

AKTUELLER GESAMTTEXT Winter 23/24

Welche, wenn überhaupt welche, sind theoretische und ethische Grundlagen der Pädagogik?

BÄTZ

Verehrte Studierende,

guten Tag zum Seminar **>Welche, wenn überhaupt welche, sind theoretische und ethische Grundlagen der Pädagogik?<** im WS 23/24; Masterstudiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft: Vertiefungsmodul: Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft; MA EBWS HF WISS; MA EBWS HF WISS - B; 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.

Näheres www.roland-baetz.de - dort unter **>Seminare/Materialien<**.

Persönliches Bemerken

Die Texte dieser Mail (ebenso die vergangener Semester), die zudem in jeder Sitzung diskutiert werden (sollen), möchte ich nicht als Lernstoff – wie in Lehrbüchern - gehandelt wissen. Kein böses Wort gegen Lehrbücher und Lernstoff! Ich aber bevorzuge hier, Pädagogisches auch mit Rückgriff auf Lektüre und Autoren (w, m, d) in ab-breviierender, unvollständiger, pointierter, komponierter und provokativer Art und Weise anzubieten, jedenfalls hoffentlich so, dass Sie sich mehr Fragen stellen als Material zum Lernen finden. Antworten sind IHRE Antworten und sollen eine Attraktion sein, also für IHRE Praxis taugen.

Es dreht sich das gesamte Seminar um normative Wissenschaftstheorie, Erkenntnistheorie und Metaethik. Ob es nichts Wichtigeres in der Päd. zu besprechen gibt?! Wählen, nicht wählen?! Aber stellen Sie sich vor, Sie und ich leibhaftig im Seminar. Ich bin tätig und halte mich an meine Hauspädagogik (dazu später noch). Welche Ziele möchte ich mit welchen Inhalten und mit welchen didaktischen Handlungsmustern und Medien erreichen? Warum und wie beziehe ich welche soziokulturellen Voraussetzungen und anthropogenen Bedingungen in den Praxisvollzug des Seminars mit ein? Welches Modell der Konfliktregelung habe ich, falls nötig, parat? Allgemein gilt, dass ich Ihnen Auskunft schulde. (Warum eigentlich?) Auf Ihre Nachfrage sollte ich also Ziele, Inhalte, didaktisches und mediengebundenes Vorgehen sowie Suppositionen einschließlich mein Konfliktbewältigungsmodell argumentationszugänglich rechtfertigen und begründen können. Dazu muss ich (mindestens) mit Wertprädikaten wie **>gerecht<** (Ziele), **>wahr<** (Inhalte), **>klug<** (Didaktik), **>angemessen<** (Voraussetzungen, Bedingungen), **>nützlich<** (Konfliktbewältigung) und **>argumentationszugänglich<** (Logik, Fach, Sache, Sprache) korrekt = gemäß allgemeingültiger und allgemeinverbindlicher Kriterien umgehen können.

Das geht so: Für den zulässigen Gebrauch dieser wertenden Vokabeln in meiner Hauspädagogik brauche ich normative Vorlagen, weswegen ich mir passende Forschung, Theorie und Moralthorie favorisiere. Nicht jede Forschung, Theorie und Ethik halte ich für meine Tätigkeit mit Ihnen im Seminar und für meine Hauspädagogik für geeignet. Ich wähle aus und muss diese Auswahl nach erkenntnistheoretischen, wissenschaftstheoretischen und metaethischen Kriterien mit Ihnen (potentiell) im Palaver rechtfertigen und begründen können.¹ Aber auch hier ist mir nicht jede Erkenntnistheorie, nicht jede Wissenschaftstheorie und nicht jedes ethisches Konzept genehm. Also muss die Auswahl mir genehmer Erkenntnistheorie, Wissenschaftstheorie und Ethik, die mir zur Rechtfertigung und Begründung herangezogener Forschung, Theorie und Moralthorie dienen, wiederum Kriterien gebunden mit Ihnen (potentiell) im Palaver argumentationszugänglich rechtfertigen und begründen können. Und diese Rechtfertigung und die Begründung sind abhängig von meinem Selbst- und Weltverständnis, das ich – Sie wissen schon – (potentiell) mit Ihnen im Palaver argumentationszugänglich rechtfertigen und begründen können sollte. Jetzt habe ich ausgehend von meinem hauspädagogisch gelenkten Vollzug meiner päd. Praxis (Ebene 0) mit Ihnen die 1. Ebene der Objekttheorien und Moralüberlegungen betreten, dann die 2. Ebene der Erkenntnis-, Wissenschaftstheorie und Metamoralüberlegungen (=Metaethik), und dann die 3. Ebene meines Selbst- und Weltverständnisses erklommen, was im Ganzen und letztlich – treppab, treppab, treppab – meiner Pädagogik in Echtzeit zusammen mit meiner Hauspädagogik die Form gibt, die, versteht sich, wieder - treppauf, treppauf, treppauf – zu überprüfen ist. - Urteilen Sie: Alles Luxus?! Wie dem auch sei. In jedem Fall ist der

¹ Unter **>Palaver<** verstehe ich positiv: ein Streitgespräch mit der Absicht, unter Rücksicht auf die Teilnehmer und Betroffenen einen für alle (jedenfalls kurzfristig) vertretbaren, handlungsleitenden Abschluss zu finden.

Schreibtisch, weil abseits von der unmittelbaren Auseinandersetzung mit Personen und Mit- und Umwelt, ein stillerer Ort.

Merke!

Es gibt für Ihre päd. Praxis keine bessere Theorie und Ethik als die Ihre! Neben dem Training einer Kampfsportart braucht es dazu Vernunft und Verstand, Erfahrung, Haltung, Fach- und Sachwissen, Begründungs- und Rechtfertigungskompetenz, Zweifel, Skepsis und (engagiertes) Interesse am Gelingen und Erfolg. Daher sollten Sie, ganz futurischer Profi, eine methodisch fundierte, nämlich Ihre **Hauspädagogik**, (zu) konstruieren (in der Lage sein). Ich fordere Sie auf, den Inhalt des Seminars für einen Steinbruch anzusehen, aus dem Sie, bewaffnet mit Hammer und Meißel, dasjenige herausklopfen, von dem Sie der ungefähren Überzeugung sind, es könnte sich zu IHRER (Haus-)Konzeption nützlich und schön zusammenfügen lassen. Für eine Hauspädagogik ist der Abgleich mit der Wissenschaft und Ethik eine Pflicht. Dass sie Ihrer Praxis "näher" steht als aus Büchern geliehene Abstraktionen, das ist kein Freibrief für Beliebigkeit. Favorisiert wird die Wissenschaftsorientierung=Orientierung an dem, was, jedenfalls bis auf weiteres, allgemein gültig und allgemein verbindlich ist. Keine Küchenpädagogik. Zu unterscheiden sind (davon): Wissenschaftsaffirmation(=Kniefall) und Wissenschaftsnegation(=Ignorieren), sondern Wissenschaftsorientierung entspricht der Fahrt des Odysseus mit seinen Gefährten - zwischen Skylla und Charybdis hindurch. Kneifen gilt nicht, durchschiffen müssen Sie, Verluste gibt es, denn Ihre Hauspädagogik ist ohne deren urteilskräftige Prüfung in der Praxis wertlos.

