti von mir. Unser Verhältnis ist das ideale, denn einmal bin ich der Lehrer Gambettis und er ist mein Schüler, dann wieder ist Gambetti mein Lehrer und ich bin sein Schüler, und sehr oft ist es der Fall, daß wir beide nicht wissen, ist jetzt Gambetti der Schüler und ich bin der Lehrer oder umgekehrt. Dann ist unser Idealfall eingetreten.“

²⁸ Auch (weibliche) „Philosophen-Herrscherinnen“ stehen im >Der Staat< zur Debatte, 540c.

se und das Unbestimmte in uns) integriert, die man als „kampfdurchtostes Individuum“ (Brecht) schlichtweg hat. Letztlich Ergebnis von (Selbst-)Erziehung orientiert an der >Idee des Guten<. ²⁹

Unrecht tun ist schlimmer, als Unrecht erleiden (Platon, Gorgias. 473a)

Pro? Contra? Argumentieren Sie! Für Winnetou (in >Old Surehand III<) steht fest: „[...] daß man nicht Ungerechtigkeit geben darf, wenn man Gerechtigkeit haben will!“

Wie erziehen?!

Platons Dialoge stecken voll mit (detaillierten) Hinweisen, Mahnungen, Ermutigungen, Vorschlägen, Witzigem in Sachen Erziehen der Jugend, der Alten und der eigenen Person. Und übers Verziehen. Er zeigt ostensiv, repräsentativ, direkt, indirekt und reaktiv (Mail i) und fordert auf, den „aufrechten Gang“ (Bloch) zu erlernen. Chefsache ist ihm die Destruktion von Scheinwissen auf dem Weg zu wahren Wissen und echter Erkenntnis. Brauchbar hierfür ist die Hebammenkunst (Mäeutik) des Sokrates (die wiederum eine Vorlage für die didaktischen Handlungsmuster >sokratisches Gespräch< oder >fragend-ermittelnder Unterricht< ist). Wie ein Löffel eignet sich Mäeutik nur in geeichten Situationen, zählt unter die erarbeitenden Lehrverfahren. Im Anhang finden Sie das berühmte Exempel zur Mäeutik aus Platons Dialog >Theätet<. Eine Vorlage zum Ausprobieren. Handwerk.

Dialog?!

Sokrates hat sich selbst nicht als Lehrer bezeichnet, der seine Schüler in Sachgebieten und Fachinhalten unterrichtet. Dafür war er nicht zuständig. Was will er mit seinem Dialog, wenn es doch eine Erziehungsmethode, nach der etwas gelernt wird, sein soll, bewerkstelligen? Ein Dialog ist überhaupt nicht eine Unterhaltung (über Handlungsmotive von diesem und jenem), kein nur gegenseitiges Mitteilen (dass dies oder jenes passiert sei), keine Verständigung lediglich über Sachen des Alltags u. ä. >Dialog< ist eine sprachlich geführte Auseinandersetzung zwischen Personen mit Rede und Gegenrede (nicht wie auf einer Speisekarte “zwischen Kresse und Spargel“), mit Fragen und Antworten, mit Behaupten und Bestreiten, mit Beweisen und Widerlegen; ausgezeichnete (logische korrekte, rationale, nachvollziehbare) Argumentationszüge und Redegriffe sind für Proponent und Opponent obligatorisch. Und! Ein Dialog findet ein Ende: Konsens SIC oder NON oder NON LIQUET oder ein Kompromiss (keine Filibusterei).

Sokrates geht es um die Seele (=authentische Haltung einer Person, an der sich noch die Nachkommenden mit Freude und Stolz erinnern, quasi unsterblich), viel weniger um Daten, Fakten und Tatsachen. Vor allem: Sokrates zeigt, indem und dadurch dass er Dialoge führt, dass die Vernunft keine Phrase ist, sondern Vernunft materialisiert und vergegenständlicht sich als (agonaler) Dialog engagierter Personen, eben als (metaphorisches) Handwerk und Mundwerk(=im beharrlichen Streit um Pro + Contra).

Gezeigt wird in Platons Dialogen (J. Mittelstraß), vernünftige Selbstständigkeit einer Person wird - nicht immer erfolgreich – auch im Streit um das bessere Argument errungen, erkämpft, sie ist nicht einfach da (von Geburt aus mitgegeben) oder wird schlicht gewährt (=durch keinen Gott eingeblasen). Personalisation ist lebenslang Arbeit. Dass nicht nur Bereitschaft der Dialogpartner dafür eine notwendige Bedingung ist, sondern der zu erziehende Mensch auch

²⁹ Wobei das Aufgehen der Eigenschaften einer Person in der Idee des Guten nicht strategisch-taktisch-schlau hergestellt werden kann, so wie man ein Puzzle legt, keine Person ist ein ausstellbares Werkstück, sondern es zeigt sich im Vollzug des Lebens, ob es gelungen ist, gelingt oder eben nicht.

seiner Naturanlage nach (sage ich jetzt hier salopp) seiner Erziehung entgegenkommen muss, versteht sich. (Das habe ich jetzt ohne Berücksichtigung des sozialen Gefüges der Sklavenhaltergesellschaft gesagt; gemeint ist prinzipiell.³⁰)

Der Sokratische Dialog zeigt auf die Wechselbezüglichkeit von Lehre und Lernen. Reziprozität des Erziehungsverhältnisses. Die Lehr- und Lernsituation (des Dialogs) ist nicht belehrend (traktierend im pejorativen Sinne), sondern passt zur Idee eines selbständigen Lernens als Weg von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. In diesem Sinne (be-)lehrt also Sokrates nicht, er assistiert vielmehr, wenn auch so, dass der vernunft- und wissensbildende Dialog als ein Lehr- und Lernprozess fassbar bleibt.³¹

Kein Dialog ohne Supposition, dass die Teilnehmer (zunächst alle) als Vernunftwesen und für bildsam zu gelten haben. Es wird bei allen (zunächst) auf das Vermögen gesetzt, vergangenes Handeln und seitheriges Denken zu vergegenwärtigen und zu beurteilen und die Zukunft überlegt (rational) zu planen. Der Dialog selbst zählt als Handlungsunterbrechung(=Hiatus) des bedürfnis- und begehungsgetriebenen Lebensvollzugs. Ist nicht nur pure und nervige Perturbation der geschäftigen Menschen. Es ist ihm (Sokrates bzw. dem Dialog) dringlich daran gelegen, mit „nachspielbaren“ Dialog-Mustern (quasi Skripten) die Chancen der einer Opposition ausgesetzten Reflexion zu zeigen. Für uns: Räumen wir all denen, die uns als Erzieher (m, w, d) erleiden, jedenfalls zunächst einen Vorschuss an Vernunft ein (später Polizei). Und lernen wir alle, einen „wahren“ Dialog zu führen; nähern wir uns, so weit wie geht, weit geht es nicht, der Idee des Dialogs, Normen und Regeln geleiteten Mundwerks an!³²

Schriftkritik?!

Auch aus Platons Schriftkritik (im >Phaidros<, >Kratylos<>) ist für uns hier, behaupte ich, die wir erkenntnistheoretisch und wissenschaftstheoretisch kritisch nach dem Erkennen als einer kooperativen, kommunikativen Leistung zum Nutzen der Pädagogik fragen, Platons Schelte der Schrift (des Schriftlichen im Unterschied zum Mündlichen) höchst interessant. (Dass er befürchtet, das Gedächtnis ginge zugunsten einer Zettelwirtschaft verloren, hiermit nur erwähnt.) Die Aufforderung Platons lautet, das, was für uns zu lernen ist, das ist der kluge Umgang mit Schrift und Theorie, sprich: hellsehtig (Lichtmetapher) umgehen mit apophantischen(=wissenschaftlichen, Sachverhalte behauptenden) Texten.

³⁰ Sklaven. Athen=Sklavenhaltergesellschaft. Platon gibt zu, dass das Los der Sklaven der Willkür und den jeweiligen Satzungen (der Staaten) entspringe; eine durch Freilassung wiedergutzumachende Schuld sah er nicht; persönliches und bedauernswertes Schicksal. Einspruch bei Versklavung der Griechen durch Griechen. Interessant noch in der Nikomachischen Ethik von Aristoteles (übersetzt Ursula Wolf): Da ist der Sklave ein „beseeltes Werkzeug“, „das Werkzeug aber ein unbeseelter Sklave“. „Insofern er also Sklave ist, gibt es keine Freundschaft ihm gegenüber; es kann sie aber geben, insofern er Mensch ist“ (8, 13, 1161b).

³¹ Zur Ironie des Erziehers (m,w,d) wäre hier ein Erörterungsplatz; vielleicht mündlich.

³² Ich habe schon mal dafür plädiert, das >Palaver<, quasi ein eingeschrumpfter Dialog, einzuüben, das mir handlicher erscheint als der nach der Idee des Dialogs geführte Dialog auf der Stufe der Kohlbergschen Postkonventionalität; dazu mündlich. Übrigens wird der Begriff >Dialog< schon längst als Kitsch missbraucht; ein hierauf bezüglicher Artikel im Anhang. Ein Dialog ist kein Gespräch auf „Augenhöhe“. „Augenhöhe“, „ein Wort, das Verlogenheit und Falschheit in sich trägt und zwar notorisch. Wer ‚Augenhöhe‘ sagt, meint Autorität nach unten und Gehorsam nach oben, sonst nichts“ (Feddersen J./Gessler, Ph.: Phrase unser. München 2020, 144). Zu den strengen Dialog-Regeln vielleicht in >Ihre Fragen<?!

Platon meint, etwas Geschriebenes wirke so, als sei es wie ein Stein in die Welt gesetzt. Ein Stein bleibt ein Stein bleibt ein Stein. Ein schriftlicher Satz behaupte, meint Platon, immer nur dasselbe: Der aufgeschriebene Satz: „Bill lernt schwer“, sagt aus „Bill lernt schwer“, und der sagt aus: „Bill lernt schwer“. Bill lernt also schwer. O.k., das muss als ein wirklicher Sachverhalt, als wahre Behauptung, ins Protokoll und veraktet werden. Allerdings dringe ich mit diesem einen Satz und möglichen Wiederholungen dieser Tatsache nicht weit genug in das Phänomen >Bill lernt schwer< ein, ich komme auch mit der Aneinanderreihung von ausgedehnteren, schriftlichen Sätzen über Bill, das mag eine durchaus logische korrekte Aneinanderreihung von wirklichen Sachverhalten sein, in akuter Praxis nicht recht weiter. Und zwar deswegen nicht, könnte man vorsichtig den schriftkritischen Platon ausdeuten (Schwemmer), weil Sprache in grammatisch und logisch korrekter Schriftform dem Denken zwar eine methodisch überprüfbare Form gibt, und das ist zweifellos genehmigt, aber es verbleibt Vieles „außerhalb“ des schriftlichen Satzes. Was tun?

Der Trick ist, zusammen mit dem Protokoll und den Akten über Bill in die Lebenspraxis von Bill einzutreten, die wir mit ihm teilen. Ich sehe Bill, ich habe ihn als „ganzen“ Menschen vor Augen, ich höre ihn, ich rieche ihn, vielleicht tippe ich ihm anerkennend auf die Schulter (=tasten), ich schmecke ihn nicht, aber finde an diesem und jenem – wie er auch – Geschmack. Das lässt sich alles nicht in einem geschriebenen Satz fassen. Quasi die enge Schriftsprachewelt zum Gesamt-Phänomen >Bill lernt schwer< erweitern. Sein Lernproblem als sein (momentanes) Lebensproblem, sein (momentanes) Lernproblem als Lebensproblem identifizieren. Erziehung als aufforderndes Zeigen, etwas zum Handling des Lernproblems zu lernen, sollte nicht nur, sondern muss als situationselastisches und begründetes Handeln im Vollzug selbst gezeigt werden. Ein Blatt mit Notizen ist gut, aber wenig. Zeigt, dass ihr zeigt!, heißt es bei Brecht. Er meint seine Schauspieler auf der Bühne, ich Erzieher (m, w, d). Prange und Tremml (2004, 280ff.) auch: „Ich vermute, dass ein wichtiges und bis heute unverzichtbares Element der Interaktion von Erziehung darin liegt, dass nur [sic!] in der direkten körperlichen Anwesenheit die Unwahrscheinlichkeit [des Gelingen und Erfolgs] von Erziehung wahrscheinlich gemacht werden kann, und zwar deshalb, weil es nur [sic!] sie erlaubt, die abstrakte evolutionäre Logik von Lernen mit der konkreten Form von Lehre so zu verbinden, dass die Selektionsangebote, die vom Lehrer ausgehen, von den Schülern angenommen werden. Nur [sic!] durch körperliche Anwesenheit können auch körpersprachliche Signale der Vermittlung und der Aneignung von Informationen situativ, und das heißt: flexibel und ständig veränderbar, eingesetzt und sinnlich [...] wahrgenommen werden.“³³ Daraus folgt keine Verdammung der Schrift, sondern ein Hinweis zum intelligenten Umgang mit Theorie. Es braucht schriftliche Sätze, there is no doubt about it, aber ebenso die Person des Erziehers (m, w, d) und leibhaftige zu Erziehende. Pädagogik bloß auf Papier verkümmert. Fazit: Allein mit theoretischen, schriftlichen Sätzen in apophantischen Texten in systematische Ordnung gebracht, kommen wir Pädagoginnen in der Praxis nicht voran (falls überhaupt). Primat der Praxis vor der Theorie.

Körperfeindlich?!

Eigentlich nein. Auftritt von Sokrates in Platons >Charmenides< als verdienstvoller Hoplit (Schwerbewaffneter), schwebt nicht schwerelos ohne Kontakt zur Erde. Er schwärmt und schwärmt von Charmenides bezaubernder (Körper-)Gestalt, dessen Kopfweh er heilen will durch Trainieren der Besonnenheit. Auch in anderen Dialogen Platons zeigt Sokrates Interesse an der Liebe. Zuneigung zu Alkibiades im >Symposion<?! Übrigens der Begriff >platonisch<.

³³ K. Prange, Bauformen des Unterrichts, Bad Heilbrunn/Obb. 1985, 186: „Das Zeigen muss gezeigt werden!“

sche Liebe< bezieht sich auf Platons Konzept des sinnesbewussten, intellektuellen und Eros verpflichteten Aufstieg zum Schönen (im >Symposion<); Bedeutungswandel „Liebe ohne Sex“ später.

Handwerksverächter?!

Hier passt das Kofferwort: Jein. Handwerker braucht Platon für die Exemplifikation seiner Ideenlehre. So ist etwa (im >Staat<) das von einem Sattler hergestellte und gefertigte Zaumzeug dann ein Ideal, wenn es für den kundigen Reiter (Kavallerie) im Gebrauch perfekt ist, also in jeder Hinsicht etwas taugt. Derjenige, der über Dauerhaftigkeit, Strapazierfähigkeit und Handhabung, spricht: über den idealen Zustand der Nasenriemen, des Backenstücks, des Stirnriemens, des Genickstücks, der Kehlrriemen, der Zügel kompetent urteilen kann, weil er Zaumzeug kennt und nutzt, und Handwerker parat hat, die ihm solches herstellen, der verfügt über die >Idee Zaumzeug<.³⁴

Platons und der Totalitarismus?!

Das Staatsmodell, das Platon in seiner Politeia entwirft, gilt Karl Popper (>Kritischer Rationalismus<) als Urmutter des totalitären Denkens. Naja. Sie finden eine hübsche Menge an Passagen, etwa zur Familienerziehung, die tatsächlich arg irritieren. Weil aber die Platon-Dialoge wie auch >Der Staat< an das allgemeine Leserpublikum adressiert waren (gar nicht in erster Linie an Kollegen und ebenso wenig als die Lehre Platons publiziert worden sind), und zwar mit der unverhohlenen Aufforderung, sich als Proponent oder Opponent etwa neben Sokrates und Platons Brüdern Glaukon und Adeimantos und dem („Herrenmenschen“) Thrasymachos zu beteiligen, um *in der Diskussion* und *von der Diskussion* und *aus der Diskussion* für die Sorge der Seele etwas zu lernen, lese ich solche „totalitären“ Passagen nicht als Platons apodiktische Wahrheiten und dogmatische Postulate, sondern als Provokation und zu Korrigierendes. Erziehung erweist sich auch in der Politik nicht als Diktat, das weiß Platon, aber als Streitfall, und das ist o.k. so.

gruß.

³⁴ Übrigens gibt es zu der der Idee des Stuhls im >Der Staat< (597a-b) von Joseph Kosuth die Installation *One and Three Chairs* als anschauliche Umsetzung von Platons begrifflicher Unterscheidung zwischen der Idee des Stuhls, der Realisierung dieser Idee durch einen hergestellten Stuhl und der Nachahmung eines solchen Stuhls durch ein Gemälde (Fotos im Internet). Dazu G. Gabriel, *Erkenntnis*, Berlin/Boston 2015, 117ff.

Was leistet Goethes Farbenlehre für die Pädagogik?

Hallo!

Newton hatte experimentell nachgewiesen, dass sich das weiße Licht aus farbigen Lichtern zusammensetzt, dagegen versuchte Goethe zu zeigen, dass das weiße Licht nicht zusammengesetzt ist und sich Farben aus einer Wechselwirkung von Licht und Finsternis ergeben.

Zur Farbenlehre, aus dem Vorwort:

„Ob man nicht, indem von den Farben gesprochen werden soll, vor allen Dingen des Lichtes zu erwähnen habe, ist eine ganz natürliche Frage, auf die wir jedoch nur kurz und aufrichtig erwidern: es schein bedenklich, da bisher schon so viel und mancherlei von dem Lichte gesagt worden, das Gesagte zu wiederholen oder das oft Wiederholte zu vermehren.

Denn eigentlich unternehmen wir umsonst, das Wesen eines Dinges auszudrücken. Wirkungen werden wir gewahr, und eine vollständige Geschichte dieser Wirkungen umfasste wohl allenfalls das Wesen jenes Dinges. Vergebens bemühen wir uns, den Charakter eines Menschen zu schildern; man stelle dagegen seine Handlungen, seine Taten zusammen, und ein Bild des Charakters wird uns entgentreten.

Die Farben sind Taten des Lichts, Taten und Leiden. In diesem Sinne können wir von denselben Aufschlüsse über das Licht erwarten. Farben und Licht stehen zwar untereinander in dem genauesten Verhältnis, aber wir müssen uns beide als der ganzen Natur angehörig denken: denn sie ist es ganz, die sich dadurch dem Sinne des Auges besonders offenbaren will.

Ebenso entdeckt sich die ganze Natur einem anderen Sinne. Man schließe das Auge, man öffne, man schärfe das Ohr, und vom leisesten Hauch bis zum wildesten Geräusch, vom einfachsten Klang bis zur höchsten Zusammenstimmung, von dem heftigsten leidenschaftlichen Schrei bis zum sanftesten Worte der Vernunft ist es nur die Natur, die spricht, ihr Dasein, ihre Kraft, ihr Leben und ihre Verhältnisse offenbart, so dass ein Blinder, dem das unendlich Sichtbare versagt ist, im Hörbaren ein unendlich Lebendiges fassen kann.

So spricht die Natur hinabwärts zu andern Sinnen, zu bekannten, verkannten, unbekanntem Sinnen; so spricht sie mit sich selbst und zu uns durch tausend Erscheinungen.“

Zu Goethes Farbtheorie schrieb W. Heisenberg (Physiker), dass die Einteilung der Welt in eine objektive, durch Naturwissenschaft erforschbare, und eine subjektive, unserem ursprünglichen Welterleben zugängliche Wirklichkeit vom Standpunkt der modernen Physik nicht haltbar sei. Newton und Goethe gingen demnach von unterschiedlichen Sichten der Wirklichkeit aus; der Einsatz seiner Messtechnik liefert bei Newton eine intersubjektive Vergleichbarkeit der Versuchsdaten, Goethes Farbstudien seien dagegen lediglich subjektiv im Gegensatz zu den objektiven Studien Newtons.

Und was hat das mit Pädagogik zu tun?!

Nichts.

Aber,

vielleicht lässt sich da mit erkenntnistheo und wissenschaftstheo und metaethisch interessierten Pädagoginnen doch noch die Kurve kriegen.

>subjektiv und objektiv<

Goethe, nach Th. Bernhard (im Roman „Auslöschung“) ein „philiströser philosophischer Schrebergärtner“, sein Werk im Vergleich zu einem „hochgewachsenen Schweizer Sennenhund“ ein „verkümmertes Frankfurter Vorstadtdackel“, arbeitete auf den Gebieten Anatomie, Botanik, Geologie, Meteorologie, Optik, Physiologie, Zoologie. Aus erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Sicht ist sein alternatives und von bisherigen Wissenschaftsentwicklung abweichendes Paradigma von Wissenschaft interessant: Statt *Naturwissenschaft* will er *Naturforschung*. Vorrangig wendet er sich gegen die durch instrumentell-technische Methodik und abstrakte Begriffe induzierte Ausklammerung vom sinnlich Gegebenen (der Lebenswelt), spricht: gegen die experimentellen Verfahren in der „düsteren empirisch-mechanisch-dogmatischen Marterkammer“, womit die Natur allenfalls quantitativ zu erfassen, aber nie qualitativ zu erhellen sei. Entfremdung der Natur mit dem mathematischen „Hexengewirr“ von Formeln in der Physik. Überzeugt war er von der Korrespondenz zwischen Schönheit der Kunst und der göttlichen Harmonie der Natur, ein Themenfeld, das der auf Naturbeherrschung fixierten Wissenschaft völlig entgehe. Für Goethe ist Natur mit ihrem innewohnenden Bildungstrieb gesetzt als fortsteigendes Leben. „Ein paar große, letzte Formeln“ sind ihm die grundlegenden Ordnungs- und Erklärungsmuster der Natur- und der Menschenwelt, „Polarität und Steigerung“, „Systole und Diastole“, „Totalität und Harmonie“. Die Einheit der Natur = eine Evolution eines organischen Ganzen, dem auch die menschliche Welt zugehöre. (R. Wimmer in Mittelstraß, ebd., Bd.3).

Goethes Naturforschung kennzeichnet der (naturwissenschaftliche) Physiker (Heisenberg) als „subjektiv“ und dem gegenüber die etablierte Physik als „objektiv“. Das Verhältnis dieses Wortpärchens ist nicht ohne. Finden wir in der Pädagogik auch. Die Pädagogik in Echtzeit ist oft getragen von subjektiven Gewissheiten (Meinungen, Glauben, Erfahrungen) - kein böses Wort dagegen. Letztlich (prinzipiell aber) sollten diese handlungstragenden Sicherheiten argumentationszugänglich sein, anders gesagt: Nicht der objektiven Gewissheit (intersubjektiver, transsubjektiver) Forschung und Theorie widersprechen. Inkongruenz beider Gewissheiten sollte abgeglichen werden. Man wird auch in einem Spannungsfeld leben können. Wollen wir nach Goethes Wink uns nun aus >subjektiv und objektiv< und >Natur< und >Mensch< und >Tier< ein Thema machen und gucken, was herausspringt? (Rhetorische Frage.)

Ich schlage vor, >subjektiv gewiss< und >objektiv gewiss< hier wie folgt festzusetzen: Eine subjektiv gewisse Aussage oder Behauptung ist ein/e an eine individuelle Personen gebundene/r Meinung, Überzeugung, Glaube. Eine objektiv gewisse Aussage oder Behauptung stellt einen wirklichen Sachverhalt dar, ist eine Tatsache, ist ein begründetes (wahres) Wissen, wobei das Begründen (einer Aussage oder Behauptung) in der Wissenschaft als transsubjektiv (=intersubjektiv) ausgezeichnet werden kann. Im Alltag begründen wir auch; unterschiedlich streng, aber u. U. lassen wir uns nicht alles vormachen und erzählen. Nehmen nicht alles für bare Münze. Daraus folgt, dass eine subjektiv gewisse Aussage oder Behauptung zu einer objektiv gewissen (=wahren) Aussage oder Behauptung mutieren kann, dann, wenn eine stichhaltige Begründung (nach-)geliefert wird.³⁵

Zu Natur, Mensch, Tier, Pädagogik

Nicht erst Goethe sieht die Gefahr der (Zer-)Störung der Natur durch naturwissenschaftlich gestützte und technisch-industrielle Aneignung (unter dem Diktat kapitalistischer Produkti-

³⁵ Umgekehrt geht auch. Wen es interessiert: „Fälschungen“, „Betrug“, „Irrtümer“ in den Wissenschaften, im Netz.

onsverhältnisse). Doch mit einem bloßen Paradigmawechsel von *Naturwissenschaft* zu *Naturforschung* ist dem Übel der „expansiven Kultur“ (H. Welzer) nicht beizukommen. Schon gar nicht mit Pädagogik?! Aber lassen wir uns anstacheln, wenigstens ein paar Sätze über die Natur, enger gefasst: über Mensch und Tier, die manche Pädagogik als Propaganda voranträgt, zu prüfen um – remember Isokrates – mit Ordnung der Sprache Ordnung im Kopf zu schaffen, was wiederum vernünftiges Handeln zu konturieren vermag.