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: >Grundlagen 23/24< . 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 ABRUCH DES SEMINARS!

Für meine Veranstaltung verfasse ich Emails, die ich Ihnen vor jeder Sitzung zuschicke. Diese sind und bleiben thematische Grundlage. Ich habe die Themen alle embryonalisiert, ich überspitze und übertreibe manchmal. Ich schreibe nichts, was auswendig zu lernen wäre. Was ich pro Mail biete, ist **kein** Fließtext, eher können die **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. Selbstverständlich dürfen Sie mich per Mail oder face to face Sachen fragen. Dass Sie als Masterstudierende (m, w, d) Theoriekenntnisse mitbringen, setze ich. Minimum das, was bei in Gudjons/Traub (2016) über Geschichte und die Wissenschaft der Päd. steht: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 2016 (13. aktualisierte Auflage, 2020).

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. Ohne Schrift keine Wissenschaft. Ergo, könnte Ihre Schriftlichkeit eine Eintrittskarte in die scientific community sein. – Wir haben offiziell 15 Sitzungen. Sie können demnach neun Aufgaben auswählen. Es muss nicht jede meiner Mails Anlass zu einer Objektivierung Ihres Geistes werden.

Von der ersten Sitzung erstellen Sie bitte alle ein EGODOKUMENT. Das ist eine persönliche (ego=ich) Stellungnahme zum Seminarthema, zum Gehörten oder Gelesenen (die nicht zu den geforderten neun Aufgaben und nicht als Protokoll zählt). Sie können auch die vorliegende Mail in Ihren Kommentar einbauen. Umfang eine (1) Din A 4 Seite, an mich als elektronischer Brief. **BITTE SENDE SIE MIR IHR EGODOKU BIS SPÄTESTENS FREITAG, DEN 20.10.23 ZU!**

Verlaufsplan und Programm; Beginn am 16.10.23

1. Org., Aufgaben, Sortiment. Urteilkraft. Warum gibt es so viele Pädagogiken?!
2. Phänomenologie/Lebenswelt und Pragmatismus/ Antiautoritarismus.
3. Was „ist“ Erziehung? Welcher Erziehungsbegriff? Ein Handwerk?!
4. Lernen. Warum (ge)brauchen wir die Vokabel >Lernen<?
5. Protoethik und Palaver. „Moral des Zeigens“ (Prange). „Erwachsenheit“ (Pfaller)
- 6./7./8./9./10. Theorieparadigmen:

Normative Päd.

Kritische Theorie und Erziehungswissenschaft

Evolutionäre Päd.

Kritischer Rationalismus

Erziehungswissenschaft als hermeneutische Disziplin.

Objektive Hermeneutik mit EXKURS: Islam und Pädagogik
11. „Operative Pädagogik“ (K. Prange) und Didaktik. Zur Technologie der Pädagogik.
12. „Poetisch orientierte Pädagogik“ (G. Priesemann). Von Homer über Aristophanes, Brecht u.a...
13. „Transzendental-kritische Pädagogik“ (W. Fischer)
14. Fragen und Antworten
15. Joker

LITERATUR

- Obligatorisch (im Netz kostenlos): Brumlik, M./Ellinger, St./Hechler, O./Prange, K. (2013): Theorie der praktischen Pädagogik. Stuttgart. Oder: Ellinger, St./Hechler, O. (2021): Entwicklungspädagogik. Stuttgart.
- Gabriel, G. (2015): Erkenntnis. Berlin/Boston.
- Gruschka, A. (2011): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Opladen.
- Gudijons, H./Traub, S.: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 2016.
- Harris, Th.: (1988): Das Schweigen der Lämmer. Studie studentischer Aktivität in Uni-Seminaren.
- Hug, Th. (2001): Wie kommt die Wissenschaft zu Wissen? Band 3., Baltmannsweiler.

König, E./Zedler, P. (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft. Paderborn.

Kron, F. W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München.

Kron, F. W./Jürgens, E./Standop, J.: Grundwissen Pädagogik. München Basel 2013.

Kron, F. W.: Grundwissen Didaktik. München Basel 2008.

Plöger, W. (2003): Grundkurs Wissenschaftstheorie für Pädagogen. Weinheim.

Prange, K. (2000): Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler.

Prange, K./Strobel-Eisele, G.: Die Formen des pädagogischen Handelns. Stuttgart 2006.

Prange, K.: Die Ethik der Pädagogik. Paderborn München Wien Zürich 2010.

Prange, K.: Die Zeigestruktur der Erfahrung. Paderborn 2005.

Prange, K.: Erziehung als Handwerk. Paderborn 2012.

Nacht-rag

Ich gebrauche >Wissenschaftliche Pädagogik und Ethik< und >Erziehungswissenschaft und Ethik< und >Forschung und Theorie und Ethik der Pädagogik< deckungsgleich; ich meine damit die nicht allein mit empirischer Methodik, sondern auch mit phänomenologischer, historischer, hermeneutischer, dialektischer Methodik arbeitende Forschung und Theorie und die zur Pädagogik gehörige Zunftethik; ich nenne den (an der eigenen Hauspädagogik ausgerichteten) Vollzug >Pädagogik in Echtzeit< = >pädagogische Praxis<. Daneben stelle ich die >Philosophie der Pädagogik/der Erziehung<, die mit philosophischen, erkenntnistheoretischen, wissenschaftstheoretischen und metaethischen Überlegungen, die Pädagogik konsolidiert und fundiert.

Es ist aber Wichtiges anzumerken. Im Unterschied etwa zur Physik oder auch Anatomie, Biologie, Physiologie oder auch Soziologie und Psychologie, die alle insofern **theoretische** Wissenschaften sind, weil sie Daten, Fakten und Tatsachen bereitstellen, ist die Pädagogik eine **praktische** Wissenschaft, weil sie sich – als Wissenschaft für die Praktiker (m, w, d) – darum kümmert, die erforschten und in Theorie gefassten Daten, Fakten und Tatsachen in den normativ ausgerichteten Vollzug der päd. Praxis einzubringen. Pädagogik ist nicht dafür da, „bloß“ Daten, Fakten und Tatsachen darzustellen und anzubieten (wie theoretische Wissenschaften), sondern vielmehr ist sie als praktische Wissenschaft dazu da, den Erziehern und Erzieherinnen und anderen geeichte Unterscheidungen, Orientierungen und Herstellungs- bzw. Gestaltungsmöglichkeiten zwecks Gelingen und Erfolg der Pädagogik in Echtzeit zu vermitteln. Sprich: Pädagogen (m, w, d) sind keine theoretischen Theoretiker, sondern praktische.

Ich werde sicher wieder die obgesagte Reihenfolge der Texte ändern, deswegen, weil ich in Kenntnis Ihrer mündlichen und schriftlichen Beiträge den geeigneten Inhaltsweg suche, damit die Sache - so gut es geht - anschlussfähig, zumutbar und verständlich ist.

1. Sitzung

Evolution und Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik.

Aufgabe 1: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt etwas anfangen, aber mit einem anderen gar nichts. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wer will darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Meine Güte, womit man sich beschäftigen kann!“, „Unterschied zwischen Geschichte und Evolution? Keine Ahnung“. „Ist Wissenschaft tatsächlich ein Gegenstand der Geschichte?!“, „Was meiner begründeten Meinung nach, die Wissenschaft der Pädagogik vorantreibt“, „Eine Theorie nach der anderen – eine Enttäuschungsgeschichte“, oder ähnlich. Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (universitäres

Studium) und Kommentar („Popanz“). Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen! Es kommt viel weniger darauf an, Autoritäten heranzuziehen, Autoren zu zitieren, Literaturangaben zu machen (das ist nicht verboten), sondern vielmehr bin ich interessiert an der Verschriftlichung IHRER Gedanken, Überlegungen, Einfälle, die Sie zu einem Fließtext(!) bündeln.

Hallo,

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

Was machen Wissenschaftler eigentlich? Halten wir grob fest: Wissenschaft (=Forschung + Theorie) ist eine Tätigkeit, die Wissen schafft, das einerseits das Wissen des Alltags übersteigt und andererseits mit extraordinärer Strenge begründet wird. Forschung und Theorie schaufeln – so ist es gedacht - den Weg frei vom Meinen zu Wissen und zu Erkenntnis. Nie Erkenntnis ohne Interesse! Können Forschung und Theorie uns Pädagoginnen unter die Arme greifen? Wissenschaft ist ein (Mund- und) Handwerk, das gelehrt und gelernt werden kann. Bei >Handwerk< müssen Sie nicht nur Labore, Pinzetten oder Rechner vor Augen haben: Tafelbild, klare Aussprache, Einsatz von Körpersprache sind Techniken=Handwerkszeug, das beherrscht werden sollte. Ebenso korrektes Zitieren, einen Fließtext schreiben, etwas korrigieren, etwas erklären usf..

Es geht der Wissenschaft darum, die Sachverhalte der Welt logisch korrekt und begrifflich kohärent darzustellen, und zwar derart, dass theoriefähige Zusammenhänge deutlich werden. Zwar weiß die wissenschaftliche Pädagogikmacherin (generisch) vor jedem wissenschaftlichen Zugriff immer schon, was Unterricht, was Schule, was Erziehung ist und wie die Sache so funktioniert. Sie lebt nicht im Orbit. Aber sie stellt ihre subjektive Gewissheit zurück, beachtet Kriterien wie begriffliche Klarheit, Intersubjektivität, Kontrollierbarkeit, Reproduzierbarkeit und Widerspruchsfreiheit, vermeidet Fehlschlüsse, Sprünge und Zirkel. Sie will begriffliche Wahrheit und diskursive Erkenntnis. Ihr liegt auch an Prognose und Technologie.

Die Wissenschaft erschafft sich ihren theoriefähigen Gegenstand, sie konstituiert ihn, sie abstrahiert, und beschäftigt sich mit pädagogischer Praxis nicht wie sie im Alltag vorfindlich ist, sondern eben als theoriefähiges Gegenstandsfeld konstituiert worden ist.² Und der ganze Aufwand deswegen, um Pädagogikveranstalter (m, w, d) mit (normativem) Orientierungs- und (operativem) Verfügungswissen bzw. mit Rationalität zu versorgen.

Gebotene Begriffe

Was ist Begründen? „Eine theoretische Behauptung (Aussage) oder eine praktische (normative) Orientierung heißt begründet genau dann, wenn sie gegenüber vernünftig argumentierenden Gesprächspartnern zur Zustimmung gebracht werden kann. Die Einsicht, dass ein begründeter (theoretischer oder praktischer) Satz vorliegt, wird demnach durch Ausarbeitung eines Argumentationsverfahrens gewonnen“ (F. Kambartel, in: Mittelstraß, a.a.O.). Verpflichtend ist dabei die „unvoreingenommene“ (=nicht dogmatische), „zwanglose“ (=mit keinen Sanktionen drohende) und „nicht-persuasive“ (=nicht die Zustimmung mit unsauberen Tricks erschleichende) Argumentationsführung (ebd.).

Was ist Rechtfertigen? Bedeutet als Terminus „das Begründen von praktischen Orientierungen, insbes. von Zwecksetzungen und Handlungsregeln“ (F. Kambartel, ebd.). Gestritten wird darum, ob sich Orientierungen dieser Art überhaupt in einem rationalen Sinne rechtfertigen lassen (der Deszionist sagt: Nein), oder ob sich Verfahren finden, die auf transsubjektiven (=das subjektive Rechthabenwollen überschreitenden) oder universalen (=allgemeinverbindlichen) Wegen die Begründung von Handlungsorientierungen sichern (die kritische Theo-

² **Konstituieren/-ung** heißt hier, einen Gegenstand(sbereich) nach Erkenntnisinteresse und Forschungsabsichten und Theoriebedürfnis methodisch streng aufbauen, bilden, abgrenzen. Der Gegenstand >Unterricht< wird in der Kybernetischen Didaktik anders konstituiert (als Regelkreis nämlich) als in der evolutionstheoretischen Pädagogik (als Evolution mit Variation, Selektion und Stabilisierung nämlich). Die Vokabel >Gegenstand< bezeichnet im vorliegenden Zusammenhang nicht etwas, das man anfassen kann, sondern das, worauf sich das Denken bezieht; das, was Anlass zu Debatten gibt; das, was zu Kritik reizt; das, womit sich Wissenschaft beschäftigt.

retikerin der Frankfurter Schule und die Vertreterinnen des Philosophischen bzw. Methodischen Konstruktivismus a la Erlangen, Konstanz, Marburg sagen: Ja).