Im Folgenden sei ein bisschen exploriert, was im Alltag kaum Dissens ist, nämlich, dass Merkmale und Eigenschaften der Menschen die gleichen sind wie bei Tieren und vice versa. **Als subjektive Gewissheit steht dies oft im Rang einer objektiven, daran wird nicht gerüttelt.** Wenn der Opa vom Fritz sich mit seinem Wellensittich besser versteht als mit dem Enkel, ist das zwar keine Knacknuss zwischen Mensch und Tier. Aber **in der Wissenschaft** gelten Strenge, Exaktheit, Präzision, da muss man sich das Anthropomorphisieren (Vermenschlichen) und das Zoomorphisieren (Vertierlichen) schon zum Problem machen. Dazu die folgenden Abschnitte.

Es haben einige subjektive Gewissheiten in Sachen Mensch und Tier einen Härtewert, der Contra-Argumenten und Einwänden widersteht, zum Nachteil unserer Pädagogikabnehmerinnen und Pädagogikabnehmer, behaupte ich, weil sie Irrlichter stecken. Zwar sind wir erlebnisfähige, reflektierende und kulturschaffende Subjekte selber auch Natur („die Natur schlägt im Menschen ihre Augen auf“ (Schelling)) und teilen unsere Abstammungsgeschichte mit anderen Lebewesen, aber deswegen ist das, was manche in der Pädagogik für eine natürliche Gemeinschaft von Mensch und Tier halten, ist das, was einige in der Pädagogik für gemeinsame Merkmale und Eigenschaften von Mensch und Tier deklarieren, eben nicht natürlich, sondern on the contrary kultürlich; nicht objektiv gewiss, bloß subjektiv. Achtsamkeit auf Argumentationskultur wäre gut.

Sprachpraxis

Wenn wir über Dinge und Geschehen (nicht nur) der Natur und über das Verhältnis von Mensch und Tier sprechen und reden, dann empfiehlt es sich, **penibel zwischen dem Alltag und der Wissenschaft zu unterscheiden.** Vielleicht ist uns (Ihnen und mir) subjektiv gewiss, dass (sagen wir) Katze und Hund und Pferd unsere Stimmungen und Launen mitbekommen und ihrerseits mit Stimmung und Laune reagieren, das ist nichts, was uns im Alltag nervös zu machen braucht. Wie sich allerdings die Sache >Mensch und Tier< problemorientiert **im wissenschaftlichen Zusammenhang** darstellt, wie folgt. Ich mache ein paar Bemerkungen zum Werkzeuggebrauch, zum Denken, zum Erziehen und noch zur evolutionären Erkenntnistheorie (was wegen Konditionsmangel zur Not ausgelassen werden kann). Themen also, die Sie (nicht nur) in entsprechenden Pädagogiken (etwa Evolutionäre Pädagogik) disputiert finden.

Werkzeug und Tier

Kevin behauptet: „Für mich ist subjektiv gewiss, dass Tiere Werkzeuge gebrauchen können.“ – Was könnte ich entgegnen?! Jedenfalls kann ich nicht nachweisen, dass es für Kevin nicht so ist, wie er behauptet: „Für mich ist es soundso.“ Für ihn ist es eben so. Eine Antwort auf die Behauptung, dass Tiere Werkzeug gebrauchen könnten, hört sich, mit Einbezug sprachkritischer Reflexion und der Evolutionstheorie, wie folgt an:

Vorschnell werde den Tieren Menschliches zugeschrieben, meint P. Janich (ebd.). Dem Mensch sowie den Tieren komme, so wird gängig gemeint, das Vermögen zu, Dinge als Werkzeuge zu gebrauchen, Werkzeuge herzustellen und zu verbessern und deren optimale Handhabung zu erlernen. Es sei aber beim Reden über Tiere **im wissenschaftlichen Zusammenhang** von Nutzen, sprachkritisch erst einmal auf den sinnhaften (Wort-)Gebrauch und die

sinnvolle (Wort-)Verwendung dieser Vokabel >Werkzeug< zu schauen, und dann zu überlegen, wie im wissenschaftlichen Zusammenhang der Sachverhalt >Tiere und Werkzeuge< korrekt dargestellt werden kann.

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

Jetzt gibt (aber) Szenen, wo man angeblich sehen könne, dass Tiere ein Ding (Draht, Halm, Stein, ...) als „Werkzeug“ gebrauchen. Aber! 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 Zwecke und Zweckrationalität zuzubilligen und zu attestieren, das widerspricht den Erkenntnissen der Evolutionstheorie. 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 wir heute vorfinden und bestaunen, werden im wissenschaftlichen Zusammenhang der biologischen Evolutionstheorie mit nicht-intentionalen Darwin-Erklärungen, als absichtsfreie natürliche Auslese, verstanden und funktional erläutert.

Ein Rabe, der einen Ast packt und Futter aus einem Gefäß fischt, hat dies Verhalten gelernt. 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 für ein zweckrationales Werkzeug ansehen. Das wäre wohl „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. Selbst wenn man „sieht“, wie der Rabe „nachdenkt“, ordnet er den Gegenstand, den er benutzt, nicht, wie Sie und ich es können, als Werkzeug in einen von ihm teleologisch interpretierten, zweckbestimmten und zweckrationalen Handlungszusammenhang ein. Tiere haben eine Menge Verhalten parat, die das Überleben sichern. - Von Werkzeuggebrauch ist im wissenschaftlichen Zusammenhang nicht mit objektiver Gewissheit zu reden.

EINSCHUB: Was uns die Diskussion über Tiere für die Pädagogik in Echtzeit nutzt?! Unbedarftes und zunächst subjektiv einleuchtende Vergleiche zwischen Fauna und Pädagogik vermeiden. Prüfen! Didaktisches können wir daraus nicht destillieren. Aber es könnte ja ein Abnehmer unserer pädagogischen Mühe fragen, ob es sich denn mit dem Werkzeuggebrauch bei Tieren genauso verhalte wie bei uns. Wir brauchen keine rote Ohren zu kriegen, wenn wir ein paar Bemerkungen und Argumente parat haben, denke ich. Apropos denken.

Können Tiere denken?

Konrad behauptet: „Für mich ist subjektiv gewiss, dass Tiere denken können.“ – Was könnte ich entgegnen?! Jedenfalls kann ich nicht nachweisen, dass es für Konrad nicht so ist, wie er behauptet: „Für mich ist es soundso.“ Eine Antwort darauf, ob Tiere denken können, hört sich, mit Einbezug sprachkritischer Reflexion und der Evolutionstheorie, wie folgt an:

P. Janich hält es für fahrlässig, Tieren Vermögen, wie z. B. Denken, 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 im wissenschaftlichen Zusammenhang eine Antwort auf die Frage geben, ob Tiere denken können, sollten wir also erst sprachkritisch klären, wie und wann wir (Sie und ich) das Wort >denken< gebrauchen. Und dann, ob es zu den Tieren passt. Zu merken ist, alles das, was wir Menschen mit Absicht tun und mit Absicht lassen, haben wir nicht den Tieren abgeschaut. Alles das, was wir im Alltag und in der Wissenschaft über Tiere zusammentragen, hat unser menschliches Tun und Lassen zum (kontrastiven) Muster.

Mit >Denken< bezeichnen wir ein „inneres“ Handeln oft gleichbedeutend mit >erwägen<, >einen Gedanken fassen<, >überlegen<, >planen<, >rätseln< etc.. Zum Denken können wir Konrad 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 denkend 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.. Konrad muss also methodisches, kluges, zweckrationales, erfolgsbezogenes Denken als inneres Handeln lernen, will er in seiner Lebenspraxis reüssieren. (Bekanntermaßen, manche schaffen es auch ohne von des Gedankens Blässe angekränkelt zu sein.)

D. Hartmann (Philosophische Grundlagen der Psychologie. Darmstadt 1998, 164ff.) schlägt vor, die Vokabel >denken< als „vorgestelltes Sprechen“ über Pläne, Probleme, Vorgänge,

Ereignisse, Texte, Bilder, Musik und Personen festzusetzen = Ich stelle mir vor, ich habe eine Vorstellung davon, mit mir selbst oder mit anderen darüber zu sprechen, was ich bzw. wir auf welchem Weg, mit welchem Risiko etc. erreichen will/wollen und kann/können. >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, ein Vorhaben gemeinsam auszuführen u. ä. m.. Sollten wir nun „unser“ Denken, das ein zweckgebundenes Handeln ist, auch den Tieren zuschreiben?! Eigentlich – laut Evolutionstheorie – darf man das nicht. Denn das intentionale, zweckrationale Um-zu-Handeln, was das Denken gemäß der hier getroffenen Festsetzung ist, geht den Tieren - laut Evolutionstheorie – ab.

EINSCHUB: Was uns die Diskussion über Tiere für die Pädagogik in Echtzeit nutzt?! Unbedarftes und zunächst subjektiv einleuchtende Vergleiche zwischen Fauna und Pädagogik vermeiden. Prüfen! Didaktisches können wir daraus nicht destillieren. Aber es könnte ja ein Abnehmer unserer pädagogischen Mühe fragen, ob denn auch Tiere das Denken von uns erlernen oder sich untereinander diesbezüglich belehren könnten. Ob wir von den Tieren das Denken lernen könnten. Wir brauchen keine rote Ohren zu kriegen, wenn wir ein paar Bemerkungen und Argumente parat haben. Apropos Didaktik und Erziehen.

Können Tiere erziehen?

Johann behauptet: „Für mich ist subjektiv gewiss, dass Tiere erziehen können.“ – Was könnte ich entgegnen?! Jedenfalls kann ich nicht nachweisen, dass es für Johann nicht so ist, wie er behauptet: „Für mich ist es soundso.“ Für ihn ist es eben so. Der Einwand gegen die Überzeugung, Tiere könnten erziehen, mit Einbezug sprachkritischer Reflexion und der Evolutionstheorie, wie folgt:

Frage also, ob *Erziehung* im Tierreich vorliege oder nicht. Wenn das Zeigen die Grundhandlung der Erziehung ist, wenn das Erziehen als Handlung zu verstehen ist, um jemanden etwas zu zeigen, damit dieses gelernt werde, dann ist die Antwort davon abhängig, ob Tiere, wie wir Menschen alle, ihren Kumpeln etwas *zeigen* können, damit dies gelernt werde.³⁶ Erziehen als Zeigen ist als ein intentionales und zweckrationales Handeln festgesetzt worden, für das Erzieher Verantwortung tragen. Erziehliches Zeigen passiert nicht einfach so, gezeigt wird mit Absicht, sprich: >um zu<. Zum Erziehen kann man auffordern, es ist als Zeigen selbst eine Aufforderung, das Gezeigte zu lernen. Diese Intention muss auch vom Anderen verstanden werden, damit er sich entschließt: Jawoll!³⁷ 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. Wir erziehen und zeigen mit Absicht, *um* etwas *zu* erreichen. Da steckt Teleologie in der Erziehung und im Zeigen. Das Teleologie-freie 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). - Das Handeln >Erziehen< ist ein zweckgebundenes und zweckrationales Zeigen, dies können wir, meine ich, demnach den Tieren *im wissenschaftlichen Zusammenhang* nicht zusprechen.

³⁶ Prange 2011; Treml, A. K., Evolutionäre Pädagogik, Stuttgart 2004.

³⁷ Tomasello spricht von „geteilter Intentionalität“.

C. I. Morgan (Kognitive Psychologie) 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 eines Tieres oft nach dem Lernmodell des operanten Konditionierens beschrieben und analysiert werden kann, also ein Lernprozess ist, der zwecks Erhöhung der Auftretenswahrscheinlichkeit erwünschten Verhaltens auf positive Verstärkung setzt, was weder mit Nachdenken, Wählen, Entscheiden, Beschließen noch Verstehen etwas zu tun haben muss, geschweige denn, dass der Handlung „Jemandem-etwas-mit-Absicht-zeigen, damit Bestimmtes getan werde“ Verständnis entgegen gebracht worden ist.

Es ist also mit Janich (a.a.O.) im wissenschaftlichen Zusammenhang scharf zwischen >Beschreiben< und >Zuschreiben< zu trennen. Dass wir Tiere zwar so **beschreiben** können, als ob sie ihren Nachwuchs erzögen, erziehen täten, dass wir ihnen jedoch das Erziehen als unserem Vermögen wesensgleich nicht **zuschreiben** sollten. 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 zugeschrieben werden.**

Erkennen

Xaver behauptet: „Für mich ist subjektiv gewiss, dass wir nur deswegen die Welt erkennen können, weil unser Erkenntnisapparat kraft Natur derart gestaltet ist, dass wir die Welt tatsächlich auch erkennen können. Schon Goethe reimt: ‚Wär nicht das Auge sonnenhaft, die Sonne könnt es nie erblicken‘.“ – Was könnte ich entgegenen?! Jedenfalls kann ich nicht nachweisen, dass es für Xaver nicht so ist, wie er behauptet: „Für mich ist es soundso.“ Zunächst jedoch zum Zitat. **In die Terminologie der evolutionären Erkenntnistheorie übersetzt, lautet das, was Goethe dichtend erfasst, wie folgt:**

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

Die Kritik an Goethe und an der Überzeugung, dass wir deswegen die Welt erkennen können, weil wir einen Erkenntnisapparat besitzen, der dieser Welt angepasst ist, hört sich, mit Einbezug erkenntnistheo und wisstheo Bemerkungen so an:

Da liegt eine An-Passungsthese vor. Behauptet wird, dass sich alles das, womit wir "in uns" die Welt und ihre Objekte "außer uns" erkennen, einer Entwicklung vom Urschleim über

Steckrüben bis zu uns unterliegt, die insofern für uns erfolgreich war und ist, weil sie uns mit gelungener Anpassung unserer Erkenntnismittel an die Welt das Erkennen ebendieser Welt ermöglicht und somit unsere Überlebenschance und Fortpflanzung begünstigt. Schlechter angepasste, gar marode Erkenntnisapparaturen sind mit ihren Trägern schon ausgestorben, keine Nachkommenschaft, oder sind nicht auf unserem Level. Aber, meine ich, wer verkündet, "ich habe überlebt, weil ich die Welt richtig erkannt habe, sonst hätte ich nicht überlebt", setzt voraus, was er beweisen will: Er begründet, warum er überlebt hat, mit gelungener Anpassung seiner Erkenntniseinrichtung, und er begründet die gelungene Anpassung seines Erkenntnisvermögens mit seinem Überleben - ein Begründungszirkel.

Es ist auch die An-Passungsthese ungeeignet als metastufige Erläuterung dessen, was unter dem >Erkennen der zu erkennenden Welt< vorzustellen ist. Und zwar schon deswegen ungeeignet, weil diese An-Passungsthese auf Objektstufe selbst schon mit behauptet, eine anerkannte Erkenntnis einer anerkannten Evolutionstheorie zu sein, wobei wir aber gerade erst - metatheoretisch interessiert - danach fragen, **wie die Wissenschaft überhaupt zu Erkenntnissen gelangt, die man als echt anerkennen kann!** Darauf mit der Präsentation einer Aussage zu antworten, die schon im Voraus für sich den Anspruch hat, bereits eine Erkenntnis zu sein, bringt es nicht. Es bleibt offen, warum die Passungsthese eine echte Erkenntnis sein soll, aber nicht nur scheinbar eine Erkenntnis.

Aber wie eine echte Erkenntnis zustande kriegen? Danach frage ich! Die Evolutionstheoretiker könnten falsch liegen, die Passungsthese könnte unsinnig sein. Wie und womit und mit welchem Methodik-Instrumentarium können wir das prüfen? Mit der Passungsthese selbst natürlich nicht! Sie ist als Auskunft darüber, was **das Erkennen der zu erkennenden Welt** ist, nicht geeicht, weil ein Satz der Objektstufe sich nicht von allein auf die Metastufe hieven kann, um sich als Regel und Vorschrift für den Erkenntnisgewinn zu parfümieren. Weil mit der Passungsthese eine Erkenntnis der Evolutionstheorie angeführt wird, aber keine Angaben **darüber gemacht werden, wie wir das Erkennen der zu erkennenden Welt handwerklich und mundwerklich vollziehen können.**

>Überleben<?! Ein Kriterium für begründetes Wissen=Erkenntnis im wissenschaftlichen Zusammenhang? Ein Satz sei wahr, weil wir mit ihm überlebt haben? Nein! **Denn Erkenntnis ist - so habe ich es bislang in allen Mails darstellen wollen - von der methodisch gesicherten Übereinstimmung unserer sach- und fachkundigen Hand- und Mundwerker über Etwas in der Welt abhängig, aber nicht vom Überleben des homo sapiens sapiens.** Selbstverständlich sollten Wissen und Erkenntnis Fortschritten im Leben dienen und nicht retrogressiv wirken. Erkenntnisse in der Pädagogik sollten dazu nütze sein, sag' ich jetzt mal, dass Profis sich selbst als Profis und ihren pädagogischen Praxen das "Überleben" und "Fortpflanzung" ermöglichen. Es wird pädagogisches wissenschaftliches Wissen eingesetzt, das praktisch brauchbar sein soll. Brauchbarkeit aber macht keine wissenschaftliche Erkenntnis.

Kommt noch aus der genetischen Erkenntnistheorie hinzu: **Die mit unserem Erkenntnisapparat zu erkennende Welt sei außerhalb unseres Bewusstsein gegeben.** Prima facie scheint das o.k., zumal wir im Alltag, wenn wir etwas als wahr behaupten, darauf bestehen, dass es in Wirklichkeit so ist, dass unsere Aussage mit der Realität korrespondiert, dass jedermann ja „sehen“ könne, dass es sich genauso verhält, wie ausgesagt. Aber auf welche Weise ist uns im **wissenschaftlichen(!!!) Zusammenhang** die zu erkennende Welt gegeben? Wir hatten das schon mal: **Wenn sich Wissenschaft(!!!) mit Objekten unserer Welt befasst, der Erkenntnisse abgerungen werden wollen, dann baut sich die Wissenschaft diese ihre zu betrachtenden Objekte erst im Kopf, im Feld, im Labor sprachlich und nichtsprachlich theorieförmig und theoriegeeignet zusammen.** Konstituierung!

Wenn man sich im wissenschaftlichen Kontext auf eine wissenschaftlich zu erkennende Welt bezieht, in der wir alle zu Hause sind, dann sind die Objekte dieser Welt, wenn sie wissenschaftlicher Betrachtung unterfallen, konstituiert. Natürlich wird nicht behauptet, die Wissenschaft konstruiere und kreierte die Planeten (Astronomie), die USA (Soziologie), ein Virus (Epidemiologie) und erst die Erziehungswissenschaft bringe Erziehung, Lernen und die Schule zur Welt. Nein, aber dass wir zwischen Wandelsternen und Fixsternen differenzieren, dass wir die USA als Gesellschaft anders charakterisieren als Frankreich, dass zwischen Viren und Bakterien unterschieden wird, und dass wir Erziehen von Manipulation trennen, das wird uns nicht von einer Welt außer uns auferlegt, **sondern all solche Sortierungen und Gliederungen treffen zur je besseren Orientierung in unserer gemeinsamen Welt mit Absicht gemäß angepeilter Erkenntnisinteressen: Wir.** - Durchgehalten? Gratulation!

Aufgabe 5: Wählen Sie eines der obigen Textpäckchen und beantworten Sie eine oder mehr selbstgestellte Fragen.

Gruß

PS: Glauben Sie mir nichts! Nehmen Sie Geschriebenes und Gehörtes bitte aufmerksam zur Kenntnis, überlegen Sie einsam oder gemeinsam, finden Sie Argumente Pro und Contra, antizipieren Sie, ob Sie etwas praktisch umsetzen können wollen, finden Sie zu Ihrer Theorie! Dass gegen das, was Sie lesen und hören (müssen), Einspruch erhoben werden kann, Widerspruch sich regt, das passt so. Es kann etwas nur dann wahr bzw. richtig sein, wenn es auch falsch sein kann (stimmt das?).

A. Nassehi kritisiert die „Vernunft der Komplexitätsvergessenheit“. Stimmt etwas nicht mit der Handlungstheorie? Warum favorisiert Frau A. Scheunpflug die Evolutions- und Systemtheorie?

Aufgabe 5: Versuchen Sie den Inhalt dieser Mail paraphrasierend wiederzugeben. Paraphrasieren bedeutet: einen sprachlichen Ausdruck mit anderen Wörtern oder Ausdrücken umschreiben, ein Wort, einen Text frei, allerdings sinngemäß in eine andere, und zwar Ihre, Sprache übertragen, bedeutungsgleich, jedoch nicht wortwörtlich wiederholen. Nach solcher Paraphrasierung (meines Textes oder eines Abschnitts) bitte Ihren kritischen Kommentar anschließen. Kritik stets argumentationszugänglich halten. Kritik heißt nach angegebenen Kriterien (begründet) Urteilen, nicht emotionsgeladenes Zerfetzen, Niedertrampeln.

Hallo,

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

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

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

Emil ist ein Handlungstheoretiker,

er meint, wissenschaftliche Pädagogik, deren Kern das erzieherische Handeln ist, nicht anders als gemäß handlungstheoretischer Vorgaben beobachten, beschreiben, analysieren und kritisieren zu können. Nach Studium systemtheoretischer Lektüre meint er, sich gemauert zu haben. Er begreift sich heute als ein *kritischer* Handlungstheoretiker, früher war er ein *naiver*. Er erzählt das wie folgt:

EINSCHUB: Nachdrücklich weise ich darauf hin, dass zum Verständnis von Luhmanns **Systemtheorie** und von Tremels und Scheunpflugs **Evolutionärer Pädagogik** das Erlernen einschlägiger Vokabeln unerlässlich ist. Mögliche Einstiege: N. Luhmann: Ökologische Kommunikation. Opladen 1988, 193-201; Scheunpflug, A.: Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin 2001. Tremel, A. K.: Evolutionäre Pädagogik. Stuttgart 2004.

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

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

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

Aber Obacht, entscheidend ist, so habe ich, Emil, die Einlassungen von Tremel, Scheunpflug und Schwemmer verstanden, **dass ich mit dem gerade handlungstheoretisch Notierten eine Auffassung der (Welt-)Wirklichkeit präsentiere, die nur einen *Ausschnitt* von all dem vermittelt, was tatsächlich passiert und geschieht, was wirklich „wirklich“ ist.**

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

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

Fazit: „Hinter“ dem Satz >Fritz schwimmt< steckt im Falle Fritzens eine komplette Geschichte, die nicht zur Sprache kommt, wenn ich (bloß) aussage: Fritz schwimmt. Ganz klar, „alles“ kann nie und nicht zur Sprache kommen, wir müssen auch mal austreten. Und für Einiges fehlen uns die Worte; nicht allein deswegen, weil wir vergessen haben, wie dies oder jenes heißt und benannt wird, sondern weil wir schlicht und einfach dafür keine Vokabeln (=Artikulationsdefizit) besitzen. Es geschieht und passiert viel im „Schatten der Wortlosigkeit“ (sagt Thomas Mann). Trotzdem: Es kann sein (es ist so), dass wir, selbst wenn wir die (Welt-)Wirklichkeit akribisch mit Handlungsbegriffen, mit den Vokabeln aus der Handlungstheorie, zu beschreiben und darzustellen suchen, nicht in den Blick bekommen, nicht auf dem Schirm haben, was es sonst noch alles gibt, was sonst noch so alles passiert.³⁸

Bleiben wir bei meinem Plan fürs Unterrichten der Schüler in Mathe, so Emil weiter. Jeder, der einmal etwas geplant hat, weiß, was sich „hinter“ dem Tuwort >planen< (für eine Geschichte) „verbergen“ kann. Und ich (Emil) weiß (jetzt), dass die geplante Abfolge meines Handelns (aufgeschrieben in einem Artikulationsschema) eine Linearität von Geschehen und Verläufen unterstellt, die in Reinform nie im Leben gegeben ist.³⁹ Ich weiß (jetzt), dass ich mir mit meinem Plan (geordnet etwa nach Phasen wie Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung) eine Überschaubarkeit schaffe, mich an einem Ideal orientiere, das so nie im Leben gegeben ist. Ich weiß (jetzt), dass meine differenzierte Komposition der Handlungsanteile aller Beteiligten eine Isolierbarkeit (der Handlungsanteile von Schülern und Lehrkraft) unterstellt, die als solche nie im Leben gegeben ist. Und ich weiß (jetzt), dass ich bei der Gestaltung der pädagogischen Praxis (der Durchführung des Plans) allein auf handelnde Subjekte setze, nämlich auf mich und die Schüler, mit der Unterstellung, wir alle hätten tatsächlich alle Tassen im Schrank und seien allesamt am Gelingen und Erfolg „unserer“ pädagogischen Praxis nichts wie interessiert und handelten demgemäß auch vorbildlich zweckrational. In Wirklichkeit – wie gesagt wird – ein Irrealis.

Gelungenes und erfolgreiches Unterrichten, fährt Emil fort, ist nicht durchweg mein Geschöpf, ich bin nicht der Schöpfer der Totalität der päd. Praxis. Viel passiert und geschieht

³⁸ Dazu: Marcel Proust betrachtet „nur“ blühenden Weißdorn. Daraus wird fast Endloses, in „Der gewendete Tag“.

³⁹ Etwa das Kafka-Modell oder auch Samba-Modell organisierter Lehr- Lernsituationen nach Kurt Reusser.

without me, Erfreuliches und anderes. Deswegen muss ich meinen Plan nicht wegschmeißen. Ich komme nicht um das Planen herum, kann mir nicht ersparen, vorzumerken, was ich tun möchte, will ich nicht bei Gefahr des Schlendrians aus dem Bauch heraus taktieren und trak-tieren. Irgendwie paradox. Ich plane, ich muss mir einen Plan von einer Wirklichkeit machen, die es in Wirklichkeit nicht gibt. Und bin deshalb auch nicht negativ überrascht, wenn ich in der Plandurchführung irgendwo hängen und stecken bleibe. Und freue ich mit machen Schü-lern (m, w, d) wie ein Schneekönig, wenn es trotzdem? gerade deswegen? geklappt hat. Fast eine Akrasie (keine Akazie), ein arkadisches Handeln.⁴⁰ Allerdings nicht mehr naiv. Ich darf beim Beschildern meines futurischen Tuns die Komplexität meiner Klasse (und das meint ja auch: die Komplexität aller beteiligten und betroffenen Individuen und des relationalen Gefü-ges) nicht übersehen, herunterspielen, eine Komplexität, die größer ist als die Summe der Handlungszusammenhänge. Ich weiß (jetzt), dass ein viel weiteres als das Handlungsfeld so wie es eben noch geht, im Auge zu behalten ist, eine Prärie quasi. Eigentlich unübersichtlich!

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

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

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

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

Nochmal, in anderen Worten: Also, ein Plan wird von der Realität überfahren – warum? So-viel Kreativität, Energie, Hirnschmalz, Arbeit investiert! Da konnte doch gar nichts daneben

⁴⁰ Akrasie ist ein Sammelbegriff für menschliches, willentliches, beschlossenes und entschlossenes Handeln, und zwar ein Handeln *gegen bessere Einsicht*. Hier also: Obwohl ich weiß, gesteht Emil, dass ich mir planend eine Wirklichkeit zusammenbaue, die es nicht gibt, handle ich nach Plan als sei er für die wirkliche Wirklichkeit kongenial. Für Profis: Keine Alternative.

laufen! Wo, bei wem liegt die Schuld?! Ich suche „Ursachen“, die das Desaster entschuldigen könn(t)en. Also behaupte ich, so immer noch Emil, mit handlungstheoretischer Blickverengung: Gründe fürs Missraten liegen offensichtlich im Handeln der (handelnden) Beteiligten. Schuld sind demnach Subjekte. Da müssen dann Appelle helfen, Aufrufe, da muss an den Kodex erinnert werden (so einer vorhanden), Ethos und Moral aufgerufen werden. Pflicht! Strafen! Die Politik kennt viele solcher Phrasen: Wir schaffen das! Wir müssen zusammenstehen! Gemeinsam sind wir stark! Schiere Hilflosigkeit spricht daraus, meint A. Nassehi. „Ursachen“ die „außerhalb“ (der Subjekte) liegen, die eventuell ein anderes als das handlungstheoretische Vokabular zur Beschreibung und Darstellung bräuchten, bleiben hinter dem Zaun und den sieben Bergen. Sind wegen des handlungstheoretischen Designs der Beschreibung und Darstellung außer Reichweite. Vorteil ist, ich kann schimpfen. Erleichtert. Nachteil dieser (handlungstheoretischen) Beschreibungs- und Darstellungstradition ist – so A. Nassehi – die **„Komplexitätsvergessenheit“**. **Wer Komplexität beim Planen und Erklären und Verstehen von Phänomenen (Misslingen und Misserfolg) vergisst, der kapriziert sich auf einzelne Handlungsstränge, die freilich zur Wirklichkeit dazu gehören, aber allenfalls ausreichend, mangelhaft bis ungenügend zur Problembewältigung taugen.**

Komplexität meint = Gesamtheit aller Merkmale eines Zustandes; vielschichtig; viele, sehr verschiedene Dinge umfassend; zusammenhängend. Da ist man – nur mit zwei Augen, nicht wie Argos mit hundert - leicht überfordert. Das Erfassen von Komplexität meint aber auch nicht: alles auf ein Mal. Keiner kriegt die Komplexität eines Systems (etwa eine Schulklasse zusammen mit der eigenen Person) in Gänze wie ein Gott erfasst. Gesamtheit lässt sich nur erfassen aus unterschiedlichen Perspektiven, also eigentlich nur stückweis. Also kann der vernünftige, systemtheoretisch inspirierte Vorschlag gegen Naivität der Handlungstheorie und gegen Komplexitätsvergessenheit nur sein, wechsele die Perspektiven, sprich: Berücksichtige systemische, nicht allein idealisierte Handlungszusammenhänge. Entdecke „hinter“ jedem Handeln die dazugehörige Geschichte und neben und zusammen mit den Individuen/Personen/Subjekten im Wechsel der Blickrichtung all die Faktoren, Fermente, Bedingungen, die Hefe, Kräfte, Einflüsse, Umstände, Potenzen, Tatsachen, Größen usf., die möglicherweise Ursachen für das beobachtete Geschehen, für den beobachteten Prozess, für das, was passiert, sind. Erklärungen und Verständnisse, die sich auf Ursachen beziehen, fallen im Unterschied zu Erklärungen und Verständnissen, die sich auf *Gründe* beziehen, aus dem Handlungstheorie-Design heraus. *Ursachen* als Antworten auf die Warum-und-wieso-ist-das-so-Fragen beruhen nicht auf Entscheidungen, Entschlüssen und Beschlüssen. Wirkungen, die verursacht werden, sind in kausalen und/oder funktionalen (Wirkungs-)Zusammenhängen zu verorten. Hier stehen die Systemtheorie und die Evolutionstheorie in den Startlöchern (s.u.).

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

Zum Beispiel: In dem von Parsons ausgehenden systemtheoretischen Bezugsrahmen entfaltet R. Dreeben („Was wir in der Schule lernen“, 1968) die These, dass die Betätigung in der politischen und ökonomischen Sphäre industrieller Gesellschaften eine Reihe normativer Voraus-

setzungen hat, die nicht eigens und extra auf dem Plan stehen. Sprich: keine handlungstheoretisch notierbare Aufgabe wird gestellt, sondern eine Funktion erfüllt; dies auch hinter meinem Rücken. Die Grundlagen für diese funktionalen Erfordernisse – Dreeben nennt hier die Normen: Unabhängigkeit, Leistung, Universalismus und Spezifität – schafft die Schule aufgrund struktureller Merkmale, die sie von der Familie unterscheiden. Die Schule vermittelt mehr als das, was im handlungstheo Lehrplan steht, nämlich auch „heimlich“ Normen und Werte, Verhaltensprinzipien und Verhaltensformen. Im System >Schulklasse< werden nicht nur die Inhalte, die Lernende absichtlich lernen sollen, sondern erlernt werden auch sich systemisch ergebende (= nicht von der Lehrkraft gesteuerte) Interaktionen in der Lerngruppe, Verhalten in der Peer Group, Imitation von Vorbildern. Um im System >Schule< zurechtzukommen, erlernen Schüler Strategien und Taktiken, wie man Erfolg bei Mitschülern oder bei der Lehrkraft hat, wie man Unwissen verheimlicht, wie man unangenehme Arbeit vermeidet, wie man als Leerlauf empfundene Unterrichtszeit effektiv für Nebentätigkeiten nutzt; und zwar ohne dass diesbezüglich ausgearbeitete Pläne und Vorgaben im handlungstheoretischen Modus bestehen. Somit geht es laut H. Meyer „[...] beim heimlichen Lehrplan um die *lautlosen Mechanismen* der Einübung in die Regeln und Rituale der Institution; es geht darum, sich an Oben und Unten, an Gutsein und Schlechtsein, an Auffälligwerden und Durchwursteln zu gewöhnen. Um es in den gängigen Fremdwörtern zu formulieren: es geht um die Einübung in hierarchisches Denken, in Leistungskonkurrenz und Normkonformität.“ - Emil ab.

Fragen Sie Frau Prof. A. Scheunpflug:

„Was bringt dann aber die päd. Praxis voran, was treibt und drängt sie zum Gelingen und Erfolg, wenn es (jedenfalls nicht als Hauptmacht) nicht die Handlungssubjekte (Erzieher und Lernende) sind, die ihren Intentionen nachrennen?! Wer oder was sorgt für bewegende Energie?!“, frage ich.

EINSCHUB: Die evolutionäre, systemtheoretische Pädagogik verwendet ein Vokabular, das Sie, um zu verstehen und mitreden zu können, wenn Sie denn wollen, sollten Sie, wie eine Fremdsprache, sagen wir Klingonisch (tlhIngan Hol), erst lernen müssen. Handlungstheoretische Pädagogik gründet auf „einheimischem“ Vokabular und „einheimischen“ Operationen. Die evolutionäre, systemtheoretische Päd. hat zur Leitwissenschaft die Biologie (nicht die Physik), die, was sowohl die Terminologie als auch Daten, Fakten und Tatsachen betrifft, den meisten von uns weniger geläufig ist.

Die Vorstellung von einander initiierenden Handlungsketten, sagt die Evolutionäre Pädagogik, trifft die Sache nur marginal. Dass päd. Praxis sich durch eine Folge von „Schubserhandlungen“ (Weithofer) voranbringt (eine Handlung schubst die andere an) ist handlungstheoretische Ideologie. Was sagt die Systemtheorie? Die Alternative ist, die pädagogische Praxis als Evolution(=als einen evolutionären Vorgang) zu beschreiben und zu analysieren, und sich dementsprechend mit allgemein-evolutionstheoretischem Vokabular auszurüsten - wie >System<, >Umwelt<, >Variation<, >Selektion<, >Stabilisierung<, >Anpassung<, >Reproduktionsfähigkeit<, >Kontingenz<, >Fitness<, >Auslese<, >Teleonomie<.

Danach ist etwa die Schulklasse ein sich von der Umwelt (etwa dem System der Schule) abgrenzendes (soziales) System mit den (lebenden) Systemen der Schüler und der Lehrkraft (=Elementen), das als Ganzes relational durch Kommunikation zusammengehalten und dynamisiert wird. Päd. Praxis ist aus dieser Sicht nicht als ein teleologisches (=mit Absicht gesteuertes) und handlungstheoretisch voll (be-)greifbares Geschehen zu betrachten, sondern als ein teleonomischer (= nicht durch Intentionen oder Absichten geleiteter) Prozess.⁴¹ Danach

⁴¹ >Teleologie< und >teleologisch< sind Auffassungen, nach denen Ereignisse oder Entwicklungen durch ausgewählte Zwecke oder ideale Endzustände ausgerichtet werden. - Als Teleonomie bzw.

ist etwa das Lernen, das Erwerben von Wissen, Können und Haltung, ein autopoietischer Vorgang, der durch Erziehung, Zeigen, durchaus angeregt werden kann, der sich aber – innerhalb des Systems >Schulklasse< - auf sich selbst bezieht, sich selbst immer wieder herstellt, erzeugt, erhält und propelliert. Lehren versteht sich als ein Angebot an Variation (das eigene System mit Blick aufs Überleben zu ändern) und das Lernen innerhalb des Systems >Schulklasse< als Selektion (=ausgewählt werden Inhalte und Programme zwecks Erwerb und/oder Stabilität von Fitness). So werden Korrekturen, Wiederholungen, Neuanfänge möglich, die päd. Praxis kommt voran. Lerninhalte bleiben, sich bewährend, stabil oder eben nicht.

Das Begriffstripel von Variation, Selektion und Stabilisierung (=der „Mechanismus“ der Evolution) bewähre sich auch in der Pädagogik, so die evolutionär-systemtheoretischen Pädagogen (m, w, d), für die Beschreibung und die Analyse von sozialen und erziehlischen Entwicklungen. Schulischer Unterricht könne als eine Form der systematischen Einübung von Individuen in die Evolution der Gesellschaft verstanden werden, so Scheunpflug aus der Sicht der evolutionären Didaktik: "Unterricht verbindet die gesellschaftliche Evolution mit der individuellen. Über das Zusammenspiel von Variation, Selektion und Stabilisierung im Unterricht werden die Schülerinnen und Schüler unter herabgesetztem Risiko des Scheiterns auf das Leben vorbereitet. Denn dieses kann auch als durch die Mechanismen organisiert verstanden werden, die Darwin beschrieben hat. Unterricht übt in diese Formen ein und bereitet darauf vor, diese selbst zu produzieren" (ebd., S. 64 f.; dies. 2000, 135).

gruß

Die >Transzendental-kritische Pädagogik< von W. Fischer und die >Transzendente Anthropologie< von Th. Rentsch und praktische Pädagogik. – Muss das sein?!

Aufgabe 7: Diese Aufgabe (ganz unten) empfehle ich nur dann anzugehen, wenn Sie sich kundig gemacht haben, dass der Begriff >transzendental< nichts mit Zähnen zu tun hat, sondern Bemühungen kennzeichnet, das alles auszuforschen, was wir (Sie und ich und andere) **vor** dem wissenschaftlichen Wissenserwerb und Erkenntnisgewinn bereits mitbringen **und in den Vollzug** professionell gesteuerter päd. Praxis an Wissen und Erkenntnis und lebenspraktischer Erfahrung und alltagspraktischem Können bereits einfließen und Gestalt werden lassen. Wir sind in unserer Lebenspraxis, im Alltag, alltagspraktisch immer schon mit Kopf, Herz und Hand tätig. Wissenschaft ist verstehbar als eine methodische Hochstilisierung dessen, was wir in der Praxis immer schon tun (Lorenzen) und geprägt von Ideen der Universalität, Transsubjektivität (=normativ gerichtete Intersubjektivität), Zweifel, Kritik und Humanität (Mittelstraß). Hinter die Lebenswelt kann niemand zurück.

Welchen Weg man als erlebnisfähiges, reflexionsfähiges, akkulturiertes, sozialisiertes und erzogenes Ich-Subjekt immer schon zurückgelegt hat, bevor man das Haus der Wissenschaft betritt, und was wir alle, wenn wir denn pädagogische Praxis vollziehen, weil wir sie vollziehen, investieren, **das ist hier die Frage nach dem „Transzendentalen“**. Welche (Vor-)Annahmen in betreff Sein und Sollen, Tun und Lassen, welches Instrumentarium und welches kooperativ und kommunikativ nützliches Handwerk bringen wir mit, was wird ohne großen (verbalen) Aufwand und ausdrückliche Besinnung akzeptiert, *bevor* geforscht und theorisiert wird und was an *bereits Vorhandenem* wird investiert, wenn pädagogische Praxen fabriziert werden?

W. Fischer hat „Die transzendental-kritische Pädagogik“

entworfen. Sein Interesse ist darauf gerichtet, das aufzuspüren, was uns **vor** unserer Beschäftigung mit Forschung und Theorie als Pädagogen bereits lenkt und formt. Ihm ist es wichtig, diejenigen relevanten Vor-Verständnisse aufzudecken, die wir inkorporiert haben, also diejenigen alltagspraktischen (und auch weltanschaulichen) Unterstellungen, Voraus-Annahmen und Vor-Urteile zu ordnen, die wir alle, die wir Pädagogik studieren und in päd. Praxen verlebendigen, ins Forschen und Theoretisieren einbauen und auf unserem Berufsfeld aussäen; etwa beim Begriff der Bildung (in: Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Theorien, Hamburg 1991).

Es ist somit manifest, dass Pädagogik im Stil einer transzendentalen Pädagogik, kein Wissen und keine Erkenntnis etwa für die didaktische Gestaltung päd. Praxen ausstreut Sie hat als philosophisches Mundwerk erst alle Interessierten und dann die Objekttheorien (Rahmentheorien) zu beglücken, die urteilskräftig zu Haustheorien (Individualtheorien) kleingearbeitet werden (können), wo diese dann (wiederum) urteilskräftig und handwerklich gekonnt Ihre päd. Praxis bestimmen. Das zum Vorschein gelangende „Transzendente“ ergibt kein Wissen >knowing that<, >knowing why<, >knowing how<, sondern ein >Wissen-um<. Dieses Wissen-um lässt sich nicht so abfragen wie bei „Gefragt – gejagt“, wie in der Prüfung Kenntnisse zur Artikulation des Unterrichts, lässt sich nicht in Lexika nachschlagen, sondern ist so etwas wie ein selbst erworbener, eigener Erfahrungsschatz, eine Lebensweisheit, Sterbensweisheit, Lebensklugheit, Sterbensklugheit, Lebenserfahrung.

„Transzendente Anthropologie“ (Thomas Rentsch, *Negativität und praktische Vernunft*, Ffm 2015)

Ich paraphrasiere (op.cit.) und kann hier nur Teilstücke einer transzendentalen Anthropologie in Hinsicht auf pädagogischen Nutzen skizzieren: >Die Kultur der Differenz< (ebd., 96ff.) und >Anthropologie und Ethik der späten Lebenszeit< (ebd., 151ff.). Beiden Themen können wir als Pädagogikmacher und Pädagogikmacherinnen und Pädagogikverbraucherinnen und Pädagogikverbraucher allenfalls eine Zeitlang vor uns herschieben, freilich ist es so, wie Horaz es sagt, „tua res agitur“ (=Deine Villa brennt auch gleich, wenn es in der Hütte der Nachbarin lodert). Mit der Darstellung des „Transzendentalen“ werden nicht direkt das Thema >Kultur der Differenz< und nicht direkt das Thema >Anthropologie und Ethik der späten Lebenszeit< auf Objektebene wie in einschlägigen Sach- und Fachbüchern zur Strecke gebracht und ausgeweidet, sondern? Sondern, das „Transzendente“, auf das ich zeigen will, ist das, worauf wir uns (Sie und ich und andere) *vor* der Sach- und Fachlektüre (über Kultur und Alter), *vor* dem Studium von Objekttheorien (über Kultur und Alter) und *vor* dem Vollzug päd. Praxis (egal auf welcher Seite) in Sachen Kultur und Alter nolens volens, mit vollem Bewusstsein, mit der Hälfte, ganz ohne, bereits eingelassen haben.

Und!!! Nicht allein wir (Sie und ich), die wir leidenschaftlich im Lehrgeschäft der Pädagogik tätig sind und sein werden, schleppen „Transzendentes“ mit herum, sondern natürlicherweise (möchte ich fast sagen) auch Ihre künftigen oder rezenten Abnehmer, Ihre Pädagogikverbraucherinnen und –verbraucher, was mir hier nicht extra zum Thema wird.

Für mich stellt sich die Aufgabe, zunächst nur auf die von Ihnen und mir in unsere päd. Praxis mitgebrachte Lebenswelt (auf ein Stückchen davon) aufmerksam zu machen; dass mir dies möglich ist, liegt daran, das wir (Sie und ich) uns diese teilen. Mag die Sinus-Milieu-Studie 2022 jeweils Spezifitäten zu Tage fördern, so sind wir hinsichtlich relevanter Merkmale aus dem gleichen okzidental-rationalen Stall. Und mein Interesse ist in dieser Mail, gemäß Seminartitel, Abstraktes (der Wissenschaft) im Konkreten (der Lebenswelt) zu konsolidieren und fundieren.

(1) Die Kultur der Differenz

Eine der Aufforderungen, eine der Aufgaben, die wir aktuell (an) uns und alle Abnehmer päd. Praxis zu stellen haben, steht da als >interkulturelle Kompetenz<. Diese ist die Erziehungsaufgabe, auf diese muss gezeigt werden, und ihre (vielleicht noch die nächsten elf Jahre auf europäischem Boden Barbarei aufschiebende) Erledigung sollte für den Alltag (=außerhalb der päd. Praxis) gelehrt und gelernt werden. Passt das, dann ist päd. Praxis gelungen und wir haben Erfolg. (Dass der Erzieher diesbezüglich erzogen sein muss, weiß nicht nur Marx, jetzt aber nur in Klammern.) Ich beziehe mich auf das Buch >Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorie, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch<, hrsg. von Weidemann, A./Straub, J./Nothnagel, St., Bielefeld 2010. Ich werde es nicht besprechen, weil keine objekttheoretische Auslegung, aber hiermit empfehlen, und nehme es zum Anlass, das „Transzendente“ dieses Themas zu suchen. Dies soll Ihnen nützlich sein darin, den Zusammenhang zwischen Ihrer Lebenswelt und den abstrakten, wissenschaftlich konstituierten Gegenständen herzustellen, die im Rahmen der Uni-Pädagogik im Curriculum vorgestellt werden.

„Kulturen“ setzen die Autoren so fest: Sie (die Kulturen) „können sich über *ganz verschieden große* Zeitspannen und geografische Räume erstrecken; sie mögen einige wenige oder viele Millionen, sogar Milliarden von Menschen inkludieren und exkludieren. Sie sind *offene* und *dynamische*, an bestimmte explizite und implizite Wissensbestände, an Sprachspiele und Praxen gekoppelte Lebensformen, die sich jeweils durch *gewisse gemeinsame Merkmale* charak-

terisieren lassen, aber keineswegs vollkommen homogen sein müssen (in jeder Hinsicht). Sie sind im Übrigen [...] in ihrer Genese und Entwicklung von kulturellem Austausch abhängig. Es gibt keine Kulturen ohne andere Kulturen“ (ebd., 16).

Zur arbeitsdefinitorischen Festsetzung von >Interkultureller Kompetenz< wird dort A. Thomas zitiert: „Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung“ (ebd., 18).

Xenologische Differenz, ein alter Hut.

Auf *einen* Begriff eingedampft: >Differenz<. Es dreht sich bei interkultureller Kompetenz um den Umgang mit *Differenz*. Differenz?! Weder ein Phänomen, das erst in der heutigen Zeit, erst an der Universität und erst in der abstrahierenden Wissenschaft als Problem gegenwärtig ist, etwa dann erst, wenn man den für Forschungs- und Theoriezwecke stilisierten „Kampf der Kulturen“ (S. P. Huntington) anspricht, noch betreten wir terra incognita, wofür wir uns erst ein spezielles Schuhwerk kaufen müssten. Wir fangen ja nicht erst an der Hand der Wissenschaft an, kontextvariant und gruppenvariant und individuell, also different, zu empfinden, zu fühlen, wahrzunehmen, zu denken, zu urteilen, zu handeln und uns zu verhalten. Und das rauf und runter und hin und her des Erziehens mit differenten Adressaten ist uns wahrhaftig und leibhaftig nicht neu. Dauernd begegnen wir Anderem und Anderen. Das Problem des Verstehens anderen Lebens beginnt schon im vertrauten Nahbereich sozialer Interaktion, ja sogar schon hinsichtlich des eigenen Lebens. Immer schon versuchen wir Opa, Eltern, Schwester, Nachbarn und den Freund zu verstehen, und verstehen sie auch meistens manchmal. Wir unterstellen ihnen Ziele, Werte, Maximen, Absichten. Mit ihrem (sprachlichem und nichtsprachlichem) Tun und Lassen wollen wir verstehend zurechtkommen. Wir ordnen es in (größere) Zusammenhänge ein. Dass etwas anders ist, als erwartet, dass wir alle verschieden, als Individuum einzigartig sind, unterschiedlich denken und urteilen, öfter miteinander unverträglich, ja!. Differenz ist keine Bösartigkeit von uns, wir legen keinen Hinterhalt, sondern das >Sich-von-anderen-unterscheiden< ist ein anthropologisches Fatum. Differenz ist Allgegenwart.