Was ist ein Argument?! >Argument< = eine Bezeichnung für die Art und Weise des Redens mit dem Ziel, die Zustimmung gegen den Widerspruch wirklicher oder fiktiver Gesprächspartner zu einer Aussage oder Norm durch schrittweisen und lückenlosen Rückgang auf bereits gemeinsam anerkannte Aussagen bzw. Normen zu erreichen. Schafft man dieses Argumentieren im eigenen Kopf, denkt man methodisch (=folgerichtig, systematisch, klar, nachvollziehbar). Ergo, beim Streiten um pädagogische Praxis erscheint es höchst angeraten, sich auf jeden Fall der Gemeinsamkeiten zu vergewissern, damit das, was an Voraussetzungen und Bedingungen, was an Daten, Fakten, Tatsachen, Zielen, Zwecken und Werten gegeben ist, damit das, was gewollt und beabsichtigt ist, in eine schrittweise vorgetragene und lückenlose Argumentationskette eingebunden werden kann.

Und argumentationszugänglich ist ein (deskriptiver oder normativer) Satz bzw. ein Text dann, **wenn mindestens diese Bedingungen erfüllt sind:** 0. Argumentationsteilnehmer müssen Verständnis dafür haben, müssen verstehen können, worum es beim Streiten um PRO und CONTRA eigentlich geht. 1. Wenn prinzipiell Widerspruch mit Bezug auf objektiv gesichertes Wissen aus Wissenschaft und Alltag möglich ist; wenn prinzipiell Verträglichkeit mit konsentierten akuten Normen, Werten und Maximen diskutierbar ist. 2. Keine Mystik, kein Mythos, keine Wundergläubigkeit. Keine Gültigkeit fürs Argumentum ad ignorantiam.³ 3. Kein Gegensatz zu üblichen Regeln logischen Denkens und vernünftigen Handelns in Stadt und Land.

Was ist Wissen? >Wissen< ist in unserm Breitengraden (im griechisch-europäischen Abendland) ein Wort mit Geltungsanspruch, also eine Vokabel, über die man nicht gedankenlos plappern sollte. Denn jeder, der behauptet, er wisse etwas, hat dafür gerade zu stehen, dass dieses Etwas eine Tatsache ist, die er gegen Einwände der Opposition vertritt, dass seine Behauptung einen wirklichen Sachverhalt darstellt. Dass etwas der Fall IST. Wissen – jedenfalls im Verständnis des okzidentalen Rationalismus - ist mit der Person verknüpft, die es vorträgt. Aber nicht Ausstrahlung, Adel, Begnadung, Bestechung, Betroffenheit, Charisma, Emotionen, Erpressung, Haarfarbe, Schläge, Sophistication, Status, Überlieferung, Wortgewalt entscheiden über Sinn und Unsinn, sondern?! Sondern diejenige Person, die behauptet, sie wisse etwas, tritt als Person mit Vernunft und Verstand und geeigneten Nachweisen und Verfahren auf, und zeigt, dass sie ihre Behauptung mit recht erhebt. Sie ist also für die Begründbarkeit, für die Begründung ihrer Behauptung verantwortlich. Sie kann die Verantwortung, argumentationszugänglich etwas behauptet zu haben, nicht dem Nachbarn zuschieben, nicht einer Auctoritas zuschanzen oder sich in der Weise vor der Begründungsverantwortung drücken, dass eine – sage ich hier salopp - „überirdische“ Instanz herangezogen wird.

Was ist eine Norm? Im wissenschaftlichen und im Zusammenhang mit Ethik und Moral nennt man eine Vorschrift, einen Maßstab, eine Anweisung, eine Regel, eine Präskription dann eine Norm, wenn etwas (denkend oder handelnd) ausgeführt werden SOLL. Eine Norm kann sich auf eine Handlung beziehen, die um ihrer selbst willen aktualisiert wird, z. B. sich um eine Person (Tante) kümmern, weil man sich „selbstverständlich“ eben kümmert, ohne einen Lohn zu erwarten (Erbe). Aber auch auf eine Handlung, die als geeignetes Mittel gilt, um einen bestimmtes Ziel oder ausgezeichneten Zustand zu erreichen bzw. herbeizuführen (ein ausgewähltes didaktisches Handlungsmuster). Eine Norm kann sich als unbedingte Norm auf Ziele, Zwecke und Werte beziehen, die immer und überall erreicht bzw. verwirklicht werden sollen (Liebe deinen Nächsten!). Oder als eine bedingte Norm (eine Vorschrift, ein Gebot), die relativ zur gegebenen und vorfindlichen Situation aufgibt, Ziele, Zwecke und Werte zu erreichen bzw. herbeizuführen (wenn du in derunder Lage bist, dann sollst du dieses tun, aber nicht jenes!). Oder eine Norm kann auch als unbedingte etwas einfordern (immer und überall: du sollst nicht begehren deines Nächsten Weib!). Oder als bedingte Norm ein Verbot aussprechen, eine Unterlassung einfordern (wenn du in derunder Situation bist, dann tue nie ... !). Das Definieren(=das Festsetzen von Fachausdrücken) ist ebenfalls eine Normierung (sprachlichen Handelns), es werden Vokabeln als Termini oder als Begriffe in ihrer Verwendung, in ihrem Gebrauch, zwecks klarer und deutlicher Verständigung bzw. zwecks Vermeidung des Aneinandervorbeiredens vorgeschrieben. Die Methoden der Forschung und Theorie (empirische, hermeneutische Methode, Logik) sind normierte (handwerkliche) Verfahren, streng einzuhaltende Wege am Schreibtisch, im Feld, im Labor hin zu Wissen und Erkenntnis.