Verstehen

Unser Alltag sagt uns immer schon: Differenz, falls kein Krieg gewünscht wird, begegnet man mit Verstehen. „Alles verstehen“, meint Fürst Andrejs Schwester Marija in Tolstois >Krieg und Frieden<, heißt „alles verzeihen“. Welch' ein unverzeihliches Missverständnis vom Verstehen! Die umgangssprachliche Formel wie „jemandem Verständnis entgegenbringen“ ist daran nicht schuldlos. Wenn ich Arthur, der sich im Rassismus und im Antisemitismus als Person widergespiegelt sieht, der so seine Identität ausgedrückt findet, verstehe, dann verstehe ich sein Denken, Handeln und Verhalten dann „objektiv“, wenn ich argumentationszugängliche Gründe angeben kann, warum er sich mit abscheulicher, argumentationsunzugänglicher Weltanschauung bekleidet. Aber mit der Angabe von Gründen ist nichts verziehen. >Verzeihen<, das ist ein extra Akt, der sich mit dem Verstehen nicht „automatisch“ verbindet.

Zwar beenden wir manche Kommunikation im Gefühl, verstanden worden zu sein. Der andere meint dies auch. Aber nix garantiert Verstehen zu 90%. Nie, immer bleibt ein Rest, etwas Nicht-zu-verstehendes, bleiben Differenzen. Wer es nicht von fremd zum Freund schafft, ist deswegen kein mieser Charakter. Wir sind uns manchmal selbst unbekannt, verstehen uns

selber mit unseren „inneren“ und „äußeren“ Differenzen nicht. Wir holen uns, uns selbst verstehend, niemals ein, wir sind in Personalunion Igel und Hase. Lebensepisoden versuchen wir einen Sinn zu geben. Geschichte(n), in die wir (unversehens) verstrickt sind, versuchen wir (rekonstruierend) zu verstehen. Beruhigend für einige dann, wenn alle Differenzen zu *einer* Geschichte zusammenlaufen. Das ist aber nicht üblich?! Vielleicht ist mancher von uns in vielen, und zwar differenten, Geschichten eingeklinkt? Überall zu Hause zu sein, gelingt und gelingt nicht, wir haben Erfolg und keinen. Aber auch mit Nicht-verstandenem und Nicht-zu-verstehendem, mit (dauerhaften) Differenzen also, lässt sich umgehen. Und ein Leben mit Welträtseln ist auch möglich. Und vielleicht gibt es auch Differenz aufhebende Wunder: „Ewiger Frieden“?!

Wir kennen die Fähigkeit des Verstehens. Es sollte eine trainierte Fertigkeit daraus werden. Rentsch spricht von „ethisch relevanter hermeneutischer Sensibilisierung“, die die Kultur der Differenz in praxi vielleicht trägt, und die sich im Betrieb des Lehrens und Lernens, in universitärer Bildung, eine „methodische Form geben mag“ (ebd., 119). Es gilt, in der Pädagogik mit der hermeneutischen (=Verstehen als rationale, wissenschaftliche) Methode ausbildungsmäßig zu arbeiten, also mit dem durch theoretische und praktische Argumentationen gesicherten systematisch-kritischen (nicht-naiven) Verstehen, sprich: Sie sollten (im Zuge interkultureller Kompetenz) argumentationszugängliches Verstehen lernen! Es geht um Auslegungen von Lebensäußerungen, Texten, Institutionen, kulturellen Praxisfeldern, sprachlichen und nicht-sprachlichen menschlichen Verhaltensweisen, Lebensweisen, auch um Interpretation der „Erziehungswirklichkeit“. Also für Sie die Empfehlung, steigen Sie vor dem als „Transzendentes“ ausgegrabenen Hinter-Unter-Grund in die „Erziehungswissenschaft als hermeneutische Disziplin“ als „verstehende“ Wissenschaft, um auf dem Weg zu interkultureller Kompetenz dem methodischen Verstehen näher zu kommen (siehe König/Zedler 2002).⁴² (Ich meine nicht, werden Sie alle Pädagogen (m, w, d) von ausschließlich geisteswissenschaftlichem Couleur, aber studieren Sie die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, schon deswegen, damit Sie argumentationszugänglich begründen können, warum Sie eine andere Theorieofferte wählen.)

Wir wissen (schon) im (lebenspraktischen) Alltag um Tugenden, die den Umgang mit Differenz möglicherweise gedeihlich und ersprießlich befördern, unter anderem deswegen, weil wir längst erfahren haben, dass dies Rassismus und Antisemitismus gewiss nicht tun: „Verlangsamung, Mündlichkeit, Freundlichkeit, Besonnenheit, Sorgfalt, Behutsamkeit und Genauigkeit, Nachdenklichkeit und Geduld, Wohlinformiertheit und Bildung“ (ebd., 119). Uns (Ihnen und mir) als Pädagogen selbstbezüglich und für andere zur Pflicht gemacht. Dies gilt es, über die Uni und Seminare und Praktika in päd. Praxis draußen vor der Uni-Tür zur interkulturellen Kompetenz auszubauen. (Zu Toleranz mündlich.)

Nehmen wir all dies (oben) als das „Transzendente“, das wir (Sie und ich und andere) für unsere Kooperationen und Kommunikationen auf Uni-ebene, in Auseinandersetzung mit Forschung und Theorie, im Vollzug unserer päd. Praxis immer schon im Gepäck haben, und die Abnehmer und Abnehmerinnen Ihrer (künftigen) päd. Praxis auch.

⁴² Dass geübt und trainiert und die Urteilskraft aktiviert werden muss, versteht sich, dazu u.a.: „Eine Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen“ L. Bredella, ebd., 197ff.; M. Otten „Funktionen und Organisationsformen interkulturell ausgerichteter Studienangebote“ (ebd., 163ff.)

Palaver

Das Verstehen, das Sie Ihre Adressaten lehren sollen, und Sie und ich beherrschen sollten, setzt auf Argumente. 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. Ergo, beim Streiten um Differenz erscheint es höchst angeraten, sich auf jeden Fall (vielleicht auch zuerst) 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. Das erzwingt nicht Einstimmigkeit. Differenz kann und darf bleiben. Man kann und soll sich arrangieren (mit Fundamentalisten wird es nicht klappen).

Das argumentzugängliche Miteinanderreden und argumentbezogene Miteinanderstreiten zwecks Abgleich von Differenz braucht eine lehr- und lernbare Gestalt: das Palaver. Ich setze auf das (bitte nicht abschlägig=pejorativ aufzufassende) Palavern. Es ist eine gemeinsame Tätigkeit, die oft eher nicht geschätzt wird. Wer allerdings verhandelt und gegen die Anderen und mit den Anderen etwas Verträgliches will, sollte die Kunst des Palavern beherrschen, sage ich. So wurde dieser Vokabel eine zentrale Bedeutung in Stephen Kings Fantasy-Zyklus >Der Dunkle Turm< beigemessen, mit „Bespreehung, Beratung, Unterredung“ sowie dem „Austausch von wichtigen Gedanken“ erklärt. Das Palaver um Differenz ermöglicht in Abstufung Gedeihlichkeit und Ersprießlichkeit. Der im Palaver (eventuell auf den Kohlberg-Niveaus der Präkonventionalität oder Konventionalität, aber nicht auf der Stufe der Postkonventionalität) herbeigeführten Verständigung über Tun und Lassen, was Differenz betrifft, kann wiedergegeben werden mit Ausdrücken wie >vorläufig akzeptieren<, >provisorische Absprachen treffen<, >einstweilen dabei bleiben<, >Schlichtungsverhandlungen durchführen<, >gilt auf Widerruf<, >Zugeständnis machen<, >einen Pakt schließen<, >akzeptierbare Kompromisse herausholen<, >wir probieren das aus<. Ich empfehle, das problemorientierte Palaver zum Themenkreis der interkulturellen Kompetenz zu rechnen, diese Fertigkeit als Pädagogikstudent (m, w, d) zu perfektionieren, damit Sie in Ihrer (künftigen) päd. Praxis eine Erziehungsaufgabe stellen, die Sie selbst erfüllen können.

(2) Anthropologie und Ethik der späten Lebenszeit

Eine der Aufforderungen, eine der Aufgaben, die wir (an) uns und alle diejenigen zu stellen haben, die wir (berufsspezifisch) in einer gelingenden und erfolgreichen pädagogischen Praxis zu belehren/zu erziehen versuchen, steht da als >Anthropologie und Ethik der späten Lebenszeit<. Diese ist die Erziehungsaufgabe, diesbezügliche Kompetenzen müssen von berufsmäßig beauftragten Personen gezeigt werden und demgemäß für den Alltag (außerhalb der päd. Praxis) gelehrt und gelernt werden. (Dass der Erzieher erzogen sein muss, weiß Marx längst, jetzt aber nur in Klammern.) Ich beziehe mich (neben Th. Rentsch) auf das Buch >Entwicklungspädagogik< von Ellinger, St./Hechler, O., Stuttgart 2021. Ich werde es nicht besprechen, weil keine objekttheoretische Auslegung, aber hiermit empfehlen, und nehme es zum Anlass, „Transzendentes“ zu diesem Themas zu notieren. Dazu noch (schwer entbehrlich) der seinen Sichtwandel im Alter dezidiert analysierende Améry, J. >Über das Altern. Revolte und Resignation< Stuttgart 1968, und die einen sozial-anthropologischen und einen Zugriff auf die alternden unteren Klassen der Gesellschaft wählende Beauvoir, S. >Das Alter< Reinbek 1970. Noch (fast amüsant): Günter de Bruyns Roman >Der neunzigste Geburtstag<. Es geht in den päd. Praxen, in denen Sie die Lehrenden sind, um die Erziehung derjenigen draußen vor der Uni-Türe, die von Ihnen gelernt haben sollten, (manche) ihrer Lebensprobleme als Lernprobleme zu identifizieren (wenn geht); also hier das Alter als Lebensproblem und Lernproblem.

Der Alltag weiß, Altern ist keine Welke, entsteht nicht durch heilbaren Wurzelfraß, ist wie der Tod keine Krankheit. Gehört (zu) uns, no chance to change. Was sollte sich da als ein Lernproblem ergeben?! Das „Transzendente“ des Alters in Stichworten (nicht: in Schlagworten).

Uns allen, die wir immer noch da sind (leben), ist sie nicht neu, die Veränderung unseres So-Seins in der Zeit, die Erfahrung mit dem Verändern gegen das Ende zu trifft Sie wohl nicht so wie elderly people. „Der Prozeß des menschlichen Alterns ist die Radikalisierung der menschlichen Grundsituation. Dementsprechend läßt sich die späte Lebenszeit, das höhere und hohe Alter, als die radikalisierte menschliche Grundsituation bestimmen“ (Rentsch 2015,169). Wir kennen das physische und psychische, das soziale und kulturelle Altern (nur aus analytischem Interesse auseinandergezerrt) als gleichursprüngliches Daseins-Phänomen.

Physische Störungen, die aufdringlich sind und aufdringlicher werden, in der Nähe unabweisbar. Wer sein Spiegelbild entsetzt (trotzdem) begrüßt, sieht seinen Selbstwertungsprozess im Alter gebrochen. Wie man aussah (Gregory Peck), ist nicht mehr. Oscar Wilde schreibt im >Bildnis des Dorian Gray<: „Die Tragödie des Alterns beruht nicht darin, daß man alt ist, sondern daß man jung ist.“ Die körperliche Befindlichkeit lastet sich auf, immer mehr Aufmerksamkeit aufsaugend. Konzentration bindende Lästigkeit.

Psychisch: Die Zeit des gelebten Lebens wird immer mehr, Erinnerungen.⁴³ Die noch zu lebende künftige Zeit wird immer weniger. Geburtstage verkürzen (sowieso) das Leben. Anwachsen des gelebten Lebens gegen Ausrinnen der Lebenszeit. Hoffnungen, Erwartungen, Anforderungen können schrumpfen. Aber auch Befreiung von Illusionen mit Erleichterung möglich; Lebenszufriedenheit kann durchaus zunehmen. Ebenso Abstumpfung (Schopenhauer).

Sozial und kulturell: Verlust von Partnern, Angehörigen, Freunden, Verwandten, die eigene Generation wird überschaubar. Vereinzlung (ist nicht gleich Vereinsamung) und kulturelles Fremdsein. Nichtmehrverstehen der eigenen Lebenswelt. „Zwischendasein“ = zwischen Gegenwart, die einem immer weniger verständlich ist, und Vergangenheit, die außer die eigene Person selbst niemanden interessiert. Soziales und kulturelles Feld der eigenen Enkulturation, Sozialisation und Personalisation – es war einmal. Möglicherweise wird man als Person verdrängt, auch wörtlich zu nehmen. Das Unsichtbarwerden ein verblüffendes Widerfahrnis. Die leiblichen, zeitlichen, interpersonalen und geschichtlich-kulturellen Konstituenten humanen Lebens treten, gerade durch ihre Gestörtheit, aufdringlich zutage. Grenzen des Lebens werden quasi anschaulich. Zur verkitschten Altersweisheit sagt Thomas. Bernhard: „Es gibt keine Altersweisheit, es gibt nur Altersschwachsinn.“

Worauf man sich als Lehrende und Erziehender im Bewusstsein der Transzendentalität als *eine* Entwicklungsaufgabe und als ein Lernproblem konzentrieren könnte, sagen Ellinger/Hechler: Da gibt es eine Form „fehlgeleiteten Alterns“ im späten Erwachsenenalter. „Nicht wenige Menschen erleben das Altwerden ohne Übergang so, als werde man mit einem

⁴³Eine Fußnote zu komplizierten Begriffen: Würden wir alle (Menschen) nie etwas vergessen, bräuchten wir nicht den Begriff der Erinnerung. >Sich erinnern< bedeutet, sich erlebtes Vergangenes (Situationen, Geschehen, Personen) wieder vorstellen zu können oder erlernte Namen, Telefonnummern, gelesene Texte, erworbenes Wissen etc. wieder aktualisieren zu können=eine Gedächtnisleistung, die im Alter schwächer wird. Sich >nicht (mehr) erinnern können< bedeutet etwas anderes als >etwas verlernt zu haben<. >Vergessen< und >erinnern< beziehen sich immer auf das Gedächtnis. >Etwas vergessen< zu haben bedeutet, sich (längerfristig) >nicht erinnern können<. >Verlernen< bezieht sich auf das Nachlassen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die man einüben kann und (ehedem) beherrscht worden sind. Erlerntes kann man völlig verlernt haben, aber mögliches Wiedererlernen (nicht Wiedererinnern).

Schlag alt und senil. Infolge dessen geben sie sich dann vom Tag der Berentung an hauptamtlich dem Verfall hin“ (Ellinger/Hechler 2021, 180). Diese Tendenz als Lebensproblem weich abzubremsen, könnte zur Lernaufgabe werden: Geistige Flexibilität ist das Entwicklungsthema. Geistig fit bleiben in den Lerndimensionen >Wissen<, >Wollen<, >Können<. Lernhemmungen benennen, mögliche Lernhilfe suchen und finden (ebd., 185). Für die anderen „stärker“ Gezeichneten als Lernaufgabe: Sich auf den Tod vorbereiten. Entwicklungsthema: Loslassen.⁴⁴

„Eine Ethik des Alterns

darf ihre normativen Vorstellungen aber auf keinen Fall auf die Alten und sehr Alten allein beziehen. [...] Es richtet sich die ethische Problematik des hohen Alters auch an die Jungen und Jüngeren, deren Mitmenschen und Mitbürger die Alten sind. [...] Die gesamte Problematik der Radikalisierung der menschlichen Grundsituation und des fragileren, von Negativität durchsetztem Werdens zu sich selbst bezieht sich so auf die Frage nach der Gerechtigkeit und der kommunikativen Solidarität zwischen den Generationen. [...] Eine Kultur humanen Alterns ist zu entwickeln, in der für die Alten kommunikative und existentielle Erfüllungsgestalten [=Bedürfnisse befriedigende Situationen] ihrer späten Lebenszeit im gemeinsamen Leben mit der anderen Generation chancenreich ermöglicht und institutionalisiert werden kann“ (Rentsch 2015, 177f.).

Das Miteinanderreden und Miteinanderstreiten der Lebensalter zwecks Abgleich der Interessen, Ziele, Zwecke und Bedürfnisse zwischen Generationen, zwecks Abgleich der Differenz, braucht eine lehr- und lernbare Form. Ich setze auf das (bitte nicht abschlägig=pejorativ aufzufassende) Palavern. Das Palaver ermöglicht in Abstufung Gedeihlichkeit und Ersprößlichkeit. Der im Palaver (eventuell auf den Kohlberg-Niveaus der Präkonventionalität oder Konventionalität, aber nicht auf der Stufe der Postkonventionalität) herbeigeführten Verständigung über Tun und Lassen kann wiedergegeben werden mit Ausdrücken wie >vorläufig akzeptieren<, >provisorische Absprachen treffen<, >einstweilen dabei bleiben<, >Schlichtungsverhandlungen durchführen<, >gilt auf Widerruf<, >Zugeständnis machen<, >einen Pakt schließen<, >akzeptierbare Kompromisse herausholen<, >wir probieren das aus<. Ich empfehle, das problemorientierte Palaver dem Themenkreis der Asynchronität und Asymmetrie der Lebensalter als Kompetenz zuzurechnen, und diese Fertigkeit als Pädagogikstudent (m, w, d) zu perfektionieren, damit Sie in Ihrer (künftigen) päd. Praxis eine Erziehungsaufgabe stellen, die Sie selbst erfüllen können. (Bitte Parerga zur Kenntnis nehmen=lesen.)

Fazit

Was hat das bisherige Anführen der beiden Themen > Differenz< und >Alter< mit erkenntnistheoretischen und wissenschaftstheoretischen Überlegungen zu tun?! Gehören diese Passagen

⁴⁴ Die Verbform >loslassen< suggeriert, loslassen ist eben loslassen, wie man eine heiße Kartoffel loslässt (es gibt nichts Heißeres); der Schmerz klingt ab, man schnauft auf, ist befreit. Aber es klingt nur so, als wäre die Ruhe der Seele durch das strategisch- taktisch-kluge Handeln des Loslassens (wie die Befreiung von der Glut der Kartoffel) herbeizuführen. Die Stille im Gemüt ist nicht einfach erreichbar, dadurch dass ich den Zweck Z einer Handlung H „loslasse“ und danach den Zweck Z‘ der Handlung H‘ und dann noch den Zweck Z‘‘ der Handlung H‘‘ usf.. Die Eudämonie (=die entlastete und die Seele glättende und heitere Gewissheit, ein gelungenes Leben mit anderen geführt zu haben bzw. immer noch zu führen) ist überhaupt nicht taktisch-strategisch-klug auf einmal oder zweimal oder dreimal erreichbar. Sie ist nicht als eine Eigenschaft des individuellen Subjekts zu erwerben wie einer den Hochsprung lernt. Eudämonie stellt sich ein oder eben nicht. Sie ist ein Widerfahrnis, auf das man, sein Leben mit anderen vernünftig führend und sich so begünstigend, gleichwohl nur warten und hoffen kann. Allerdings ist Eudämonie vermeidbar – wir wissen es alle – ein Kinderspiel.

ins Seminar?! Scho. Ich fordere Sie auf, aus diesen Passagen die Möglichkeit herauszulesen, methodisch durch transzendente und argumentationszugängliche Überlegungen geführt, zu relevantem Wissen und weiterführenden Erkenntnissen in Punkto Pädagogik zu gelangen, und zwar auf einem vor-wissenschaftlichen, nicht-wissenschaftlichem Weg, den Sie bitte nicht mit *unwissenschaftlich* verwechseln! Unsere Lebenswelt ist nicht bloß Stichwortgeber (für Probleme), sondern eine unverrückbare Gegebenheit, in der wir uns, ob privat, öffentlich, pädagogisch denkend und handelnd, wissenschaftlich arbeitend, als >ich, du, er, sie, es, wir, ihr und sie< zeitlich, räumlich, inhaltlich und sozial vergegenständlichen und als Personen materialisieren. Lebenswelt ist eine Erkenntnisquelle, die Sie mit transzendentaler Reflexion ausbeuten können und sollten. Und kein böses Wort gegen die Wissenschaft, die sich aus der Lebenswelt und ihrem Ideal nach als Dienerin Ihrer Praxis herausarbeitet. (Bitte sogleich anhand der Literaturliste überprüfen!) Sie (und ich) könnten Ihre (unsere) Haustheorie nicht begründen und rechtfertigen ohne institutionalisierte und organisierte Rationalität (in Sachen Sein und Sollen). Küchenpädagogik wollen wir nicht. Es gilt aber, uns als Erkenntnissubjekte zu begreifen, die die Wissenschaft nur als eine unter anderen Erkenntnis- und Wissensquellen zu nutzen vermögen, und als solche (Erkenntnissubjekte), die das Haus der Wissenschaft mit dem Bewusstsein immer schon gelebten Lebens und immer schon (mehr oder weniger) bewältigter Praxis betreten können. Dass dieses „immer schon“ nicht gleich meint, alles sei immer schon zum Besten geregelt, versteht sich, denn dann könnten wir uns Forschung und Theorie, eigentlich jede Reflexion schenken. Ist das so?!

Parerga

Zur „vernehmenden Vernunft“ sensu W. Kamlah: „Der Ruf des Steuermannes“ von Epiktet, ein Stoiker (etwas modifiziert): „Wenn du auf einer Seefahrt vor Anker gehst, und du aussteigst, um frisches Wasser zu holen, dann magst du wohl unterwegs noch etwas nebenher tun, etwa eine Muschel oder eine Meerzwiebel aufheben, aber deine Aufmerksamkeit muß auf das Fahrzeug gerichtet bleiben, du mußt es beständig im Auge behalten, ob nicht etwa der Steuermann ruft. Und wenn er ruft, so mußt du alles andere liegen lassen, damit man dich nicht gebunden aufs Schiff wirft, wie man es bei Schafen macht. So ist es auch im Leben: Ist dir Weib und Kind beschert, wie dort eine Muschel oder eine Meerzwiebel, so darf das kein Hindernis bilden. Wenn der Steuermann ruft, dann eile zum Schiffe und laß alles liegen. Bist du alt geworden, so entferne dich nicht zu weit vom Schiffe, damit du nicht ausbleibest, wenn du gerufen wirst. *Sieh dich nicht um. Schnür deinen Schuh. Jag die Hunde zurück. Wirf die Fische ins Meer. Lösch die Lupinen!*“

„Und ich werde nicht mehr sehen“ – Hanns Eisler (Bertolt Brecht). Ein Lied der Emigration, passend für Demenz? Auf YouTube verfügbar.

Aufgabe 6: Bitte formulieren Sie die Ihnen zum Thema passende.

gruß

Unterschied zwischen propositionaler und nicht-propositionaler Erkenntnis. Können uns die Dichter sagen, was Erziehung ist?!

Aufgabe 8: Dass die Wissenschaft eine Erkenntnisquelle ist, nichts Neues. Dass unsere Lebenswelt, wenn man sie ausschöpft, ebenso Erkenntnisse liefert, hat die „transzendente Anthropologie“ gezeigt. Dass aber auch die fiktionale Literatur (z. B. der von Kant hochgeschätzte Rousseau-Roman >Emilé<) eine *Erkenntnisquelle* sein soll, ist weit weniger sicher, weil, was soll denn das für eine Art von Erkenntnis sein?! Nehmen Sie Stellung. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Überlegung(en) zur Komplementarität“, „Wie ich zwischen dem päd. Wissen des Alltags und der fiktionalen Literatur unterscheide“, oder „Bemerkungen zum erzieherischen Mühen der Dichter aus theoretischer Warte“, oder ... Bitte streng Ihre Darstellung (Bamberger Symphoniker) von Ihrer Beurteilung („Kurorchester“) trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes und Ihrem Kommentar dazu! Und immer Urteile, Wertungen, Aussagen begründen!

Motto

„Literatur entscheidet nicht über Leben und Tod; sie kann nur das eine wie das andere begreiflicher machen. [...] Zu den gefährlichsten Übeln, von denen die Literatur immer bedroht war, heute aber mehr denn je zuvor bedroht ist, gehört die Resignation, der bittere Zweifel, ob denn das literarische Werk je etwas zu bewirken vermöge. Aber schon wenn ein Stück Literatur erreicht, daß ein paar Menschen einiges deutlicher sehen, eine um ein wenig genauere Vorstellung von einem Sachverhalt bekommen, schon wenn Literatur die Menschen ein wenig weniger gleichgültig, um eine Idee wacher, um einiges gefühlsreger macht, schon dann hat sie Großes bewirkt. Wo Literatur die Sinne schärft, wenn Gewohnheit abgestumpft hat; wo sie Lethargie verdächtig macht; wo sie Unbehagen an der schlimmen Zufriedenheit provoziert, da wirkt Literatur und erhält so von sich selbst den Hinweis auf ihre Pflichten“ (Hermann Kant, zit. n. Salber, L.: H. K. Nicht ohne Utopie. Biografie, Bonn 2013, 11).

Liefert die Poetik (Drama, Epos, Lyrik) für die Pädagogik Brauchbares?

Im Vorwort von >Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht< schreibt J. Oelkers (1985): „Was interessiert Pädagogen an der Literatur? Erziehungsfälle? Illustrationen der eigenen Theorie? Herausforderungen der gewohnten Sichtweisen? Alle große Pädagogik hat versucht, sich selbst einen literarischen Ausdruck zu geben, aber nur selten wird in der Erziehungswissenschaft auf Literatur zurückgegriffen, wenn es darum geht, >Erziehung< zu begreifen. Dabei liegt ein Bezug auf Literatur eigentlich nahe, denn hier wie dort geht es um >Subjektivität<, um die Frage, wie sich >entwickelt< oder wie >beeinflusst< werden kann, was immer schon einzig ist. Aber literarische Texte sind keine Deduktionen aus allgemeinen Theorien. Sie thematisieren und verdichten >Subjektivität< auf eine Weise, die querliegt zu den gewohnten pädagogischen Rastern. Keine Erziehungstheorie >paßt<, gerade weil eine nicht vorhersagbare Individualität ins Spiel kommt. Genau daran kann und sollte man lernen. Und ist diese Einsicht nicht das Essential für die pädagogische Reflexion?!“

Ich übersetze mir das so: Was interessiert mich – Pädagogik dozierend - an Dichtung und nicht-wissenschaftlicher (nicht verwechseln mit un-wissenschaftlicher) Literatur? Literatur hat Unterhaltungswert. Sonst noch?! Literatur liefert besondere Einzelfälle (Josef Wassermanns >Caspar Hauser<) und damit ein exemplarisches Wissen, ein Beispiel (>ohne Erziehung aufwachsen<). Ja, korrekt, Literatur ist Fiktion, sprich: es muss nicht so geschehen sein, wie dargestellt, könnte aber vielleicht. In der Wissenschaft gilt das nicht. Redlich muss er

sein. Der Wissenschaftler muss selbst daran glauben, selber für wahr halten, was er an Erkenntnis produziert. Aber durchaus lässt sich ein wissenschaftliches Faktum mit einem literarischen Werk illustrieren (T. C. Boyle >Sprich mit mir<). Problematisches veranschaulichen (David Lodge >Wie bitte?<; Boyle T. C. >Das Licht<). Fiktion (in) der Literatur ist zulässig. Es darf geschrieben werden, ohne dass präzise und exakt nachgewiesen und belegt und bestätigt zu werden braucht, dass es genauso ist oder nicht ist oder sein soll oder nicht sein soll. Literatur erfindet soziale Zusammenhänge und persönliche Abhängigkeiten, fingiert Ursache und Wirkung oder Grund und Folge, sie unterstellt Motive (Anne Tyler). Personifiziert Charaktere (Uriah Heep, Prof. Vitzliputzli, Knarrpanti). „Stimmt“ alles nicht, aber hilfreich ist es u. U. doch. Thomas Bernhards Protagonist findet in „Auslöschung“ statt seiner Kindheit nur „gähnende Leere“. Kann fiktionale Literatur aber auch „richtige“ Erkenntnisse liefern, ist sie brauchbar dafür, Wissen zu generieren, oder schafft das nur die Wissenschaft?! Haben die Forschung und die Theorie das Monopol auf Erkenntnis?! Nein?! Dann ist das, was fiktionale Literatur monopolbrecherisch zustande bringt, offensichtlich eine etwas andere Art von Wissen und Erkenntnis als die Wissenschaft; welcher Art?! ⁴⁵

Dichtung/Literatur eine Erkenntnisquelle? Dies fragt sich J. Oelkers gerade beim beispielhalber ausgewählten Thema >Erziehung und Subjektivität<. Da wollte und will man den als einzigartig begriffenen Menschen höher und höher hinaufentwickeln, ihn durch Erziehung erst zum Menschen machen; kein der Geschichte der Päd. fremdes Vorhaben. Ist das ein unzulässiger Eingriff in Einzigartigkeit des (einzelnen) Individuums? Darf man das?! Was soll dabei herauskommen?! Sollte man sich als Subjekt, sollten wir uns als Individuen, sollten Hänsel und Gretel sich das gefallen lassen?! Ja – nein?! Gibt es Alternativen?! Zumutbare?! Verständliche?! Anschlussfähige?! Vielleicht gar nicht „unzulässig“?!

Wen um zuverlässige Auskunft und um Vorschläge und um Hilfestellung bitten? Die Wissenschaftler fragen?! Aber vielleicht kommen Wissenschaftler wegen Kriterien- und Standardverpflichtungen gar nicht an das Phänomen >Erziehung und Subjekt< heran?! Fiktionale Literatur dagegen kommt vielleicht an das Phänomen >Subjekt und Erziehung< heran (und auch die ist an Standards und an Kriterien, nämlich ihrer Zunft, gebunden). Da finden wir zum Thema >Subjektivität und Erziehen< (fiktive) Praxisentwürfe, Lebenszustände, Existenzverläufe (nicht nur in Erziehungs- und Bildungsromanen). Das alles kann man beim Lesen erwägen. Daran kann man sich diskutierend ausprobieren. Gefahrlos identifizieren (nicht jeder ist Don Quichote). Abstand nehmen. Besser wissen. Auf Ideen kommen, Einbildungskraft anwerfen, Fantasie einsetzen, Wünsche aussprechen, Utopien skizzieren (Bücher standen und stehen nicht „umsonst“ auf dem Index).

Der Klappentext (Oelkers 1985) lautet: „>Subjektivität< ist das Thema der modernen Literatur. Je fragwürdiger die gesellschaftliche Objektivität wurde, desto entschiedener erfolgte die literarische Innenwendung, die ein empfindsames, verletzliches Subjekt darstellt, das sich nicht mehr der objektiven Form unterwirft, sondern nur noch sich selbst inszenieren will. In gewisser Weise ist >Subjektivität< auch das Thema der Pädagogik, aber eben so, daß Erzie-

⁴⁵ In Kants >Anthropologie in pragmatischer Hinsicht< steht eine >Apologie der Sinnlichkeit<, wobei Sinnlichkeit hier nicht Sex und Lust meint, sondern >Sinnlichkeit< meint „sinnliche Vorstellungen [die den Vorstellungen] des Verstandes [zuvorkommen] und [...] sich in Masse [darstellen].[...] Der Reichtum, den die Geistesprodukte in der Redekunst und Dichtkunst dem Verstande auf einmal darstellen, [zählen als] Verdienst [der Sinnlichkeit, nämlich] dem Verstande reichhaltigen Stoff, wogegen die abstrakten Begriffe desselben oft nur schimmernde Armseligkeiten sind, dargeboten zu haben“ (434). Sinnlichkeit und Verstand sind bei Kant komplementär „zwei Stämme menschlicher Erkenntnis“, die sich in der Erfahrung ergänzen müssen. Das Lesen macht u. U. Gegenstände anschaulich=sinnlich gegenwärtig. Durch die Sinnlichkeit werden Anschauungen der Gegenstände gegeben, während diese durch den Verstand in Begriffen gedacht werden (G. Gabriel in J. Mittelstraß a.a.O.).

hung der Konstitution von Subjektivität dient, die also nicht einfach als gegeben akzeptiert wird. Über das Gegebene hinauszuführen, ist gerade die Aufgabe der Erziehung, deren Theorie eine ganz andere Utopie entwirft als die, die der modernen Literatur zugrundeliegt. Diese Spannung drückt sich in Paradoxien, Ungereimtheiten, Dilemmata [die fiktionale Literatur vorstellt] aus, die die Pädagogik nachhaltiger vielleicht als theoretische Kritik mit der Frage konfrontieren, ob sie überhaupt möglich und sinnvoll ist.“.

Ich übersetze mir das so: Wieder geht es beispielhalber um >Subjektivität und Erziehung<. Und um die Konfrontation von sich selbst finden (wollender) Subjektivität mich sich und der Welt, was der „modernen Literatur“ ein Thema ist, und der Forderung „über das Gegebene hinauszuführen“, was Erziehung mit Unterstützung ihre Theorie gern hätte. Infrage gestellt werden Sinn und Zweck und Tauglichkeit und Anwendbarkeit der Wissenschaft der Pädagogik ausgerechnet in Sachen Subjekt und Erziehung! Es erscheinen, mutmaßt J. Oelkers, heutzutage >Subjekt< und >Wirklichkeit< und >Erziehung< derart vermengt, dass sie sich präziser und exakter Beschreibung und Analyse und empirischer Prüfung entziehen?! Die fiktionale Literatur vermag, so habe ich J. Oelkers gelesen, das, was an „Paradoxien“, „Ungereimtheiten“, „Dilemmata“ im Komplex von Erziehung und Subjekt und Welt und Wirklichkeit sich zeigt, in Erzählungen nahezubringen und verstehbar zu machen. Also auch fiktionale Literatur beschreibt, analysiert und kritisiert - auf ihre Weise. Sie geht damit ihre artistische (=künstlerische) Art um, nämlich fiktive Geschichten zu konstruieren, und deswegen auch Wissen anzubieten und sie ermöglicht so, Erkenntnis einzufahren; klar, anders als die Wissenschaft.

Sehen wir uns das von Oelkers zur Demonstration fiktionaler Literatur beispielhaft ausgewählte päd. Thema >Erziehung – Subjektivität< etwas genauer an: Welchen Sachverhalt kriegt die Wissenschaft möglicherweise nicht in den (Be-)Griff, wo eventuell die fiktionale Literatur aushelfen könnte?! Wo nicht mehr (wie im Mittelalter) das Anführen von Autoritäten und von Traditionen den Anspruch auf Verlässlichkeit von Lehrmeinungen (die Welt verhält sich so und so) und auf Verbindlichkeit von Normen (wir alle müssen und sollen gebotener Weise dies tun, aber jenes ist verboten) „objektiv“ sichert, muss das Subjekt diesen Anspruch, verlässlich und verbindlich im Verein mit anderen zu denken und zu handeln, eigenständig und selbstständig einlösen. Das individuelle Subjekt als selbstreferentielle Instanz erlebt, nimmt wahr, stellt sich Dinge und Geschehen vor, ist sich gern seiner selbst und der anderen und der Welt und der Wirklichkeit bewusst. Auftritt als Domina. Die Wirklichkeit ist überdies nicht als ein granitener Block gegeben, unveränderlich, gleichbleibend, unwandelbar, kochfest. Sie erscheint in Vielem von mächtigen, weniger von ohnmächtigen, eher von reichen, weniger von armen (kollektiven und individuellen) Subjekten gemacht und konstruiert, untersteht unaufhörlichem und immer schnellerem Wandel, aber ihre Konstitution und ihr hierarchisches Relationsgefüge (vulgo: die da oben und wir da unten) bleiben konstant. „Dahinein“ (in diese Welt) will Erziehung für individuelle Subjekte Wege bereiten, „da drinnen“ (in dieser Welt) will Erziehung Lebenselixier sein?! Das hat zur Konsequenz: Erziehung darf sich nicht darauf einschränken, die Welt-Realität als „nacktes Dass“ (bloßes Faktum) darzustellen, dem man sich anzupassen habe, Assimilation, sondern Erziehung muss sich situationselastisch zwischen Subjekt und Wirklichkeit positionieren und zeigen, was zu wissen, was zu können und welche Haltung im je Besonderen von demjenigen und derjenigen und anderen einzunehmen ist, die sich ihre „subjektive“ Welt in der „objektiv“ gegebenen und herausgeforderten Welt bauen Das soll aber nicht unter der Regie der Unvernunft rangieren, sondern soll der Vernunft gefallen. Aufklärung. Dazu ist, kein Zweifel, die anwendbare Wissenschaft hilfreich, aber eben auch, und das darf eigentlich nicht vergessen sein, mahnt Oelkers, die fiktionale Literatur.

Poetik (Lyrik, Roman, Drama, Film) und Erkenntnis?!

Es geht um die **Streitfrage**, ob unter >Erkenntnis< nur und stets das >wahre Wissen< der Wissenschaft verstanden werden darf, das in diskursiver Prozedur der Forscher und Theoretiker bereitgestellt wird (Mail ii). Ob allein die Wissenschaft privilegierte, genuine Erkenntnisproduktionsinstanz ist. Oder ob nicht auch der Kunst, hier: der fiktionalen Dichtung/Literatur, ein Erkenntniswert zukommt. Falls ja, wäre zwischen **propositionaler Erkenntnis** (der apophantischen Texte der Wissenschaft) und **nicht-propositionaler Erkenntnis** (der ästhetischen Texte) zu unterscheiden, und weitergehend zu behaupten, es wäre für die Pädagogik aus fiktionaler Dichtung/Literatur Kapital heraus zu schlagen (Gabriel, G.: Erkenntnis. Berlin/Boston 2012).

Ganz kurz möchte ich die gängige Überzeugung (subjektive Gewissheit) irritieren, Dichtung/Literatur (ein Buch) sei lesbar gewordene Emotion des Autors (m, w, d), sei die buchstäblich Format gewordene Expression eines Gefühls, des Gefühlslebens, der Verfasser. Deswegen sei ein Verstehen, ein Verständnis, nur emotivistisch zu leisten, per Einfühlen, Hineinversenken, Eintauchen etwa. In der (Gefühls-)Tiefe bestehe der Kunst-Wert. Sicher, es werden Emotionen und Affekte auf Buchseiten gebannt oder in Versform gebracht. Aber >ein Gefühl ausdrücken< - egal in welchem Medium - macht allein keine Kunst. Ebenso wenig reicht es hin, dass beim Leser (m, w, d) Gefühle (gleicher Art) evoziert werden. Alles Mögliche kann Empfindungen hervorrufen und Gefühle wecken, darin steckt keine besondere Leistung (weggeworfene Bananenschale). Diese besondere, künstlerische Leistung liegt viel eher darin, Zustände und Geschehen, und zwar „innere“ und „äußere“, anschaulich klar zu vergegenwärtigen, sprich derart zu Gegenständen und Sachverhalten des Nachvollzugs und des Nachdenkens zu machen, dass sie zwar Kopf (kognitiv) und Herz (affektiv) beschäftigen, gleichwohl durch diese Beschäftigung als ein ästhetisches Werk nicht ausgeschöpft werden können. Diese von Autoren (m, w, d) in Formate wie Drama, Gedicht, Roman, Film investierte Klarheit, Anschaulichkeit und Vergegenwärtigung ist ganz sicher auch empfindungs- und gefühlsbestimmt und mag auch rühren, ist aber doch, bleibe ich beim Buch, vielmehr neben dem Inhalt ein Produkt intellektueller Arbeit mit Buchstaben und Wörtern und Rechtschreibung und Sätzen und Grammatik und Logik und Kenntnis von Sachverhalten und der Reihenfolge von Kapiteln etc.. Also kann Erkenntnis, ein Begriff der Noosphäre, die ein Buch, sprich: fiktionale Literatur, verschafft, nicht in der Evokation von Emotionen bestehen, nicht darin bestehen, dass der Leser (m, w, d) weint und/oder lacht und/oder friert und/oder sich entspannt und/oder ihn sonstwie eine Empfindung und ein körpernahes oder körperfernes Gefühl überkommt. Das passiert, wird nicht geleugnet, verkennt jedoch im Alleinanspruch die Intellektualität, den Verstand „in“ der Kunst, demzufolge sich auch fiktionale Literatur nach Erkenntnis, die eben viel mehr ist als Emotion, abfragen lässt.

Es wäre also grober Unfug, zwischen wissenschaftlichem Text und ästhetischem Text derart zu unterscheiden, dass dieser allein für das Gemüt und das Vergnügen verfasst sei, jener verkopft und kalt nur den Geist bezirze. Nein, und zwar nicht bloß der Tatsache wegen, dass jede kognitive Leistung durch Empfindung und Gefühl moduliert, gefärbt, getönt, gestimmt wird. Im Übrigen ist die Ratio(nalität) nicht das Gegenteil von Emotio(nen), sondern das kontradiktorische Gegenteil von Rationalität ist Obskurantismus (was ist das?).

Also, ich behaupte, ästhetische Texte (Lyrik, Roman, Drama, Film) liefern über das Vergnügen hinaus **nichtpropositionale Erkenntnis**. Überdies, wenn fiktionaler Literatur tatsächlich non-propositionales Erkennen zugerechnet wird, dann kann das Schreiben der Autoren (m, w, d) als ein spezifischer Erkenntnis-Weg gelten, und diejenigen, die schreiben, können als Erkenntnis-Sucher und Erkenntnis-Finder anerkannt werden (der eine forscht im Labor, der andere wissenschaftlich-literarisch oder fiktional-literarisch am Schreibtisch).

Ich bitte Sie nun, die folgenden Spiegelstriche zu studieren, die das ansprechen, was m. E. als non-propositionale Erkenntnis (der redenden Kunst/ästhetischer Texte, der fiktionalen Dichtung/Literatur) durchgehen kann, und nehmen Sie die Mühe auf sich, sie (die Spiegelstriche) mit Inhalt und Sachverhalten eines von Ihnen gelesenen Buches beispielhalber zu verbinden. Es wäre günstig, sich etwas Konkretes zu >Subjektivität und Erziehung< vorzustellen (vielleicht das Pollesch-Märchen >Von einem der auszog, weil er die Miete nicht mehr zahlen konnte<). Insgesamt steht als Ergebnis zur Diskussion, ob aus der Poetik, aus ästhetischen Texten, aus fiktionaler Literatur nicht auch Wissen und Erkenntnis abgezogen werden könnte. Quasi Erkenntnisquelle.

- Ästhetische Texte (fiktionale Literatur) **vergegenwärtigen** einen nach Regeln der (jeweiligen) Gattung 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.

- Es werden fremde oder auch bekannte **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.

- Leser sammeln **exemplarisches Wissen**, Beispiele dafür, was in einem Einzelfall geschehen kann. Ich füge noch an: Das Lesen ist ein kommunikativer Akt! Der Leser verlebendigt das Geschriebene des Autors und macht es mit Urteilskraft zu einem Werk, das in der Diskussion besteht oder verrissen wird. Bücher ohne Leser sind lediglich Papier.

- Vergessen sei nicht die Möglichkeit der **Identifikation**, des Durchspielens von Mustern, Status, Rollen und Positionen. Mobilisierung von Einbildungskraft (und Phantasie). Freisetzen von Assoziationen und Konnotationen.

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

- Vielleicht werden zudem nichtbewusste, verborgene, vergessene und „gefährliche“ Bedürfnisse artikulierbar und diffuse gewinnen Kontur. Warum sonst ist zu viel Literatur kanonisiert?! 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?!

- 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 Lebensklugheit, Lebensweisheit, Einsicht in Lebensglück und Lebenspech. Vielleicht wird man mit Einsichten konfrontiert, die zum Weiterdenken mit Konsequenz zum Handeln zwingen.

- In jedem **Besonderen eines Einzelfalles steckt Allgemeines**. Im >Kaspar Hauser< annähernd fasslich das „Findelkind“. In Tolstois >Krieg und Frieden< steckt „Krieg ist Mord“. Dieses Allgemeine kann man per (reflektierender) Urteilskraft aus der jeweiligen Besonderheit der Erzählung, der Texte, quasi herauschälen, destillieren. Aber solches Allgemeine ist nicht präsentierbar wie ein wissenschaftlicher, also durch Terminologie und Methodik exakt

und präzise abgesicherter Sachverhalt (über Findelkinder oder Russland und Napoleon). Sondern dieses Allgemeine ist *unbestimmt* und *undeutlich*. Das ist nicht abschätzig gemeint, sondern positiv. Bei Kant gibt es den Begriff der „ästhetischen Idee“, das ist „diejenige Vorstellung der Einbildungskraft, die viel zu denken veranlaßt, ohne daß ihr doch irgendein bestimmter Gegenstand, d.i. Begriff, adäquat sein kann, die folglich keine Sprache völlig erreicht und verständlich machen kann“ (Kritik der Urteilskraft, §49). *Unbestimmt* und *undeutlich* meint (Gabriel a.a.O.), dass mit fiktionales Literatur auf etwas gezeigt wird, sinnlich anschaulich gemacht werden kann, das verbalsprachlich, begrifflich nicht zu fassen ist, und doch (auf Dauer) beschäftigt und Denken und Handeln nicht nur berührt.⁴⁶

Poetik ist mit Anschaulichkeit

und dem Vermögen über Sinne Kopf und Herz und Hand anzuregen, eine brauchbare Erkenntnisquelle. 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.⁴⁷

OBACHT!!!!

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

gruß

⁴⁶ Etwa Bernhards >Auslöschung< = ein Vorgang, ein Geschehen und Geschehenes, ein Zustand: Wer und/oder Was wird Warum von Wem Wie „ausgelöscht“?! Klare **und** deutliche Antwort finde ich nicht.

⁴⁷ Zur Phänomenologie vielleicht mündlich: Phänomenologie geht von konkreten lebensweltlichen Erfahrungen aus. Es werden pädagogische Erfahrungen im Vollzug beschrieben und in ihren Kontexten reflektiert. Lernen und Erziehen als Erfahrung phänomenologisch zu untersuchen bedeutet, „die Sache selbst“ zum Thema machen, also die Eigenstruktur, nicht die Fremdstruktur.

Sind Kants Kategorischer Imperativ und die Diskursethik von Habermas prüfungs- oder je auch handlungsrelevant? Gibt es eine Pädagogische Ethik?!

Aufgabe 9: Formulieren Sie bitte aus dem Thema der Sitzung 9 Ihre Aufgabe. „Der Kategorische Imperativ ist handlungsrelevant, weil ...“. „Die Skizze von Prange zu einer speziellen pädagogischen Ethik finde ich nützlich, weil ...“. Unterscheiden Sie streng zwischen Darstellung des Sachverhaltes (nicht nachvollziehbare Argumentation) und Ihrem Kommentar („Gelehrter“) dazu! Und immer Urteile, Wertungen, Aussagen begründen!

Was sollen Uni mäßig ausgebildete Pädagoginnen mundwerklich und handwerklich tun können? Eine im Bewusstsein der Rationalität der Lebenswelt mit der Wissenschaft abgeglichene Hauspädagogik kreieren und konstruieren, wertgebunden und wissenschaftsorientiert erziehen und Anfängern das Erziehen zeigen (=sie das Zeigen lehren). Mindestens.

Gibt es für das Erziehen überhaupt eine (ethische, moralische) Begründung? Also nicht nur eine Erlaubnis, sondern per Norm gebieten; Erziehung als Gebot?! Ja, es ist die Einsicht, dass der Mensch, sprich: wir alle, (ein) bedürftige(s) Wesen ist (sind). Als Kind, in der Jugend, als Erwachsener, im Alter. Demgemäß soll gehandelt werden (W. Kamlah: Philosophische Anthropologie 1973). Kant schreibt, „ist es eine in praktischer Hinsicht ganz richtige und auch nothwendige Idee, den Akt der Zeugung als einen solchen anzusehen, wodurch wir eine Person ohne ihre Einwilligung auf die Welt gesetzt, und eigenmächtig in sie herübergebracht haben; für welche That auf den Eltern nun auch eine Verbindlichkeit haftet, sie, so viel in ihren Kräften ist, mit diesem ihrem Zustande zufrieden zu machen. — Sie können ihr Kind nicht gleichsam als ihr Gemächsel (denn ein solches kann kein mit Freiheit begabtes Wesen sein) und als ihr Eigenthum zerstören oder es auch nur dem Zufall überlassen, weil sie an ihm nicht bloss ein Weltwesen, sondern auch einen Weltbürger in einen Zustand herüberzogen, der ihnen nun auch nach Rechtsbegriffen nicht gleichgültig sein kann“ (Kant, Metaphysik der Sitten, Rechtslehre §28). **Erziehung ist Pflicht! Warum? Weil, wer Kinder in die Welt setzt, wer ihnen Da-Sein verschafft, zugleich, ohne Wenn und Aber, Fürsorge- und Erziehungspflicht auf sich nimmt.** Das Kind hat mit Recht den Anspruch, nach bestem Wissen und Gewissen all das angeboten zu bekommen, was ihm nach bestem Wissen und Verständnis ein "gutes Leben" (ein Terminus von Aristoteles) zu führen ermöglicht. So in etwa auch Prange (2005, 46; 2010). **Erziehung als conditio sine qua non für eine mögliche Feier des Lebens.**

Jede pädagogische Praxis kennt **Gebote und Verbote**. Manches Handeln ist erlaubt (=nicht verboten) oder freistellt (=ausdrücklich nicht geboten *und* nicht verboten). Manches Verhalten gehört sich (nicht), entspricht (nicht) Erwartungen, goutiert Sitten, es gibt Verstöße, Fehler, Fehlritte, Fauxpas, Entgleisungen, Vergehen, Zuwiderhandlung, Schandtaten, Pflichtverletzung und Pflichterfüllung. Zur gepflegten Moral gehören Wertvorstellungen, Maßstäbe betreffend Sittlichkeit, Gesinnung, Disziplin, Zucht, Ordnung, Anstand. **Wir alle kommen im Alltag damit mehr oder weniger zurecht.** Ja?! Wir kennen Maßnahmen, wenn es brennt. Und sind doch (zu?) oft hilflos: Das Kind ist in den Brunnen gefallen. Weil jedoch alltagspraktische Regel- und Normensysteme und ähnliche Angebote moralischen Handelns sollten von pädagogischen Profis nicht einfach (=ohne Reflexion) übernommen werden sollen (warum eigentlich nicht?), empfiehlt sich auf Ethik zurückzugreifen. >Ethik< bedeutet hier nicht Sitte, Recht und Moral, sondern Aufgabe von **Ethik=Moraltheorie=Lehre von der Moral** ist es, für Beurteilungstermini, z. B. >gerecht<, >ungerecht<, >fair<, >erlaubt<, >unmoralisch< Kriterien zu finden. Für moralische Urteile, fürs Aussprechen von Geboten und Verbo-

ten, für die Geltung von Regeln und von sittlichen, rechtlichen, moralischen Normen muss die Ethik die Legitimation liefern.