³ Ein Scheinargument, ein logischer Fehlschluss, wofür Aussagen benutzt werden, deren Wahrheit vom Kontrahenten nicht überprüfbar ist (O. Schwemmer). Eine (fiese) Beweislastumkehr bei dem eine These für falsch erklärt wird, allein weil sie bisher nicht bewiesen werden konnte, oder umgekehrt, eine These für richtig erklärt wird, allein weil sie bisher nicht widerlegt werden konnte.

Jetzt frage ich: **Wie kommt überhaupt die Vielzahl von Pädagogiken zustande?**⁴ Neben Allgemeiner Päd., die Sonderpäd., die Historische, die Schulpäd., die Betriebspädagogik, Freizeitpädagogik, Kulturpädagogik, Theaterpädagogik, Medienpädagogik, Museumspädagogik, Spielpädagogik, Verkehrspädagogik, Umweltpädagogik, Friedenspädagogik, Sexualpädagogik, von Geisteswissenschaftlicher, Kybernetischer, evolutionärer Päd. und solcher wie die Päd. der Vielfalt, nicht zu reden, wobei hinzugedacht werden muss, dass unter diesen einzelnen Titeln (es sind nicht alle), etwa unter Schulpäd., sich wiederum jede Menge eigens ausgerichteter Konzeptionen finden, die sich einer der kaum übersehbaren Anzahl von Didaktiken (adressatenorientierte, bildungstheoretische, Berliner, Lehrkunstdid., radikal konstruktive ...) verpflichten.

Vor allem: **Was ist das Allgemeine all dieser Pädagogiken?!** Worum drehen sich all diese Konstruktionen im Kern, wenn schon alldort von *Pädagogik* die Rede ist/sein soll?!

Nehmen wir also die Rudel der Pädagogiken als Explanandum (=ein Sachverhalt, der erklärt und verstanden werden muss) und suchen – erkenntnistheoretisch, wissenschaftstheoretisch abgesichert und motiviert – nach einem plausiblen Explanans (= das, was die Warum-Wieso-Weshalb-Frage beantwortet, das, was den fraglichen Sachverhalt erklärt und verstehbar macht). Ich stelle drei Erklärungen für das rezente Theoriengemenge vor: a) die Evolution als Explanans, b) die spezifische Dynamik der Theorien als Explanans, b) die spezifische Dynamik der Theorien als Explanans, c) wie man Geschichte (nicht Evolution) als Explanans heranziehen könnte.

a) Die Evolution als Explanans (der Vielzahl)

Gibt es eine Art Weltgeist, der die Fülle an Theorieofferten produziert? Aber nein! Das Dasein und Sosein heutiger (rezenter) Pädagogiken (Normative Erzwiss., Symbolischer Interaktionismus u. v. a.) und Didaktiken (kritisch-kommunikative, neurodidaktische, handlungsorientierte u. v. a.) wird von evolutionstheoretischen Pädagogiken (m, w, d) mit Evolution erklärt.⁵ Sie sagen, die pädagogische Theoriebildung könne nüchtern und sparsam mit den eleganten und geschmeidigen Kategorien der Evolutionstheorie betrachtet, analysiert und verstanden werden.

Also, was meint der evolutionstheoretische Pädagoge? Für ihn ist zur Erklärung der Aufhäufung der Pädagogiken (=das Explanandum) die Evolutionstheorie (=Explanans) das Entscheidende. Treml meint (a. a. O.): „Was etwa für den einzelnen Studenten als ein Ärgernis daherkommen mag, nämlich eine unübersichtliche und heterogene, ja widersprüchliche Theorielage in der Erziehungswissenschaft, dürfte aus funktionalistischer Sicht eine wohl evolutionäre erzwungene, aber gleichwohl nützliche Anpassung an kontingente, unübersichtliche und schnell wechselnde Umweltlagen sein, zu der es keine Alternative gibt [...]. Wo alles anders sein kann, und das schon heute und nicht erst morgen, jede vollständige Kontrolle von Umweltbedingungen illusionär ist, jede Reform deshalb nur in einer Vergrößerung des Reformbedarf mündet und absolute Wahrheiten ihren Charme schon lange verloren haben, da werden Redundanz und Widersprüchlichkeit adaptiv.“

Fast liest es sich so, als wäre in der Evolution eine List versteckt, die macht, dass sich die gewordene, aber nicht an Qualitätskriterien gemessene Vielzahl und Ansammlung der Forschungen und Theorien der rasanten und Unwägbarkeit und Unübersichtlichkeit erzeugenden Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung mit Erfolg stellen könne.

Die gegenwärtige Proliferation der Pädagogiken wird als Resultat eines Evolutionsprozesses verstanden. Sie wird mit dem (analog benutzten) Begriffstripel von Mutation/Variation, (positiver und negativer) Selektion und Retention/Stabilisierung post factum (im Nachhinein, wenn es bereits passiert ist) beschrieben und analysiert. Dabei wird Darwins Grundgedanke herangezogen, der darin besteht, die Evolution (des Baus, der Funktion, des Verhaltens von Organismen) als zweistufiges Phänomen aufzufassen: Mutation=die im Genpool einer Population (einer Art) ungerichtete Variation; auch die sexuelle Reproduktion trägt zur Variabilität bei. Natürliche Selektion=Auslese derjenigen Organismen, die der jeweiligen Umwelt am besten angepasst sind, was längerfristig

⁴ Siehe etwa: Kron, F. K.: Wissenschaftstheorie für Pädagogen, Paderborn 1999, 264ff.. Und: Kron, F. K.: Grundwissen Didaktik. München 2008.

⁵ Nachdrücklich weise ich darauf hin, dass zum Verständnis von Luhmanns **Systemtheorie** und von Tremls und Scheunpflugs **Evolutionärer Pädagogik** das Erlernen einschlägiger Vokabeln unerlässlich ist (N. Luhmann: Ökologische Kommunikation. Opladen 1988, 193-201; Treml, A. K.: Evolutionäre Pädagogik. Stuttgart 2004; Scheunpflug, A.: Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin 2001. Warum? Weil Alltagsprache eminent überstiegen wird. Das machen Phänomenologie und Pragmatismus im Zuge der Festsetzung von Termini in der Pädagogik zwar auch, aber Termini und Begriffe der Systemtheoretiker und Evolutionäre (m, w, d) sind in den Biowissenschaften heimisch, die den meisten von uns nicht so gängig ist.

zu einer quantitativen Begünstigung dieser bestangepassten genetischen Strukturen führt (G. Wolters, in: Mittelstraß 2005).

Letztlich also erklären selektierende Einflüsse der Mit- und Umwelt auf den Wissenschaftsbetrieb das Theoriegewimmel. So wird die gegenwärtige Aktualität der Pädagogiken nicht als Ergebnis wissenschaftlicher Rationalität oder bewusster, also Intentionsgeladener Planungen der Institution >Wissenschaft< und der Science Community präsentiert. Sondern nach dem Leitbild der evolutionären Biowissenschaften (wertfrei) funktional erklärt, nämlich als der Rest, der im Überlebenskampf der Pädagogiken untereinander verblieben ist.

Jetzt mit dem Hinweis auf die **Memetik** (als erklärendes Programm für das Explanandum päd. Theorievielfalt, das z. B. bei Tremml angewendet wird). Die Evolution der (emergenten/vielgestaltigen) Kultur auf der Grundlage von Memen nennt R. Dawkins in Anlehnung an die Genetik „Memetik“. Das Mem ist die Replikationseinheit (=das, worauf die Evolution einwirkt) der Evolution der Kultur. Das Mem (ein Replikator, der Kopien von sich selbst erzeugt) ist nach R. Dawkins („Das egoistische Gen“) und S. Blackmore („Die Macht der Meme“) die Grundeinheit kultureller Systeme. Beispiele für Meme sind: „Ideen, Theorien, Melodien, Gedanken, Schlagworte, Kleidermoden, die Kunst, Töpfe zu machen oder Bögen zu bauen“. Allerdings evolvieren nicht die Meme, die identisch sind, sondern nur diejenigen, die als Kopier-Fehler bezeichnet werden können. Bessere Meme (=Replikatoren mit vorteilhaftem Kopierfehler) treiben im Laufe vieler Kopie-Generationen schlechtere in die Marginalität oder zur Auslöschung. Verdrängung der Konkurrenz. Kulturelle „Vererbung“.

Die Evolution verfolgt kein Optimum, keinen höheren und höchsten Zweck. Sie hat keine Vernunft. Sie überlegt nicht. Überleben und stabile Nachkommenschaft zählen. Fitness! Es kann u. U. die dümmste Theorie (ein Mem) überleben, wenn sie sich nur breit gemacht hat. Es kommt einzig darauf an, dass die Nachkommenschaft der einen Theorie (Epigonen, Fans, Bücher, Zirkel, Lehre, Schulen), die der anderen überlebt. Qualität gemessen an außerevolutionären Kriterien (der Wissenschaft) rechnet sich nicht. Passt etwa ein Mem kongenial in den aktuellen Kontext, ist es attraktiv, mit einem mäßigen Intelligenzniveau begreifbar, übersichtlich darstellbar, in Talkshows unterhaltsam präsentierbar usw., dann darf es gut und gerne auf Existenzberechtigung und viele Nachkommen hoffen. Zur Memetik bei Tremml 2004, 176ff.; Susan Blackmore: Die Macht der Meme. Heidelberg Berlin 2000.

Anwendung

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

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

b) ausgelassen

c) Wie man die Geschichte (nicht die Evolution) der Wissenschaft als Explanans heranziehen könnte.⁶

⁶ >Geschichte< (ein Kollektivsingular, also keine Geschichte von einzelem und besonderem Geschehen) bezieht sich auf kulturell geprägte Vergangenheit des Menschen als Tatsachendarstellung von sozialen Vorgängen (evtl. Revolutionen) und sozialen Zuständen (evtl. von Institutionen), die die Geschichtswissenschaft methodisch zu begründen sucht (anhand von Quellen=„alle Texte, Gegenstände oder Tatsachen, aus denen Kenntnis der Vergangenheit gewonnen werden kann“ (P. Kirn)). Geschichte, wenn sie als Geschichte Griechenlands, der Philosophie, des Tannenbaums oder als langer Weg der Mädchen und Frauen ins öffentliche Schul- und Bildungswesen vorgestellt wird, von narrativer Struktur.

Kann die Wissenschaftsgeschichte als Explanans der Vielzahl der Pädagogiken dienen? Bei >Wissenschaftsgeschichte< dreht es sich um das intradisziplinäre und interdisziplinäre wissenschaftliche Denken und Handeln. Zwei Sachen lassen sich unterscheiden, **Wirkungsgeschichte (a) und Grundgeschichte (b)**.

(a) Die Beschränkung einer Dokumentation auf nicht wertende „wirkungsgeschichtliche Zusammenhänge“ ist (bloß) eine „**Wirkungsgeschichte**“. **Sie mag als Explanans des Auftretts der wissenschaftlichen Disziplinen vorgelegt werden.** Allerdings, meint Mittelstraß, das sei nicht ausreichend. Es fehle die kritische und sortierende und wertende Sicht auf die Wissenschaft als der Gesellschaft gegenüber verantwortliches Arbeiten. Etwa die funktionale Erklärung mit Evolutionsmechanismen liefert (bloß) so eine Wirkungsgeschichte. Das heißt, das Beschreiben und die Analyse der intra- und interdisziplinären Verweisungszusammenhänge des wissenschaftlichen Denkens und Handelns als „Wirkungsgeschichte“ bleibt ohne Wertung (der wissenschaftlichen Tätigkeit). Wirkungsgeschichte hat dann auch nichts weiter zu tun, als die Produktion und die Produkte, die unter dem Titel >Wissenschaft< agieren und eben auch mimen, darzustellen.