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

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

Ein formalistisches, universalistisches und kognitivistisches Ethikverständnis

führt auf I. Kant zurück, auf dessen Pflichtethik, in der der **Kategorische Imperativ** aus reinen Vernunftgründen verbindlich gilt. Kritik daran wird laut an der von Individualität, Besonderheit, Speziellem und Konkretem unberührbaren Norm; sie gelte absolut, ohne Situationsabhängigkeit und Lagebedingtheit von handelnden Personen zu berücksichtigen. Demnach wäre der K. I. im alltagspraktischen Betrieb kaum verwendbar. Favorisiert wird in seiner Nachfolge eine Moraltheorie mit dem **Dialog/Diskurs** als Begründungsfigur (Kohlberg, Habermas). Von Vorteil ist solche Ethik u.a. deswegen, weil mit dem dialogischen und formalen Verfahren die Möglichkeit gegeben ist, von jedermann und überall dort eingesetzt werden zu können, wo Geltungsansprüche von Normen, Imperativen, Maximen, Vorschriften überprüft werden. Ein Dialog ist kein unverbindliches Gespräch über Gott und die Welt und Kleinkram, sondern ausgefeilte **Diskursregeln** sind zu trainieren und sollen zu einem krönenden Abschluss, sprich, zum Konsens (Einigung, Billigung, Einvernehmen, Einklang, Einhelligkeit, Einstimmigkeit) führen (Hartmann 2008, S.81ff.). Man hält J. Habermas vor, seine „ideale Sprechsituation“, in der sich gutwillige Personen zwecks Wahrheit und Gerechtigkeit streiten und allein „den Zwang des zwanglosen Argumentierens“ zu vernünftigem Handeln kommen, für konkrete ethische Belange (ähnlich dem K. I.) unbrauchbar sei, und zwar deswegen, weil sie ein Ideal sei, das man nirgendwo verwirklichen könne. Habermas meint aber nicht, entweder ideale Sprechsituation und die punktgenaue Befolgen aller idealer Diskursregeln auf (Kohlbergs) postkonventionellem Niveau (VI oder VII) oder eben überhaupt keine Ethik. Nein, sondern er ist (mit seiner Universalpragmatik) „nur“ davon überzeugt, dass schon in dem Augenblick, in dem sich Personen auf einen dialogischen Streit um Wahrheit und Gerechtigkeit überhaupt einlassen, die Idealität der idealen Sprechsituation zum Zuge kommt, derart, dass die im Diskurs eingewickelten Personen, ob sie es mögen oder nicht, die Realisation der idealen Sprechsituation stückweis betreiben und herstellen. Überdies dient ihm die (das Handeln zu einer überlegten, reflektierten Tätigkeit machende) Deliberation als Erklärungsmodell für Demokratie, von der wir uns in Zeiten der Marktkonformität schrecklicher Weise eher abwenden als zuwenden (Habermas, J.: Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik. Berlin 2022).

Bei I. Kant findet sich in seiner >Anthropologie in pragmatischer Hinsicht< § 12 das Folgende, was mir gefällt und mich überrascht hat: „VON DEM ERLAUBTEN MORALISCHEN SCHEIN. Die Menschen sind insgesamt, je zivilisierter, desto mehr Schauspieler: sie nehmen den Schein der Zuneigung, der Achtung vor anderen, der Sittsamkeit, der Uneigennützigkeit an, ohne irgend jemand dadurch zu betrügen; weil ein jeder andere, daß es hiermit eben nicht

herzlich gemeint sei, dabei einverständlich ist, und es ist auch sehr gut, daß es so in der Welt zugeht. Denn dadurch, daß Menschen diese Rolle spielen, werden zuletzt die Tugenden, deren Schein sie eine geraume Zeit hindurch nur gekünstelt haben, nach und nach wohl wirklich erweckt, und gehen in die Gesinnung über. [...] Die Natur hat den Hang, sich gerne täuschen zu lassen, dem Menschen weislich eingepflanzt, selbst um die Tugend zu retten, oder doch zu ihr hinzuleiten. [...] Alle menschliche Tugend im Verkehr ist Scheidemünze; ein Kind ist der, welcher sie für echtes Gold nimmt. – Es ist aber doch besser Scheidemünze[eine Münze von geringerem Wert als der Nennwert], als gar kein solches Mittel im Umlauf zu haben, und endlich kann es doch, wenn gleich mit ansehnlichen Verlust, in bares Gold umgesetzt werden.“

Eine materiale Ethik

präferiert eine Lehre, die Individuen oder einer Gruppe die Moral konkret vorschreibt, ist also eine Moraltheorie, die eine Lebensweise direkt vorgibt, ausgewiesenes Verhalten und Handeln zum Richtwert macht. Manche materiale Ethik betont oft lokale und regionale und nationale Besonderheiten als (Binnen-)Rechtfertigung (z.B. häusliche Tischsitten, Schulordnung, „Bei uns ist es üblich, dass ...!“). Auch die **Güterethik** der Stoiker ist eine materiale. Die Nikomachische Ethik des Aristoteles ist eine **Tugendethik**.⁴⁸ >Glückseligkeit< als das höchste Gut.

Noch die teleologische Ethik,

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

Die Praxis

„erzwingt“ oftmals blitzartige Entscheidungen, die hier und jetzt zu treffen sind, wo fürs Zerkrümeln keine Zeit bleibt: „**Quick and dirty**“. Deren **Rechtfertigung sollte prinzipiell nachgeholt werden (können)**. Begründungen und Rechtfertigung mit Bezug auf Liebe oder Freundschaft oder Verwandtschaft verlaufen „**under justification**“, sprich, es gibt in diesen Fällen keine „neutrale“ übergeordnete Norm, allein Liebe und Freundschaft und Familie gelten unter Betroffenen als ausreichender Grund.

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

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

Pranges Vorlagen dienen einer >Zunftethik<.

In der >Ethik der Pädagogik< (2010) führt er **Pflichten der wissenschaftlichen Pädagogik** an, ausgehend von deren normativem Fundament: "Ihre Moral ist die der Forschung, der sachlichen Prüfung, gegenseitiger Kontrolle und Nachprüfung, generell der Vorrang von Ar-

⁴⁸ Tugenden sind nicht katholisch gemeint, sondern es gibt (schon bei Platon) Kardinaltugenden: Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit und Mäßigung.

gumenten gegenüber Interessen" (2010, 129). "Die wissenschaftliche Pädagogik sorgt insofern für die abnehmenden Institutionen, als sie auf die Konsequenzen ihrer Einsichten aufmerksam macht" (ebd.). Sie "sorgt dafür, dass die Personen, die in den Institutionen der Erziehung Aufgaben übernehmen, mit den verfügbaren Kenntnissen als Grundlage ihrer Fertigkeiten ausgestattet werden. Sie motiviert [auch in einem wisstheo- und erkenntnistheo Seminar] zur analytischen Einstellung, zur kunstgerechten Anwendung des Wissens [also zum Meistern des Zeigens], und insofern bezieht sie sich indirekt auf diejenigen, die von den Institutionen Leistungen erwarten und von ihren Maßnahmen betroffen sind" (ebd.). **Die Pflichten der Wissenschaft, ein Gradmesser für Seminare nicht nur an der Uni Bamberg.**

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

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

EINSCHUB: Die >Menschenwürde< ist als Bezugspunkt ethischen Denkens und Handelns nicht (so) unstrittig eineindeutig definiert (wie Prange es darstellt). Die Menschenwürde, meint er, soll ein absoluter Wert sein, der ohne jede Einschränkung allem menschlichen Leben zukomme. In der Diskussion findet man jedoch auch folgende Bedenken (A. Veraart, 2013): Nach Kant ist Menschenwürde das prinzipielle Vermögen des Menschen zu einem selbstbestimmten Leben in Freiheit (=Autonomie), das Lebensqualität(=gutes Leben) komplementiert. "Prinzipiell" bedeutet, Menschenwürde ist nicht absolut, sondern abstufbar, weil sie sich auf die Möglichkeit bezieht, selbstbestimmt leben zu können, was (unter besonderen Umständen) nicht jedermann gegeben ist. Die Realisierung der Würde als Selbstbestimmung soll (aber und daher) kraft der Menschenrechte (mindestens) eine Chance erhalten bzw. gesichert und geschützt werden. Menschenrechte sind ihrerseits nicht abstufbar, sie sind absolut, sie haben einen universalen Geltungsanspruch. Also: **Die menschenrechtliche Deutung der Menschenwürde (im Sinne Kants, nicht im Sinne Pranges) garantiert nicht den Besitz von Würde, der abstufbar ist, sondern den Schutz der Würde, der nicht abstufbar ist. Jede Erziehung ist absolut=unumstößlich an den Menschenrechten auszurichten (nicht**

an der absolut gesetzten Menschenwürde). Dafür stehen Ausdrücke wie "Mündigkeit", "Selbstständigkeit", "Selbstbestimmung", "Selbsttätigkeit", "Selbstreflexion", "Autonomie des Willens", "Selbstführung", "personale Identität", "Selbstkompetenz". – Was denken Sie?

Palaver

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

Habermas' Diskursethik (ab 1970) als prozedurale Vernunft darf nicht übergangen werden. Allerdings ist sie mir für unsere Pädagogen-Belange zu anspruchsvoll. Zudem gibt es den Vorwurf der Abstraktion gegen formale Ethiken, die eben die Auszeichnung von (formalen) Prinzipien zum Inhalt haben, die bei Rechtfertigungsfragen moralischen Lebens(-verständnisses) der Orientierung dienen sollen. Aber, **universalistische Ethiken** berücksichtigten nicht die besondere Lage vor Ort, sie ignorierten Personen als individuelle Bedürfnissubjekte, sie verorten sich in der Stratosphäre – so sind die Vorbehalte. Oser legt Muster für "vollständige oder auch nicht vollständige" Diskurse vor; in: Oser, F.: Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs (2012). Er nennt zudem noch Tugenden, ohne die wiederum kein Dialog/Diskurs funktioniert: "Gerechtigkeitssinn", "Wahrhaftigkeit" und "Fürsorge" (Erläuterungen ebendort).

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

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

cher Koexistenz in Sachen Wahrheit und Gerechtigkeit **braucht verständliches, zumutbares und anschlussfähiges Mundwerk und Handwerk und – wenn immer der Kontext es ermöglicht - eine abgleichende Reflexion an der Ethik als Theorie der Moral.**

Ich habe ein paar Palaver-Regeln nach der von D. Hartmann aufgestellten Normen für einen rationalen Dialog zusammengestellt (a.a.O.):

1. Einschränkung der Teilnehmer auf tatsächlich Betroffene; Eingrenzen des Personenkreises auf das tatsächlich vorliegende Bedürfnis an Klärung etc.. Nicht uferlos reden, nicht ohne antizipierten Endpunkt streiten, nicht ohne ausdrücklich festgemachten Zielpunkt innerhalb eines abgesprochenen Zeitrahmens diskutieren/palavern.
2. Wer Schwierigkeiten beim Formulieren seines Begehrens, Bedürfnisses oder seines Vorschlags hat, wer nicht herausbringt, was ihn eigentlich wie und warum bedrückt, der hat Anspruch auf Artikulationshilfe.
3. Es gibt einen Konsens SIC=alle bejahen den Beschluss, dieses zu tun; Konsens NON=alle bejahen den Beschluss, dieses nicht zu tun. (Nicht verwechseln mit Dissens!) Konsens NON LIQUET= alle bejahen den Beschluss, vorerst weder SIC noch NON zu beschließen, weil im Moment noch Informationen fehlen, ein Betroffener krank ist, sich gerade das Erdreich spaltet.
4. Kein argumentum ad baculum: Wenn du nicht in meinem Sinne argumentierst, mein Lieber, dann mach dich auf was gefasst!
5. Brillenträger als solche machen keine intelligenteren Vorschläge als ohne. Ein „Dr.“ macht an sich keinen Einwand stärker, usf. Es zählen Gutwilligkeit, alle Sinne beisammen haben, Sach- und Fachverstand, Erfahrung
6. Keine Gaudi und kein Pseudo-Palaver. Problemorientierung an brennenden Tatsachen!
7. Man sollte klären: Streiten wir uns über Zwecke oder Mittel? Streitet man sich nun über einen Zweck, dann ist es vielleicht ein guter Tipp, diesen strittigen Zweck in ein Mittel umzudeuten, und zwar in ein Mittel, das einen "höheren" (Ober- oder Haupt-)Zweck zu verwirklichen hilft, über den cum grano salis bereits Einigkeit besteht.
8. Wenn die Opposition kein Argument Contra mehr hat und ein Beschluss gefasst ist, dann ist dieser (für alle betroffenen Teilnehmer, Proponenten und Opponenten) allgemeinverbindlich.
9. Von zwei vernünftigen Beschlüssen mag im konkreten Fall die Ausführung des einen wichtiger und dringender sein als die des anderen. Dies ist bezogen auf den besonderen Kontext einvernehmlich zu klären.
10. Wenn nicht alle Betroffenen, wie sie möchten, zum Zuge kommen, dann ein fairer Kompromiss. Fair verstanden als sportlich, schicklich, lauter, ritterlich, untadelig, ehrlich, anständig, regelkonform, solidarisch.

gruß

Protoethik. Ethos.

Aufgabe 14: Ihre Aufgabe besteht darin, mir Fragen zum vorliegenden Text zu stellen. Ich will, dass Sie mit mir aus wissenschafts- und erkenntnistheoretischer Sicht am pädagogischen Ethos arbeiten. Allgemein, kein konkretes Ethos wird markiert. Das Ethos, das wir haben (sollten), drückt sich in unserer (äußeren und inneren) Haltung aus, also in Überlegungen, Absichten, Handeln und Verhalten. Insofern ein Stück Selber-Erziehung, die ohne die Anderen, die man, wie gesagt wird, als Kontrastfolie braucht, nicht gelingt. Selber-Erziehung ist kein ein-Personen-Handeln, sondern ein mehr-Personen-Handeln (= ein Handeln, das ohne Beteiligung nicht gelingt und ohne Gemeinsamkeit keinen Erfolg hat). Diese Haltung, dieses Ethos, entspringt – so stelle ich Ihnen das jetzt vor – nicht einer Deduktion oder ist lediglich eine stringente Schlussfolgerung aus einer der vielen vorliegenden Ethiken, sondern dem pädagogischen Ethos zugrunde liegt das Phänomen der *Einsicht*. - Blöde Fragen gibt es nicht, stopp, natürlich gibt es blöde Fragen, aber Sie stellen ja keine.

Pädagogik verfolgt Ziele und Zwecke,

demonstriert Werte, setzt Normen in Kraft und Geltung, führt Gespräche über Sitte, Benehmen, große und kleine Verfehlungen, besteht auf Verbindlichkeiten et cetera. Eine Person mit päd. Ethos bündelt dies in authentischer Haltung vor Ort. Wer dann diesbezüglich um Begründungen und Rechtfertigungen bittet, verdient von den pädagogischen Auskunftgeberinnen und Auskunftgebern argumentationszugängliche, sach- und fachpädagogische Antwort(en). Nun ist das Hauptproblem moderner Ethik(en) die „Posttraditionalität“ moderner Lebensformen und Gesellschaften (Lorenzen 1987, 231 ff.). Moralphilosophie, Ethik, Ethos dürfen sich nicht schlicht auf überlieferte und lebensweltlich anerkannte Paradigmen des gelingenden oder guten Lebens stützen, diese dann explizit machen und der Pädagogik zuschanzen. Darin unterscheiden sich moderne Moral-konstituierende Konzeptionen von der Ethik der Antike und des christlichen Zeitalters. In der Moderne ist im Sinne der Liberalität eine Vielfalt von möglicherweise heterogenen (=inkongruent, ungleichartig, konfliktträchtig) Lebensformen und Handlungsorientierungen als moralisch akzeptabel anzuerkennen. Nach welchen Regeln soll das gehen?! Richtet es die Natur oder ein Weltgeist?! Oder Mehrheit überstimmt Minderheit?! - Aber vor dem Hauen und Stechen um das „einzig richtige“ Ethos“

ein paar um Eintracht werbende Gedanken!

Ethos braucht Ethik. Gemeint ist aber nicht, dass zuerst der Kategorische Imperativ von I. Kant oder die utilitaristische Ethik von J. Bentham oder die Diskursethik modo J. Habermas zu inhalieren sind, um so etwas wie Ethos aufzubauen und zu stabilisieren. Deswegen stelle ich jetzt zunächst einmal *protoethische* Überlegungen an, wobei ich Th. Rentsch, Die Konstitution der Moralität, Ffm2015, paraphrasiere und für die Pädagogik ausbeute. Ich will also nicht eine ausgearbeitete Theorie der Moral(en)=Ethik (s. o.) zur Explikation des päd. Ethos anfahren, sondern das lebensweltliche Vorfeld erkunden. *Protoethisch*, den Ausdruck verstehen Sie bitte so, dass damit die Grundgedanken und Grundlagen bezeichnet werden, die jeder Ethik, also jeder Theorie der Moral(en) *vorausgehen* und von fundierender und konsolidierender Wirkung sind. Damit sind nicht allein die Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint, die man haben muss und braucht, um mit Vokabeln einen geraden Satz auszusprechen bzw. aufzuschreiben, sondern es ist das Geschehen auszubreiten, das im Alltag, in unserer (Ihrer und meiner) Lebenswelt, als moralisch zählt, um nachzusehen, was wir (Sie und ich) immer schon parat haben, wenn es darum geht, einerseits profimäßig selbst in päd. Praxis akut tätig zu sein, andererseits, bei günstigem Wind, in die (theoretische) Diskussion um Ethik(en) und Moral(en) einzusteigen. Dies Bemühen kann auch unter „transzendentaler Anthropologie in

pädagogisch-ethischer Absicht“ abgeheftet werden. Jedenfalls sollen die künftigen Abschnitte als Bausteine für Ihr pädagogisches Ethos verwertet werden können.

Sein und Sollen – IST und SOLL

In den paar folgenden Abschnitten geht es darum, ob der Unterschied zwischen >Sein< und >Sollen< vor allen ethischen und moralischen Überlegungen und Theorien schon im lebensweltlichen Vorfeld aufzufinden ist, ob diese Trennung von >Sein< und >Soll< unserer Lebenswelt quasi von Beginn der Zeiten mitgegeben ist, oder ob es sich nicht eher um eine Unterscheidung handelt, die sich erst im Zuge einer Diskussion über Praxis, quasi künstlich, ergeben hat. Die Vorausantwort ist: Diese Differenz >Ist und Soll< ist extra von uns im Zuge abendländischer Geistesgeschichte gemacht (ja, ich weiß, Sie können sich nicht mehr erinnern), und wer dies ohne kritische Reflexion hinnimmt, entzieht uns Pädagoginnen das, was wir mit unserer Lebenswelt immer schon inkorporiert haben, die Richtungs- und Wertgebundenheit unseres Denkens und Handelns, sprich: Nichts, was wir denken und tun ist „neutral“. Daraus erkenntnistheoretische und wissenschaftliche Konsequenz: Pädagogik ist nicht wertfrei zu haben!

Da gibt es, wenn Ethik und Werte und Normen zur Debatte stehen, das Problem mit dem >naturalistischen Fehlschluss<, der verbietet, aus deskriptiven, rein theoretischen Aussagen der Wissenschaft - wie der Anthropologie, Biologie, Neurophysiologie, Soziologie und auch der Erziehungswissenschaft - auf präskriptive Sätze der Ethik und Moral zu schließen, sprich: es ist verboten, harte Tatsachen, Fakten und Daten einfach in Werte und Normen „umzuwandeln“. Leicht könnte man sonst vorfindliches Gegebenes allein deswegen, weil es da ist und so ist, wie es ist, für Seinsollendes halten. Vom forschungsmäßig und theoriemäßig konstatierten IST einfach auf ein gebotenes SOLL aufzuspringen, dafür gibt es kein methodisches und logisch korrektes Schlussverfahren (sagen Hume und Moore). Aus faktischen Tatbeständen eine Moral oder Ethik zu kreieren, das wäre eine „Gedankenunerzogenheit“ (Th. Bernhard). Sie verbietet sich fast von selbst – was meinen Sie?!

Am Beispiel: Kinder und Alte sind mit ihren Begehungen und Bedürfnissen wie Sie und ich eingebettet in unsere sozialen Lebensformen. Diese sozialen Lebensformen sind immer schon normativ strukturiert. Wenn wir über Alte und Kinder reden und über sie nachdenken und mit ihnen zusammenhandeln, dann ist uns die Sorge um Groß und Klein und Jung und Alt und unsere eigene Person, ob reich, ob arm, nicht fremd. Die Hilfsbedürftigkeit und Hilfsbereitschaft sind mehr oder weniger in unseren Alltag mit eingewebt. Sie gehören zur Praxis immer schon dazu?! Freilich können wir den Sachverhalt der Hilfsbedürftigkeit und Hilfsbereitschaft aus dem tagtäglichen Umgang als factum brutum, als Tatsache, herausnehmen und als Gegenstand reiner Theorie betrachten. Wir können freilich die Hilfsbedürftigkeit und Hilfsbereitschaft zu einem empirisch bestätigten Datum machen, also beide Phänomene aus normativen Kontexten der Familie, des Kindergartens, des Altenheims, des Krankenhauses aus Forschungs- und Theoriegründen quasi ausbetten. Dann haben wir ein unumstößliches Faktum gewonnen: ein IST. Lässt sich machen, natürlich. Und dann, weil wir Pädagogen Struktur und Peilung für unseren Praxisvollzug benötigen, holen wir eine Norm oder ein Gebot heran (muss nicht Sinai sein), wonach Personen Hilfe im Bedarfsfall zu leisten haben, und wir können methodisch korrekt die Handlungsaufforderung ableiten, Kindern und Alten, wenn sie dessen bedürftig sind, zu helfen: ein SOLL. Kein naturalistischer Fehlschluss (weil wir das Soll auf eine Norm beziehen, nicht auf Empirie)! Wo ist dann also das Problem?!

Jedoch, so interpretiere ich Rentsch, suggeriert die Angelegenheit mit dem naturalistischen Fehlschluss etwas, was besser unterbliebe. Suggestiert wird, dass es eine Sphäre teilnahmsloser, gleichgültiger, leidenschaftsloser, kalter Tatsachen (und Daten und Fakten) gebe und getrennt davon, quasi wesensverschieden, eine Sphäre mit Sinn und wertgebundenen Normen,

mit Geboten, Imperativen, Maximen. Es ist jedoch so, dass wir in der päd. Praxis nicht auf (vermeintlich) „neutrale“ Daten, Fakten und „wertfreie“ Tatsachen stoßen, sondern *nur innerhalb der Wissenschaften* „neutrale“ Daten, Fakten und Tatsachen parat haben, die, kein böses Wort dagegen, (fachlich und sachlich) begrenzt sinnvolle Konstrukte sind, um die Wirklichkeit, die Welt, die Realität darzustellen. Sprich, Forschung und Theorie stellen Neutralität erst und extra her. Nichts im Vollzug des Leben selbst ist neutral. Dass D., F., u. T. nicht als Sprungbretter geeicht sind, um sich ins Reich der Normen, Werte et cetera abzufeudern und einzutauchen (wegen Fehlschluss), hatten wir schon. Und dass wir keine nackten Daten, Fakten und Tatsachen in unserer pädagogischen Praxis auffinden, allen falls Hybride, das kommt jetzt. Wir finden in der Pädagogik Aussagen, die hybrid sind. Etwa: „Kleine Kinder sind schwach und hilflos.“ „Alte Menschen sind oft hilfsbedürftig.“ Nackte Tatsachenbehauptungen?! Reine Deskriptionen?! „Neutrale“ und wertfreie Betrachtungen?! Ja, was denn?!