(b) Gegen solchen wertfreien Zugriff kann man eine Wissenschaftsgeschichte mit normativem Touch als Alternative konzipieren. Normative Wissenschaftsgeschichte ist dann als Bezeichnung für die kritische (bewertete) Geschichte der wissenschaftlichen Rationalität zu verstehen, die sich in unterschiedlichen Disziplinen – auch in der Pädagogik - als Forschung und Theorie und Konzeption und Entwurf und Vorhaben vergegenständlicht und präsentiert. Gefragt wird mit so einer Kritik-Geschichte, ob denn vernünftige Gründe für die Entwicklungsmäßig gewordene und faktisch vorfindliche interdisziplinäre und intradisziplinäre Kooperation und Kommunikation wissenschaftlicher Arbeit sprechen. Man erhält auf diese Weise eine (über Dokumentation hinaus reichende) „**Grundgeschichte**“ der Wissenschaft (Mittelstraß). **Die Wissenschaftsgeschichte der wissenschaftlichen Rationalität der Pädagogik, die sich in der Forschung, in der Theorie, in Konzeptionen, Entwürfen und Vorhaben (an Unis) materialisiert, könnte also kritisch, auf der Suche nach guten Gründen für rezente Forschung und Theorie, durchgekämmt werden.**

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

Anwendung

Nehmen Sie bitte König, E./Zedler, P. (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft. Paderborn, zur Hand. Das Inhaltsverzeichnis zeigt eine Fülle von Theorieparadigmen, die von beiden Autoren besprochen werden. Teil 1 und Teil 2, Teil 3 „Erziehungswissenschaft als hermeneutische Disziplin“ (Geisteswissenschaftliche Päd., Kritische Theorie, Symbolischer Interaktionismus, Qualitative Sozialforschung), Teil 4 „Erziehungswissenschaft auf der Basis der Systemtheorie“ (Bateson und Luhmann) und Teil 5 (mit Postmoderne und Konstruktivismus). Ich spiele jetzt mal exemplarisch durch, wie **das Auffinden von Gründen für und das Auffinden von Gründen gegen ein Theorieparadigma gemäß normativer Wissenschaftsgeschichte (= Grundgeschichte) aussehen täte.** (Dies in eigener Regie, Ungereimtes nicht den Autoren anlasten).

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

Im Ganzen liefern König und Zedler also eine Menge argumentationszugänglicher = rational begründeter und gerechtfertigter Stellungnahmen PRO ein Paradigma und CONTRA ein Paradigma. Man könnte nun im Sinne der Grundgeschichte der Pädagogik die Argumente PRO als Gründe anführen, die das Entstehen und die Dau-

>Evolution< bezeichnet einen kontinuierlichen Entwicklungszusammenhang, der von Evolutionstheoretikern als ein Vorgang interpretiert wird, der von Mutation, Variation, Selektion und Stabilisierung am Laufen gehalten wird. Wir Menschen sind zum einen ein Produkt der natürlichen Evolution, zum anderen schaffen wir uns eine Kultur bzw. viele Kulturen, also extraordinäre, kulturelle Umwelten, „in“ denen wir uns lernend regen und bewegen. Pädagogik und das Erziehen und zugehörige Institute und Institutionen sind keine Reaktionen auf Reize und keine Termitenbauten, sondern Kulturprodukte.

erhaftigkeit dieses Paradigmas rechtfertigen. Und die Argumente CONTRA als die Gründe anführen, die das Entstehen und die Dauerhaftigkeit dieses Paradigmas nicht rechtfertigen. Anders gesagt, nach den transparadigmatischen Kriterien der wissenschaftlichen Rationalität, die die Gründegeschichte der Pädagogik ins Feld führt, können pädagogische Forschungen und Theorien und Konzeptionen und Entwürfe und Vorhaben zur Wissenschaft erkoren oder als Placebos ausgegrenzt werden. Ginge man demzufolge alle die faktisch vorfindlichen Paradigmen der Pädagogiken durch (über die Aufwartung von König/Zedler hinaus), dann käme zutage, dass einigen Pädagogiken rationale Gründe PRO zugesprochen werden können und deshalb Gründe für ihr Vorhandensein gegeben sind, dass es aber schwerwiegende Argumente CONTRA gegen einige Pädagogiken gibt, denen es daher an Gründen für den Verbleib in der Scientific Community gebricht. Trotzdem, ohne ausreichende Gründe, sind sie da.

Ich nehme jetzt zwecks Veranschaulichung aus dem Theorieparadigma >Erzwiss als hermeneutische Disziplin< den Unterfall des symbolischen Interaktionismus. Wobei ich die Argumente PRO und CONTRA sammle, die beide Autoren angeben, ohne diese Argumente, die überprüft werden müssten, hier selbst zu kritisieren.

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

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

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

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

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

Nacht-rag

b) Die spezifische Dynamik der Theorien als Explanans der Vielzahl

>Theoriedynamik<, dieser Terminus bezieht sich und beschreibt das Etablieren, das Durchhalten und die Ablösung von Theorien. Jetzt die Erklärung (=Explanans) der Rudelhaftigkeit der Pädagogik (=Explanandum): Anfang 1960 boomte (und boomt immer noch in der Päd.) **Thomas Kuhn mit seiner Lehre von den Paradigmen und Revolutionen in der Wissenschaft.**⁷ In der „Normalwissenschaft“ dominiert nach Kuhn ein bestimmtes Paradigma = ein sich von anderen unterscheidendes Muster des Theoretisierens und Forschens, ein das wissenschaftliche Tun bestimmende Muster z. B. Newtons Physik oder der Behaviorismus oder Geisteswissenschaftliche

⁷ Kuhn konzentriert sich auf Naturwissenschaften. Von Pädagogik kein Wort. Ich mache das hier nicht zum Problem.

oder Evolutionstheoretische Päd.. Die wissenschaftlichen Großfamilien reihen sich um dies jeweilige Paradigma: etwa die Behavioristen, die Geisteswissenschaftler, die Evolutionstheoretiker. Es passiert dann, dass weitere Forschung und Theorien ein Paradigma in die Bredouille bringen. Könnte dann sein: Da lässt sich eine These nicht mehr belegen, ein neuer Sachverhalt erzeugt Stirnrunzeln gar Störfeuer, da laufen Forderungen ins Leere, sprich: das Gebäude wackelt. Da kann man dann zwar einiges regeln. (wenn z. B. *eine* Hypothese falsifiziert wird, muss deshalb nicht die *gesamte* Theorie in den Eimer.) Stellen sich allerdings Befunde ein, die längerfristig und auf Dauer mit dem Paradigma nicht in Einklang gebracht werden können, dann kann dies in eine Krise führen, und eventuell kommt es zu einer „wissenschaftlichen Revolution“. Die Clans schalten Gegner aus, geben sich ein aufgebessertes Tattoo, die Lehrstühle ein herzigeres Logo, sprich: Es wird (innerhalb eines Paradigmas) mehrheitlich zu einem neuen Paradigma übergegangen, ein Wechsel, ein Vorgang, der nach Kuhn nicht auf rationaler Argumentation und Vernunft beruht. Ausschlaggebend für den Wandel der Paradigmen können sein Intrigen, Kabale, Attraktivität, Problemlösungspotential, Versterben eines Säulenheiligen, Entzauberung einer Gründerfigur, Mediokritik; auch der Matthäus-Effekt verzerrt die Belohnungsordnung, er verdammt oder schafft Exzellenzen.