Th. Rentsch fürchtet, die vorgenommene Trennung von IST und SOLL verbaut uns die Sicht darauf, dass unsere gesamte Praxis gar nicht anders als normativ strukturiert funktioniert. Wir müssen in unsere alltagspraktisch zu vollziehende Kooperation und Kommunikation nicht erst auf dem Umweg über abstrakte Theorie und formale Ethik, kein böses Wort dagegen, Normen und Gebote und ein SOLL implantieren. Vulgo: Im IST steckt das SOLL schon drinnen. Im pädagogischen Praxisvollzug treffen wir nirgendwo auf eine „blockfreie“ oder „objektive“ Tatsache. Die Aussage „Ilse vergisst oft ihre Hausaufgaben“ beschreibt einen Sachverhalt, der analysiert (=verstanden, erklärt) werden muss, und es steckt die Kritik darinnen, dass das nicht so sein darf und demnach verbessert werden soll. Hybrid.

Rentsch empfiehlt, die menschliche Lebenspraxis und insbesondere die päd. Praxis „diesseits der Sein-Sollen-Dichotomie zu thematisieren.“ Das bedeutet: Bevor die Wissenschaftler, Ethiker, Forscher und Theoretiker kommen und unsere menschliche Lebenspraxis aus Wissenschafts-, Ethik-, Forschungs- und Theoriegründen durchaus mit Gründen in IST und SOLL auseinanderdividieren, sollten wir (Sie und ich und mit Hilfe eines Philosophen) eigene Reflexionen zum Gegenstand unternehmen. Hinten herauskommt: Wir stecken im Vollzug unserer Praxis in „Sinnentwürfen“ immer schon drin. Die Vokabel >Sinn< verwenden Sie vielleicht so, dass wir (Sie und ich und andere) stets, ob ausdrücklich oder unausdrücklich, darauf sehen, dass das, was wir tun, über unsere Interessen, Ziele und Zwecke hinaus „einen Sinn macht“. Es gibt, jedenfalls für Sie und mich, kein „außerhalb“ von „Sinnentwürfen“. So sind etwa der Vorwurf und die Klage der „Sinnlosigkeit“ ohne die Permanenz und Unterstellung des Sinnhaften unserer Praxis gar nicht verständlich und zu erheben.

Rentsch sagt: Wir „müssen faktisch [und andauernd und pausenlos] Sinnentwürfe praktizieren, existentielle und interexistentielle, soziale und politische Projekte als Zielgestalten unserer Praxis entwerfen“ (Vorwort XXXI). Vulgo: Wir, wenn wir denn päd. Praxis vor Ort vollziehen, agieren nicht „zwischen“ Tatsachen, Fakten und Daten (Ping Pong), sondern stets wertgebunden unter unseresgleichen. „Hier, inmitten der primären Welt alltäglichen Umgangs, machen wir die auch für unsere ethischen und moralischen Orientierungen entscheidenden Lebenserfahrungen und bilden jene Sensibilität mehr oder weniger aus, die später unsere praktische Urteilskraft, die phronesis [=praktische Weisheit, verwandt mit dem Wissen, was angemessen, zuträglich, zumutbar, gut ist] und den praktischen Gemeinsinn (sensus communis) leitet und auf die wir bleibend angewiesen sind“ (XXXIII). Sprich: *Vor* jeder universitär gebauten Ethik und *vor* jeder vom Katheder verkündeten Moral sind wir immer schon ethisch und moralisch am Leben. In unserer Lebenswelt liegen Werte und Normen und Verfahren der Konfliktregelung geborgen, die wir immer schon aktivieren oder auch ignorieren, weil es unsere soziale Welt so wie die begehungs- und bedürfnisfreie Welt der Planeten nicht

gibt, weil die soziale Welt interesse-, ziel-, zweck- und richtungsgebunden verläuft; nie ohne Regeln, sonst würde ja auch nichts gegen alle Regeln und regellos verlaufen können?!

Insbesondere ist unser Interesse darauf zu lenken, was wir alles schon tun und können, diesseits der Dichotomie von IST und SOLL. Das zielt auf das Selbstbewusstsein der Pädagogen, auf Autonomie gegen über der Wissenschaft und Ethik bzw. gegenüber Ethiken und angemäße Autorität(en). Erkenntnistheoretisch und wissenschaftstheoretisch geschulte und erlernte Autonomie in dem Sinne, dass vereinigte Pädagogen aller Völker sich anzupassen haben an Forschungs- und Theorie-Vernunft und Distanz zu halten haben gegenüber Forschungs- und Theorieunvernunft, sprich: gegenüber Reduktionismus und Naturalismus und Relativismus. (Zu Reduktionismus und Naturalismus und Relativismus machen wir noch einen Ausflug. Vielleicht reicht eine Fußnote⁴⁹.)

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

Aber. Kein Heiligsprechen des Alltags bzw. der Lebenswelt bzw. der „primären Welt“ derart, als wäre aus ihr quasi ohne Abstriche >das gute Leben< entfaltbar. Und wir wären bloß mit Ignoranz geschlagen, sähen wir dies nicht und machten das Potential nicht zur Wirklichkeit. Nein, Rentsch spricht von „anthropologischer Negativität“ und will damit auf die Negation, das Negieren, aufmerksam machen, welche unsere Kooperationen und Kommunikationen durchzieht: Tod (die Negation des Lebens und vice versa), Krankheit (verneint Gesundheit und vice versa), Krieg (negiert Frieden und vice versa), Verbrechen (negiert ehrliche Arbeit ...), Lüge (verneint die Wahrheit ...), Mangel, Versagen, Enttäuschung, Missachten, Verweigern, Misstrauen usw. usf.. Negativität wird nicht erst „von außen“ ins Leben ausgesät, Negation und Negieren und Negativität („anthropologische Negativität“) gehören mit all dem Guten, Wahren und Schönen gleichursprünglich zum Leben. Negativität belauert das Denken, das Gespräch, das Reden, sonstiges Handeln und Verhalten und das Erziehen (Scheitern). Es wäre verfehlt: Heiligsprechen des Alltags, wo kämen wir dahin!, sondern zurechtkommen mit alldem, mit uns und den Anderen und den Umständen und Missständen und Imponderabilien. Und was hat das mit Pädagogik zu tun?! Nun, es lässt sich zwar keine Didaktik destillieren. Aber vielleicht wirken solche Gedanken? Wie denn?! Erhellend?! Lästig?! Sie konstituieren das päd. Ethos?! Tut nichts zur Sache?!

⁴⁹ Naturalismus ist (in der Philosophie) diejenige Position, die uns (Menschen mit Geist und Seele und Gemüt) mit den Mitteln und nach Methoden der Naturwissenschaften und Biowissenschaften als vollständig beschreibbar = verstehbar ansieht = Reduktionismus. Relativismus beschränkt Verbindlichkeit auf Brauchtum, Sitte, Moral vor Ort. Er opponiert gegen Allgemeinverbindlichkeit, gegen jede Universalität, u. U. auch gegen Menschenrechte. Realismus "glaubt" an eine Welt außerhalb unseres Bewusstsein, an die wir uns im Denken und Handeln anzupassen hätten, aber die Beschreibung, Analyse und Kritik einer Welt außerhalb von uns kann ohne (wissenschaftliche) Wortsprache nicht vorgeführt werden.

Ihr pädagogisches Ethos

kann also zusammengebaut werden aus Erfahrungen, die sie machen und haben, aus transzendentalen Überlegungen zu ihrer Lebenswelt, aus brauchbaren Teilen der Ethik, verstanden als Theorie der Moral, aus Stücken der Wissenschaft, falls dieses, wie manches, nicht den Boden unter den Füßen verloren hat.

Ich habe ein Beispiel: Zu den Leiden des jungen Lehrers Xaver gehörten (Meta-, Meso-, Mikro-)Konflikte mit Schülern, Eltern, Kollegen usw.. Vergebens das heiße Bemühen, Konflikte aus „seiner“ päd. Praxis herauszuhalten. Es sollte ohne laufen. Welch' ein Irrtum! Zu begreifen wäre gewesen, ein Konflikt ist ein konstitutives Element aller päd. Praxis (wie andere Negationen auch). Niemand wüsste von Gelingen, von Erfolg, hätte er nie Krach gehabt.

Noch eins: Wer >Winnetou III< gelesen hat, weiß um Winnetous Tod. Heinrich erzählt mir, dass er in Kenntnis der traurigen Mär gleichwohl die Abenteuer von Old Shatterhand und seinem „roten Bruder“, etwa >Old Surehand I, II, III<, mit Vergnügen (weiter) liest. Heinrich weiß, dass Winnetou erschossen worden ist, er weiß, dass am Ende der vielen Gefahren, ihm keine neue mehr droht. Er sagt mir, er würde es falsch finden, den >Winnetou III< zu ignorieren und sich pseudo-unbeschwerte Unterhaltung „künstlich“ damit zu verschaffen, dass er die ihn zu Tränen rührenden Zeilen aus dem Gedächtnis streichen täte: „Es ging ein konvulsivisches Zittern durch seinen Körper; ein Blutstrom quoll aus seinem Munde; der Häuptling der Apachen drückte nochmals meine Hände und streckte seine Glieder. Dann lösten sich seine Finger langsam von den meinigen – er war tot!“ Wenn ich (Bätz) Heinrichs Kommentar jetzt entindividualisiere und über das Lesen hinaus als einen Blick aufs Leben verallgemeinere, dann bleibt das weitgespannte Verständnis einer Person von Leben und Tod, von Vergnügen und Trauer, von Hoffnung und Enttäuschung verbunden mit Einverständnis in den Gang der Dinge, den Lauf der Zeit - dank Karl May - als (bemerkenswerte?!) lernbare Haltung.

Lassen sich solche Sichten einbauen in Ihr päd. Ethos? Können Sie damit etwas anfangen?

Einsicht

Und selbstverständlich, ob mit oder ohne Platon, Epikur, Seneca und Rawls im Kopf, ob mit oder ohne den Kategorischen Imperativ oder die utilitaristische Ethik oder Diskursethik von Habermas im Köcher, wir alle (Sie und ich und andere) urteilen immer schon moralisch. Gerade habe ich mit Rentsch die Moralimprägnierte Lebenswelt angesprochen. (Bitte den Begriff >moralisch< hier nicht mit „moralinsauer“ übersetzen, kein Moralismus, und eine moralisch denkende und handelnde Person ist keine Korinthenkackerin.) Von moralischer Beurteilung ist niemand, der lebt, dispensiert. Worin besteht aber dann die Dynamik zu moralischem Urteil, wenn niemand von übergeordneten, ethisch-theoretischer Werte herabsteigt und mit Reglement, Satzung und Weisung winkt?! Wir, jedenfalls viele von uns, nehmen, wenn es um Stellungnahme, Positionierung, Einschätzung etc. geht, immer schon ausdrücklich oder unausdrücklich die Achtung der Menschenwürde, die Sorge um Lebensqualität, die Erfahrung von Solidarität etc. in Anspruch. Ja sicher, wir treffen anders gepolte Andere auch. Was ist es, das möglich macht, dass, jedenfalls viele von uns, moralische, nach Gedeihlichkeit und Ersprießlichkeit der sozialen Verhältnisse strebende Personen sind? Von welcher Theke holen wir uns das pädagogische Ethos, das wir haben und das uns nicht allein die Universität ausbildet (ausbilden soll)?!

Rentsch bringt die „einsichtsbezogene Rede“ ins Spiel. „Verstehen [...] unserer Lebenspraxis ist [...] ohne Reflexion auf Moralität [...], ohne die Einsichtsfähigkeit in praktische, ethische Bedeutungen ganz unmöglich.“ (ebd., XXXI). „Nur inmitten der Einsichtspraxis, inmitten der Einsichtskultur können wir normative und deskriptive Aspekte unseres Redens und auch

Handelns selbst wiederum differenzieren“ (ebd., XXXII). „Praktische Einsichten gehören wesentlich schon immer zum Verständnis der kommunikativen Lebenspraxis dazu. Sie gehören zu elementaren Orientierungsformen in aller Alltäglichkeit: Hier bereits lernen wir die entscheidenden, für die Grammatik der Moral konstitutiven Bedeutungen: Rücksichtnahme, gegenseitige Hilfe, Vertrauen, Offenheit und Zuspruch, Anteilnahme, Selbstlosigkeit, und mit ihnen selbstverständlich rücksichtslose Verfolgung eigener Interessen, unsolidarisches Verhalten, Misstrauen, Lüge, Täuschung und Schlimmeres“ (ebd., XXXIII).

Ich übersetze mir das so, dass „Einsichtspraxis“ ein konstitutiver Teil Ihres päd. Ethos sein könnte: Einsicht als Grund und Movens moralischen, also zu rechtfertigenden Handelns?! Einsicht?! Sie finden mindestens 598 Synonyme. Setzen wir (ich) hier fest: Diejenige Person hat etwas eingesehen und zeigt Einsicht, die sich aufgrund ihres Einsehens, ihrer Denkungsart, Sehweise, Sinnesart, Sichtweise, Grundhaltung aufgefordert sieht, ihrer Gesinnung nach, entsprechend moralisch begründbar zu handeln. Einsicht ist kein bloßes Konstatieren, Einsicht ist nicht Ansicht, Ansicht muss Einsicht erst werden. Die Einsicht, hier in unserem Zusammenhang, durchdringt das je geführte Leben einer Person. Falls! Falls Einsicht tatsächlich auch erworben worden ist. Einsicht besitzen wir nicht einfach wie Haare. Einsicht ist viel eher ein intentionaler, gewollter Arbeitsprozess des Einsehens als (sage ich mal:) psychomotorische, affektive, soziale und kognitive Komplettleistung.

In seiner >Philosophischen Anthropologie< (1973) thematisiert W. Kamlah Erfahrungen von jedermann und appelliert zum Zweck des gedeihlichen Miteinanderlebens und ersprißlichen Zusammenarbeitens an unsere Einsicht. Einsicht ist kein (anthropologisches, biologisches, soziologisches, psychologisches) Wissen-dass oder Wissen-wie, sondern >Einsicht< meint das Durchschauen eines Sachverhalts, meint Verständigkeit, bedeutet ein >Wissen um< das Richtige, Zweckmäßige **und** kongeniales Tun. Einsicht ist quasi Tätigkeit. Die Einsicht gewinnt jedermann, wenn er nur sein Leben mit den anderen im Wissen führt, **dass wir alle „zwischen“ Leben und Tod, Vergnügen und Trauer, Hoffnung und Enttäuschung bedürftige Wesen sind, bedürftig als Kind, in der Jugend, als Erwachsener und im Alter. Es ist die Einsicht, dass wir wegen unserer Bedürftigkeit aufeinander angewiesen sind.** So formuliert W. Kamlah die „Praktische Grundnorm“: „Beachte, dass die anderen bedürftige Menschen sind wie du selbst, und handle demgemäß.“ Dieser Aufforderung vermag professionelle päd. Praxis in Bezug auf ihre räumliche, zeitliche, inhaltliche und soziale Dimension zu entsprechen, behaupte ich. Was meinen Sie?!

Ethos

Pädagogisches Ethos steht für eine moralische Gesinnung, die eine Person zeigt (so etwa Arbeitsmoral, Zahlungsmoral, Pflichtbewusstsein). Ethos – eine Haltung. Wo zeigen? In päd. Praxis treffen wir als Pädagoginnen nicht auf das Abstraktum >Mensch<, sondern es begegnen uns Kinder und Erwachsene, Männer und Mädchen, Eltern, Bruder und Schwester, Freund und Feind, die alle in Erziehungsangelegenheiten eingebunden sind. Hier ist der Ort authentischer (=ehrlicher, redlicher, glaubwürdiger, vertrauenswürdiger) Haltung, des pädagogischen Ethos.

Ethos gibt es nicht ohne Ethik. Als Ethos wird Ethik quasi ein Tun (Erich Kästner). Ich skizziere Ihnen die **Nikomachische Ethik** von Aristoteles als *eine* mögliche Arbeitsvorlage für den Erwerb des **pädagogischen Ethos** nach Maßgabe einer Ethik. Eine Tugendethik, die der Lebenserfahrung erwächst, als eine Ihr pädagogisches Ethos möglicherweise prägen könnte Ethik.⁵⁰

⁵⁰ >Tugend< meint hier nicht unbescholten, ohne Sünde, rein, sondern ehrer tüchtig. Siehe Fußnote 3.

Tüchtige Leute wollen wir alle werden, unterstellt er. Gutsein wollen wir alle.⁵¹ Normen zur Tüchtigkeit hängen ab von „Gewohnheiten“, die man verinnerlicht (hat), von „Fähigkeiten“, die man mitbringt, von der „Erziehung und Herkunft“, die man genießt (genossen) oder erleidet (erlitten hat), und sind bedingt von politischen Institutionen, in und mit denen man sein soziales Leben führt, - dies alles konfiguriert, meint Aristoteles, das konkrete Tüchtigein bzw. Gutsein.

Die auf Tüchtigkeit oder auf Tugend oder auf Gutsein beruhende Tätigkeit besteht in der Fähigkeit, das eigene Handeln als ein „Mittleres in Hinsicht auf uns“ auszuzeichnen. „Mittleres“ Handeln findet man auf einer Skala zwischen zwei Extremen, dem „Übermaß“ und dem „Mangel“. **Diese jeweilige *Mitte* ist nicht ein arithmetisch ausrechenbarer mittlerer Punkt, der durch zwei gegenseitige „Laster“ eindeutig bestimmt wird, sondern >die Mitte< versteht sich als ethische Handlungsmöglichkeit, die Interessen, Zielen und Zwecken und den Besonderheiten der Situation und spezifischen Lage und den konkreten Personen, die vernünftig sein wollen, Rechnung trägt.** Das Suchen und Finden dies jeweils Mittleren ist vernunftbestimmte Verhandlungssache und Kalkulation, eine Angelegenheit des Abwägens, Palaverns, Überlegens, Argumentierens, Entschließens, Beschließens.

Die Mitte zwischen Stumpfsinn und Zuchtlosigkeit = Mäßigkeit (die bei Erwin innerhalb einer zulässigen Bandbreite anders zum Ausdruck kommt als bei Eva). Zwischen Verschwendung und Geiz liegt die Freigiebigkeit in der Mitte (für Kaspar so und für Egon anders modifiziert). Gegenüber der Freundlichkeit sind Schmeichelei und Streitsucht die Extreme. Bei der Toleranz sind es Intoleranz und Ignoranz. Das Selbstbewusstsein hält Abstand von Selbstzerfleischung und Selbstüberschätzung, wobei Max anders selbstbewusst auftritt als Moritz. Tapferkeit zwischen Feigheit und der Tollkühnheit. Und Mut ist weder Kleinmut noch Hochmut, aber Heiner ist anders mutig als Gerlinde.

Inwiefern lässt sich daraus etwas das pädagogische Ethos für Sie und mich machen?! Prange macht mit dem pädagogischen Ethos „**Die Moral des Zeigens**“ zum Thema (bitte nachlesen! In Brumlik u.a. 2013, S.117-169). Die Moral des Zeigens, sprich: die Handlung des Zeigens im Aufforderungsverhältnis des Erziehens, muss Ansprüche erfüllen, die da wären: **Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit** (ebd.,163). Dies Tripel können Sie als jeweils Mittlers zwischen Extremen begreifen. Verständlich sein, zumutbare Lehre, Anschluss halten an Bedingungen und Voraussetzungen. In summa Tüchtigkeit im Vollzug pädagogischer Praxis. Jeder Erziehende, der diese **Moral des Zeigens** als Aufforderung zur „guten Form“ seiner päd. Praxis übernimmt, sei streng darauf bedacht (so verbinde ich Prange mit Aristoteles), sein Zeigen den Tugenden der Mitte, also der „Verständlichkeit“, der „Zumutbarkeit“ und der „Anschlussfähigkeit“ zu unterwerfen.

Derjenige, der **verständlich** zeigt/erzieht, ist fachlich und sachlich gut zu verstehen, gut zu hören; er ist deutlich und klar vernehmbar; er müht sich um Anschaulichkeit, will begreiflich machen, die Angelegenheit allgemein fassbar darbieten, mit einsichtigen Gründen argumentieren; ihm fehlen weder Einfühlungsvermögen noch Fingerspitzengefühl noch die Antenne für unsichtbare Wellen. Demgegenüber vermeidet er das Extrem des Diktats, weit weg vom „Friss oder Stirb!“, er stiftet keine Verwirrung, ent-, aber nicht verschleiert, statt Mehrdeutigkeit präzise Eindeutigkeit. Und vermeidet das Extrem „Schlaraffenland“ = als ginge alles wie von selbst, als flögen einem Selbst- und Weltverständnis wie gebratene Tauben zu.

⁵¹ >Gutsein< bedeutet – so der Übersetzungsvorschlag von „arete“ von Ursula Wolf -, dass man gut ist als Handwerker, Lehrer, Rhetoriker = man kann etwas gut, ist tüchtig in seinem Beruf, oder auch, dass man gut ist, weil man gerecht ist, besonnen, tapfer, klug denkt und handelt = man ist als Person gut, man hat sich tüchtig angestrengt, um das Wertprädikat >gut< zu verdienen.

Diejenige, die *zumutbar* erzieht und zeigt, verlangt von Erwin Einsatz, sie bürdet ihm etwas auf, sie belastet und verpflichtet ihn, will, dass er sich anstrengt, weil Lernen eben schmerzhaft ist (Oser/Spychiger 2005). Sie brummt ihm jedoch nichts Sinnloses auf, sie überfordert ihn nicht, nicht kognitiv, nicht affektiv, nicht in seiner Psychomotorik, macht ihn nicht platt wie eine Flunder, sie halst ihm nichts auf, kein Horror, keine Geisterbahn (das eine Extrem). Sie entschuldigt sich aber auch nicht fürs Erziehen und Lernen, macht es nicht unverbindlich und kein Versprechen von wegen: unendlicher Spaß (das andere Extrem).

Anschlussfähig meint: mit dem Erziehen eine Verbindung mit dem Paraten, mit dem Griffbereiten herstellen, falls da etwas vorhanden ist, will das Lernen an Wissen, Können und Arbeits- und Sozialverhalten andocken, mit Bekanntem verschmelzen und neu konfigurieren, etwas anstoßen, aufgreifen, anknüpfen, aufnehmen. Kein Alleingang, keine Soloveranstaltung, kein Elfenbeinturm (das eine), aber auch nicht süßer Brei (das andere Extrem).

Die Mitte, die von Meisterinnen und Meistern des pädagogischen Handwerks gemäß der hier Aristotelisch bemalten Moral des Zeigens beim Zeigen für den je eigensinnigen und konkreten Kontext aktualisiert wird, ist wesentlich für die „gute Form“ der pädagogischen Praxis. Die „Moral des Zeigens“ ist – in der Prange-Modifikation mit Aristoteles, meine ich – das, was dem pädagogischen Ethos seine lesbare und sichtbare Figur gibt.

Mögliches Fazit?!

Ihre von trainierter Urteilskraft gefestigte päd. Praxis sei gemäß Ihrer fundierten und konsolidierten Hauspädagogik bei gerechtfertigten Zielen und Zwecken nach bestem Wissen und Verständnis inhaltlich und technisch-klug und moralisch so angelegt, dass Gelingen und Erfolg bei der Bewältigung von fachlichen und überfachlichen Lernproblemen hoch wahrscheinlich ist. Die von Ihnen betroffenen und teilnehmenden Personen (Sie selbst eingeschlossen) seien nicht nur als Lernsubjekte (nicht nur als Erzieher, Schüler, Zöglinge) angesehen, sondern darüber hinaus auch als Bedürfnissubjekte berücksichtigt, die „gut“ leben wollen, wenn sie schon leben müssen, und in Staat und Gesellschaft und in den Beruf eingebunden sind bzw. werden.⁵² Dies päd. Ethos, basierend auf Einsicht in die *Conditio humana* und auf tugend-ethischen und sachlich, fachlichen Erwägungen, macht Ihre päd. Praxis brauchbar und wohlgefällig, sprich, sie ist nützlich und schön. Allerdings, keine Gelinggarantie.

gruß

⁵² Und die es nicht sind bzw. werden? Die unfähig sind zum Leben in der Gemeinschaft, sich nicht in die Gemeinschaft einfügend; am Rand der Gesellschaft lebend, eventuell u. U. die Gemeinschaft, Gesellschaft schädigend?! Quasi kein Staat, keine Gesellschaft, kein Beruf?! Auch für die ist Pädagogik in der möglichen Umdeutung der Lebens- Probleme in Lernprobleme zuständig, falls sie zuständig ist. Aber was nicht geht, geht nicht. Mehr dazu hier nicht, anderen Orts.

Ich backe hier diverser Umstände wegen zwei Sitzungs-Mails zu einer zusammen.

Pädagogik und ihr kultureller, geschichtlicher und gesellschaftlicher Kontext. Sind womöglich (pädagogische) Forschung und Theorie keine Unternehmen auf freier Flur?

Sie erinnern sich an die Stiehl'schen Regulative (in iii)? Wir kamen über W. Klafki's Paränese, Ideologiekritik zu betreiben, auf dieses Beispiel argumentationsunzugänglicher, aber diktatorisch gegen eine fundierte wissenschaftliche Lehrerausbildung (im Sinne der Humboldt-Süvern'schen Reform und Pestalozzi's Forderung einer elementaren Volksbildung) gerichtete Reglementierung der Lehrerschaft nach dem restlosen Scheitern der bürgerlichen Emanzipationsbewegung von 1848/49 zu sprechen. Sie finden (lesenswert) unter dem Titel „Veränderbarkeit sozialer Systeme“ (K.-Chr. Lingelbach, in: Erziehungswissenschaft 1, a.a.O., 308-322) Ursachen, Gründe, Bedingungen und Voraussetzungen (solcher) sozialen und strukturellen Werdegänge, die da vor allem wären: „Wandel der Produktivkräfte und der Produktionsverhältnisse“.⁵³ Folgende Zitate (a, b, c) beschreiben, analysieren und kritisieren mit Blick auf solchen Zusammenhang skizzenhaft gesellschaftliche Veränderungen, den Umbau des Sozialcharakters und den Umschlag des Bildungswesens. Das Frage- und Ausrufezeichen >?!< lesen Sie bitte als Aufforderung zur *kritischen* Stellungnahme (=Aufgabe 12). Sie beachten: *Kritik* stets argumentationszugänglich zu halten. Kritik heißt, nach vorzeigbaren Kriterien (begründet) Stellung und Position zu beziehen.

a

Im **Kommunistischen Manifest** (Marx/Engels) von 1848 steht schon alles, meint Fritz; auch für Eric J. Hobsbawm ein auf genialer Spekulation beruhendem Schmuckstück gesellschaftlicher Analyse: „Die Bourgeoisie kann nicht existieren ohne die Produktionsinstrumente, also die Produktionsverhältnisse, also sämtliche gesellschaftlichen Verhältnisse fortwährend zu revolutionieren. Unveränderte Beibehaltung der alten Produktionsweise war dagegen die erste Existenzbedingung aller früheren industriellen Klassen. Die fortwährende Umwälzung der Produktion, die ununterbrochene Erschütterung aller gesellschaftlichen Zustände, die ewige Unsicherheit und Bewegung zeichnet die Bourgeois-Epoche vor allen früheren aus. Alle festen, eingerosteten Verhältnisse mit ihrem Gefolge von altherwürdigen Vorstellungen und Anschauungen werden aufgelöst, alle neugebildeten veralten, ehe sie verknöchern können. Alles Ständische und Stehende verdampft, alles Heilige wird entweiht, und die Menschen sind endlich gezwungen, ihre Lebensstellung, ihre gegenseitigen Beziehungen mit nüchternen Augen anzusehen.“

⁵³ **Produktionsverhältnisse** sind alle die gesellschaftlichen Beziehungen, welche Menschen bei der Produktion, beim Austausch, bei der Verteilung und beim Verbrauch von Produkten zum Zweck der Bedürfnisbefriedigung miteinander eingehen. Produktionsverhältnisse bilden die ökonomische Struktur der Gesellschaft, die reale Basis, worauf sich ein juristischer und politischer Oberbau erhebt und der mannigfaches gesellschaftliches Bewusstsein entspricht.

Als Produktivkräfte werden alle natürlichen, technischen, organisatorischen und geistig-wissenschaftlichen Ressourcen bezeichnet, die der Gesellschaft zur Produktion von Gütern und Dienstleistungen und Waren zur Verfügung stehen.

Produktionsweise meint die Art und Weise der Erzeugung materieller Güter in Abhängigkeit von der jeweiligen gesellschaftlichen Entwicklung. Die Produktionsweise bedingt den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozess überhaupt (so die Festsetzung der Begriffe in der Materialistischen Päd., etwa J. Gamm).

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

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

b

Der emeritierte Bamberger Soziologe, Richard Münch, schreibt, in „**Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co**“ (Frankfurt am Main 2008), was ich als Beitrag zur nur vorgeblichen Wertfreiheit der Wissenschaft, gerade in Sachen Bildung, und als Ideologiekritik sensu Klafki lese: ">PISA< und >McKinsey< stehen für einen grundlegenden Wandel der Herrschaft in der Gegenwart. Das >Programme for International Student Assessment< (kurz: PISA) verkörpert die Transformation von Bildung in Humankapital, >McKinsey< die Umgestaltung aller Lebensbereiche nach ökonomischen Denkmodellen. Es stoßen globale Eliten auf lokale Autoritäten. Aus ihrem Zusammenspiel entstehen institutionelle Hybride, gute Absichten ziehen oft unerwünschte Nebenfolgen nach sich. [Es] geht [im vorgelegten Buch] um den Wandel der Bildung unter dem Regime der Humankapital-Produktion, dann um den Wandel der Wissenschaft unter dem Regime des akademischen Kapitalismus [=Universitäten verwandeln sich unter dem Einfluss von Beratungsfirmen in Unternehmen und kurzfristige Nutzenerwartungen untergraben das Innovationspotential der Forschung]. Beabsichtigt ist ein Stück soziologische Aufklärung über die Realität, die sich hinter der funktionalen Rhetorik der globalen Eliten verbirgt" (Vorwort).

"In diesem internationalen Netzwerk konzentriert sich die Macht. Seine Akteure sind organisiert im sogenannten Pisa-Konsortium. Das sind die Agenturen und Unternehmen hinter dem internationalen Schulvergleichstest, der global umsatzstärkste Bildungskonzern Pearson gehört genauso dazu wie die größte Testfirma der Welt, der Educational Testing Service (ETS). Aber auch staatlich finanzierte Einrichtungen sind dabei, der australische Council for Educational Research zum Beispiel oder in Deutschland das Dipf – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Es geht um die Beantwortung der Frage nach dem Wesen von Bildung, das anhand eines angloamerikanischen Modells von Basiskompetenzen be-

schrieben und mit Hilfe von eigens entwickelten Tests abgeprüft wird" (Streitgespräch Münch – Schleicher: Definiert Pisa, was Bildung ist? In: FAZ vom 8. 3. 2019; Münch widerfährt hier scharfer Widerspruch; dazu ders., Der bildungsindustrielle Komplex. Weinheim Basel 2018).
- ?!

c

A. Gruschka, Universitätsprofessor, seit dem SoSe 2016 im Ruhestand. Postanschrift: Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Sekundarstufe, Theodor-W.-Adorno-Platz 6 D-60323 Frankfurt am Main, e-mail:

A.Gruschka@em.uni-frankfurt.de

schreibt – sensu Klafki - zum **Zugriff der Ökonomie auf Bildung**: "Seit mittlerweile schon mehr als zehn Jahren vollzieht sich die äußere und innere Veränderung des Bildungswesens nach Maßgabe einer ökonomisch motivierten Rationalisierung und Funktionalität. Das Bildungswesen wird den Imperativen eines Wirtschaftsbetriebes angeglichen. Damit soll es in weniger Zeit bei vermehrten Zielen zu besseren Ergebnissen kommen. Die Umstellung hat dabei möglichst kostenneutral zu erfolgen. Als Ziel der Reform gilt seit PISA vor allem die Kompetenz von Schülern. Sie wird als das neue Produktionsziel der Schule bezeichnet und entsprechend gemessen. Damit soll ausgedrückt werden, dass nicht mehr wie vermeintlich bisher allgemeine, hehre und nicht operationalisierte Bildungsziele als Input gelten. Die Schulen sollen stattdessen auf einen messbaren Output an Kompetenzen verpflichtet werden. Dieser ist den Schulen durch ein flächendeckend entwickeltes Kontrollsystem („Rückmeldungen“) als Differenz zwischen Soll und Haben zurückzuspiegeln. Daraus können die Schulen in scheinbar wissenschaftlich objektiver Weise ersehen, was sie erreicht und was sie wohl bislang versäumt haben. Der Vergleich untereinander versetzt die Akteure in einen permanenten Wettbewerb, mit dem das Motiv aufgebaut werden soll, immer besser werden zu wollen. Die dem „New Governance“ dienenden Bildungsforscher geben mit ihren Instrumenten inzwischen faktisch vor, was von den Lehrern gelehrt und von den Schülern zu lernen ist. Diese Bildungsforschung ist weder daran interessiert, umfassend zu erkunden, was Schule bewirkt, noch bereit, das in der Praxis selbst formulierte Sollen zum Maßstab einer Messung zu machen. Forschung wird vielmehr zum Teil der politischen Steuerung, sie sorgt dabei für sich und liefert der Politik die Reformagenda. Die von ihr eingeschleusten Sollwerte wurden in neue Formen der Leistungsbeschreibung umgesetzt, so in „Bildungsstandards und Kerncurricula“, die allesamt auf den vorab mit Erhebungen geeichten Kompetenzzuwachs auszurichten sind."

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

Konsultation vom Präsidenten der Gesellschaft für Bildung und Wissen Andreas Gruschka. Verlag Barbara Budrich Opladen • Berlin • Toronto 2015). - ?!

Hat die okzidentale Rationalität (M. Weber) zu multikulturellen und interkulturellen und geforderten transkulturellen Zeiten Anspruch auf Universalität? Ist alles relativ?! „Überirdische“ Werte für Pädagogik und Erziehung?!

Wir kamen verschiedentlich schon darauf zu sprechen: Ist „unsere“ okzidentale Rationalität, die die Geschichte und damit auch die Gegenwart der Pädagogik und aller ihrer und anderer Institutionen wesentlich bestimmt, ein Musterbild für alle Kulturen (Fend, H.: Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden 2006)?! Ist der „Sonderweg“ für die ganze Menschheit obligatorisch?! Bitte nehmen Sie nach der Lektüre dazu kritisch Stellung (=Aufgabe 13).

Das mit der xenologischen Differenz

hatten wir schon mal (Mail vii). Daraus die Frage einer auf allgemeingültige Fakten, Daten und Tatsachen und allgemeinverbindliche Orientierung(en) verpflichtete Pädagogik: Finden sich Differenz übergreifende Richtmaße, Kriterien, Eichmaße, Ordnungen, Direktiven, Richtlinien, Bestimmungen, die *kulturinvariant* für alle päd. Praxen zu verfechten sind, weil sie die Wahrscheinlichkeit erhöhen, gedeihlich zusammen zu leben und ersprießlich zusammen zu arbeiten? Finden sich Daten, Fakten, Tatsachen und Normen, Werte und Imperative, die zeit- und raumüberfliegend wahr sind, korrekt sind, gerecht sind, richtig sind, allgemeingültig und allgemeinverbindlich gelten, quasi zu 100%?! Und schon sind wir beim **Streit >Universalismus gegen Relativismus<**, also:

Gibt es (universale) Normen und (universale) Werte, die jederzeit und an allen Orten für alle Menschen, Bürgerinnen und Bürger und andere allgemeinverbindlich gelten?! Der Universalist sagt: Ja!

Oder ist es zu rechtfertigen, das Vorhandensein allgemeinverbindlicher und absolut gültiger sittlicher Werte und Normen für alle Menschen, Bürgerinnen und Bürger und andere wegen faktischer Differenz der Weltgemeinschaft zu bestreiten? Und zwar zugunsten einer an die geschichtliche Entwicklung, Verschiedenheit und Wandelbarkeit der einzelnen Völker und Kulturen gebundenen und zeitlich beschränkten Geltung von (relativen) Werten und (relativen) Normen? Der Relativist sagt: Ja!

Sie haben bemerkt, viel weniger steht bei dieser Auseinandersetzung die Allgemeingültigkeit von Daten, Fakten und Tatsachen zur Debatte, als viel mehr das, was zum eigenen und der anderen sozialen Wohl getan werden soll, es steht also insonderheit die Allgemeinverbindlichkeit von Werten, Imperativen, Vorschriften, Geboten Verboten etc. im Gefecht.

Bevor wir uns nun gleich einmischen und Stellung beziehen als hätten wir verstanden, worum es sich dreht, da stelle ma uns mal ganz dumm: Überlegen wir. Für uns Pädagoginnen geht es darum, professionell unsere pädagogische Praxis zu gestalten und in Form zu bringen, weil wir wollen, dass uns Pädagogik in Echtzeit gelingt und wir beim Publikum Erfolg haben. Wir brauchen eine fundierte und konsolidierte Hauspädagogik und wir müssen vor Ort etwas tun, Denken und Handlungen durchführen, sprich: Erziehen. Ist hierbei, beim professionellen Zeigen von jemandem auf etwas, das von jemandem gelernt werden soll, der Universalismus oder der Realismus ein Nutzen? Müssen wir Praktikerinnen überhaupt wissen, wer im Recht ist?!

Ein Vorschlag,

der die Alternative >Universalismus oder Relativismus< (zunächst) unterläuft.⁵⁴ Also, worum müssen wir uns unausweichlich kümmern, wenn wir, und zwar nicht nur als Pädagoginnen, aber sage ich doch: *gerade* als Pädagoginnen, denken und handeln?! Diese Reihenfolge einhalten, jawoll! Und damit wir von vernünftigem Denken und von vernünftigem Handeln reden dürfen, müssen wir für unser Denken und unser Handeln oppositionsresistent Gründe anführen, Argumente vorbringen, einen Nachweis liefern, erklären, sinnvoll darlegen, Meinung verteidigen, Einwürfe entkräften, eine Sache sichern, Rechenschaft ablegen, Rede und Antwort stehen, sich verantworten, etwas beweisen, etwas geraderücken, Ziele vorlegen, Interesse angeben, auf Erfolg verweisen usw. usf.. Das Besorgnis, dem niemand in der Pädagogik entkommt, heißt: Begründen und Rechtfertigen. Erinnern Sie sich an den Erziehungsbegriff! Das gesamte Unternehmen >Erziehen<, falls es denn echt *Erziehen* ist, ist bis in den letzten Winkel normativ gerichtet und fußt auf Daten, Fakten und Tatsachen. Geltungsansprüche quellen jeder päd. Praxis aus allen Poren!

Und jetzt der Rat, die Anregung, Empfehlung! **Begründen und rechtfertigen soll(t)en alle diejenigen Personen expressis verbis als Pflicht übernehmen und gewissenhaft aktualisieren (können), wenn sie denn überhaupt Pädagogik denkend und handelnd treiben. Alle! Schwimmer und Nichtschwimmer! Dazu braucht es weder Tüfteleien, Fisimatenten und raffinierte Weltanschauung, noch Ideologie, Kenntnis der kulturellen Herkunft und sonstiger sozialer Verwurzelung, ich sage, werfen wir mit Blick auf die von uns heute noch oder morgen schon oder meinetwegen übermorgen zu erledigende Arbeit alle unseren „gesunden Menschenverstand“ an (und hoffen, dass er weiter reicht als Winnetou seinen Tomahawk schleudern kann).**

Transzendente Überlegungen

(siehe Mail vii und xv) ergeben, **das Begründen ist uns wie das Rechtfertigen nicht neu.** Wir brauchen es nicht erst aus Überirdischem, aus Sphären und Himmeln, aus Theorien, konstruierten Weltbildern abzuleiten. Wir fragen immer schon (das meint nicht: dauernd) danach, ob es stimmt, was Baldur sagt und behauptet; ob es richtig ist, wovon Henriette überzeugt ist. Ob es anständig ist, Peter gegenüber manches zu verschweigen; ob man es nicht besser lassen sollte, Cecilie ins Gewissen zu reden. Wir akzeptieren auch nicht alles Mögliche als einen stichhaltigen Grund, zweifeln an der vorgeblichen Ursache, akzeptieren nicht jeden Geistesblitz als Erkenntnis und nicht jeden Einfall für ein belastbares Argument. Zwar wird uns als Kind eingeschärft, nicht allen zu glauben und nicht alles arglos hinzunehmen. Aber es ist uns auch selbst ein Bedürfnis, genau(er) zu wissen, was Sache ist, was der Andere wirklich gemeint hat oder eigentlich will. Und wenn der FBI-Agent Fox Mulder bekennt, die Wahrheit sei irgendwo dort draußen, dann lassen wir ihn.

Zwar gebrauche ich die Personalpronomina „wir“ und „uns“, und meine Sie und mich, stehe aber dafür ein, dass das, was ich aus transzendentaler Perspektive als Lebenswelt und in Hinblick auf das Begründen und Rechtfertigen in der Pädagogik anführe, pädagogischer Kommunikation und Kooperation, wo und wann und von wem auch immer aktualisiert, immanent ist, sprich: ihrer „Natur“ zugehört. Es mag sein, da wird andernorts für das Begründen und Rechtfertigen päd. Denkens und Handelns ein anderes Vokabular benutzt, womit ich aber nicht (allein) eine Fremdsprache meine. Sondern ich meine, dass im Hinblick auf das Gelingen und den Erfolg päd. Praxis die von mir eben in „unserer“ Sprache dargestellte Verpflichtung und

⁵⁴ Falls es interessiert: die Position, auf die dieser Vorschlag zielt, könnte >ein an einer fernen Universalität ausgerichteter Partikularismus< heißen, der im Palaver seine kognitive und soziale Gestalt erhält.

intonierte Gewissenshaftigkeit, päd. Denken und Handeln zu begründen und zu rechtfertigen, auch mit anderen und anders klingenden Worten und anders lautenden und anders klingenden Sätzen *sachverhaltsgleich* dargestellt werden kann. Also auch, wenn ich mit Klingonen über päd. Praxis spreche und rede, können sie und ich uns das Verständnis von deren Wesen teilen.⁵⁵

Begründen und Rechtfertigen sind Verfahren zum Abtragen von Geltungsansprüchen. Behauptet jemand, seine Aussage sei wahr, kennen wir und die Klingonen Wege dies nachzuforschen. Behauptet jemand, dieses Gebot sei gerecht, jenes Verbot ungerecht, und das, was Hanns und Koloth da tun, sei weder verboten noch geboten, also erlaubt bzw. freigestellt, prüfen wir und die Klingonen dies nach. Wir und die Klingonen können hierbei bestimmte Art und Weisen der Kommunikation und Kooperation aktualisieren, die wir und die Klingonen (inzidentell) lernend bereits mitgenommen haben und auch extra im Vollzug unserer (ihrer) Akkulturation, Sozialisation, Erziehung und Personalisation intentional gelernt haben. Wir und die Klingonen greifen „zurück“ auf unsere europäische und klingonische Lebenswelt, auf unseren tatsächlich gesunden Alltagsverstand; und das tun auch hier wie dort die Wissenschaft und die Ethik(=Theorie der Moral), wenngleich dann derart Unternehmen methodisch streng stilisierend das (alltagspraktisch) Bekannte (eventuell kontraintuitiv) in Erkenntnis und Einsicht überführen. Natürlich brauchen wir Forschung und Theorie und Theorien der Moral (=Ethik), um den Alltag zu übersteigen. Kein böses Wort dagegen! Aber und jedenfalls ist in der Lebenswelt, die wir alle inkorporiert haben, das Begründen und Rechtfertigen (*vor* der Wissenschaft und Ethik) verfügbar, unbeschadet der Pluralität individueller Lebensformen. Dies gehört zu unserer und zur klingonischen Mentalität, die lebensweltlich erworben worden ist. Wir und die Klingonen sind von Kind auf vertraut mit dem immer schon verfügbaren und für die Lösung von Schwierigkeiten, für das Management von Problemen und das Handling von Konflikten brauchbaren Potential der Lebenswelt.⁵⁶

Wir können sogar davon ausgehen und - appellierend an die Erfahrung von jedermann - insistieren, dass wir und die Klingonen für das Abgelten von Geltungsansprüchen dessen, was wir, sie und andere als Gedanken, Vorstellungen, Eingebung, Ideenkette, Vorhaben, Handlungen, Verhalten in die Kommunikation und Kooperation des Alltags, insbesondere in päd. Praxen, einbringen, über **eine favorisierte Form der Abgeltung** verfügen, nämlich über das **um Begründung und Rechtfertigung konzentrierte Gespräch**.

Für uns, Sie und mich, würde ich diese wechselseitige Kommunikation in Gestalt des konzentrierten Begründungs- und Rechtfertigungsgesprächs (Klingonen verlasse ich jetzt), in dem es (grob) um Wahrheit und Gerechtigkeit geht, gern **Palaver** nennen. Palaver (vgl. Mail vii) als das argumentbezogene Miteinanderstreiten auf den (nach Kohlberg genannten) Ebenen der Präkonventionalität und der Konventionalität. Kein böses Wort gegen den die Stufe der Postkonventionalität benötigenden Diskurs. Die Voraussetzungen und Bedingungen scheinen mir jedoch für die päd. Praxis vor Ort, die auf Vollzug wartet, zu anspruchsvoll.

55 taH pagh taHbe'. DaH mu'tlheghvam vIqelnIS. quv'a', yabDaq San vaQ cha pu' je SIQDI'? pagh, Seng bIQ'a'Hey SuvmeH nuHmey SuqDI', 'ej, Suvmo', rInmoHDI'? Hegh. Qong. – (Hamlet, 3. Aufzug, 1. Szene) aus: Klingonische Sprache – Wikipedia. Was Hamlet spricht, hat in Klingonisch und in Englisch und im Deutschen und in der russischen Sprache die gleiche Bedeutung; stellt den gleichen Gehalt dar. Bedeutung und Gehalt (Hamlets) sind in diesem Falle invariant, sie ändern sich nicht mit der Varianz der Sprachen.

⁵⁶ Captain Kirk und Captain Picard stimmen mir zu: Das Potenzial schrumpft.

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

Jetzt kann man jedoch, ich meine, die Erfahrung gibt das her, palavernden Personen unterstellen, sie hätten schon gerne, dass das, was sie in dem Palaver hier und jetzt ausmachten, ebenso in dem andern dort und morgen (bei vergleichbar Konstellation) Zugkraft und Orientierungsfunktion hat. Die Suche nach breiterem Geltungsbereich, also nach wahren Sätzen und gerechten Normen, die über die konkrete Situation hinausreichen, lässt sich als eine Tendenz des aus lebensweltlichem Potential schöpfenden Palaver, als eine darin liegende Dynamik festhalten (C. F. Gethmann, >Rationalität<, in Mittelstraß a.a.O).⁵⁷

Das kann ich in anderen Worten auch wie folgt sagen: Das Palavern ist an Rationalität gebunden. Rationalität sei prozedural verstanden, als eine Prozedur, die zum Tragen kommt, wenn es um Geltungsansprüche geht, die letztlich allgemeingültig und allgemeinverbindlich sein sollen. Im >rationalen Dialog<, im >Diskurs<, in einer >idealen Sprechsituation< käme sie voll zur Entfaltung und Gestalt. Rationalität sei hier festgesetzt als ein Verfahren, das sich zugleich als kognitives und als soziales Tun materialisiert. Es kommt denjenigen Personen Rationalität zu, die imstande sind, für das, was sie sprechen, reden, denken und tun, fürs Urteilen und Handeln und Verhalten, eine Begründung oder eine Rechtfertigung zu liefern, die sie gegen die stärkste auszudenkende Opposition verteidigen kann (C. F. Gethmann, >Rationalität<, in Mittelstraß a.a.O).

Universalismus oder Relativismus?!

Ich erhebe somit abseits der köchelnden Universalismus-Relativismus-Kontroverse das Begründen und das Rechtfertigen des pädagogischen Denkens und Handelns im konzentrierten Gespräch, das (vielleicht auch „hinter dem Rücken“ der betroffenen Beteiligten) die Tendenz zum Diskurs, zum rationalen Dialog hat, zu der verbindlichen Norm, die alle diejenigen befolgen müssen, die sich eine Haus-Theorie bauen und den Vollzug ihrer päd. Praxis aufs Gelingen und auf Erfolg gepolt haben, ob Universalistin oder Relativistin, ob in der nördlichen Hemisphäre oder der südlichen, ob hier zuhause oder dort, ob älter oder jünger, ob blond, ob braun.

gruß

⁵⁷ In meiner Formulierung steckt m. E. keine Ungereimtheit, denn >Wahrheit< ist ein kumulativer Begriff und Gerechtigkeit ändert sich mit den Zeiten (P. Lorenzen).