Paradigmen sind, sagt Kuhn, inkommensurabel (inkomparabel, präzedenzlos, haben kein gemeinsames Maß). Es gebe zudem, behauptet Kuhn, keine objektiven, von den Paradigmen unabhängige (=transparadigmatische) Kriterien der „richtigen“ Beschreibung, der „korrekten“ Analyse und der „angemessenen“ Kritik, die dazu dienen könnten, Paradigmen vergleichend zu beurteilen und auszusieben. Nach Kuhn gibt es keine relativ zum Paradigma invariante Wahrheit, und niemand könne den jedermann überzeugenden Nachweis führen, dass ein bestimmtes Paradigma die Realität zutreffender darstellt als ein anderes. Dies, der Mangel an transparadigmatischer Begründung und Rechtfertigung der Wissenschaft, erklärt diesen Zustand, den wir vorfinden: Kein mit Vernunft und mit guten Gründen gebremstes Wachstum in Forschung und Theorie, aber ein „ewiges“ um Vorteile, Aufmerksamkeit und Follower konkurrierendes Hauen und Stehen.

Ja, zugegeben, es spielen auch innovatives Wissen und erweiterte Erkenntnis beim Werden, Bleiben und Vergehen von Forschung und Theorie mit eine Rolle. Es findet sich auch Seriosität, es erzwingt hier und dort ein kontextbedingter Wechsel aus Vernunftgründen, die Welt neu anzusehen. Jedoch Kuhn-Fans in der Pädagogik betreiben nach meiner Lesart Bestandserhaltung der Pädagogik-Diversität und Duldung von Artenvielfalt um ihrer selbst willen.

Anwendung

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

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

Gruß

2. Sitzung

Zur Selbstkontrolle (nicht antworten):

- Wissenschaft ist eine Tätigkeit, die ... und sich vom Alltag dadurch unterscheidet, dass ...
- Für den Vollzug Ihrer pädagogischen Praxis sollten Sie Antworten gefunden haben auf mindestens acht Fragen ...
- Urteilkraft ist eine trainierbare Fertigkeit, die (in zwei „Richtungen“) von Nutzen und für Pädagoginnen unentbehrlich ist ...
- Physik ist eine theoretische Wissenschaft; Medizin und Pädagogik sind praktische Wissenschaften. Unterschied?
- Wissenschaftlich zu denken und zu handeln braucht einen Kick?!
- Jede Wissenschaft konstituiert ihren Gegenstand, um (jedenfalls bis auf weiteres) Allgemeingültiges aussagen zu können. Das heißt ...
- Unterschied zwischen einem Modell v.o.n und einem Modell f.ü.r?!
- Wissen, Erkenntnis, Begründen und Rechtfertigen sind (jedenfalls im Verständnis des okzidentalen Rationalismus) an die (nach Kant) mündige Person gebunden. Konsequenz?!

Einführung in die Phänomenologie

Aufgabe 2: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt etwas anfangen, aber mit einem anderen gar nichts. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wer will darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „So verstehe ich die Phänomenologie“, „Mit der Eigenstruktur der Erziehung habe ich Probleme“, „Ob Fremdstruktur oder nicht, ich bin Fan der Kybernetik“, „A priori??“, oder ähnlich. Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Mitternacht) und Kommentar („Geisterstunde“). 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,

meine Hauspädagogik, ist eine eklektische Objekttheorie. Sie bezieht sich oft auf Pranges >Operative Pädagogik<, sie ist von phänomenologischem und pragmatischem Zuschnitt und methodisch-konstruktiv. So folgt sie auch dem >Prinzip methodischer Ordnung< (P. Janich). In diesem Grundsatz steckt: Alle pädagogische Forschung und Theorie ist dem Gelingen und dem Erfolg pädagogischer Praxis verpflichtet, weshalb Begriffe, Methoden, Inhalte, Begründungsweisen und rechtfertigungsschritte solche sein müssen, die dies auch leisten können. Diesbezügliche forschungs- und theoriegestützte, berufsqualifizierende Anweisungen und (dito) Berichte müssen in der Rationalität alltagspraktischer Erziehung ihren Anhalt haben. Primat der Praxis vor der Theorie.

>Phänomenologie<

ist eine Bezeichnung für eine philosophische Lehre und für ein wissenschaftliches Programm. **Dabei wird ausgegangen von der Lebenswelt, um die Sache selbst (= das Wesen eines Phänomens = das, was den vielfältigen Erscheinungsformen zugrunde liegt) adäquat und angemessen zur Sprache zu bringen.** Phänomenologie geht von lebensweltlicher Erfahrungen aus. Es werden pädagogische Geschehnisse im Vollzug beschrieben und in ihren Kontexten reflektiert. Lernen und Erziehen als (alltagspraktisch) zugängliche Phänomene phänomenologisch zu untersuchen bedeutet, „die Sache selbst“ zum Thema machen, also die Eigenstruktur der Erziehung, nicht eine Fremdstruktur. Devise: **Eigenstruktur vor Fremdstruktur!** Man kann die Phänomenologie für eine Schaumbremse überschäumender Fremdstrukturierung halten. >Fremdstruktur< ist kein Schimpfwort, sondern benennt den Unterschied zum >phänomenalen Begriff< von Erziehung, und bezieht sich auf die Konstituierung des zum wissenschaftlichen Gegenstand gewordenen Phänomens >Erziehung<.

Einige Beispiele fürs Konstituieren:

1. Für die **kybernetische Didaktik** des F. v. Cube (ab 1970) etwa ist der **Regelkreis** eine passende Figur des pädagogischen Geschehens. Als Regelkreis wird der in sich geschlossene Wirkungsablauf für die Beeinflussung einer physikalischen Größe in einem technischen System (etwa Kühlschrank oder automatische Waffen) bezeichnet. Erklärt und verstanden wird pädagogische Praxis als in sich geschlossene über Feed back laufende Determination. Welche Ziele und Zwecke gerechtfertigter Weise herbeigeführt und erreicht werden sollen, das bleibt Aufgabe anderer (nicht Regelkreis bestimmter) Überlegungen. "Edukativer Intentionalität" (Blankertz) ist ausgelagert und innerhalb dieser Didaktik keine lösbare Aufgabenstellung.

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

3. **Die Neuropädagogik** (Arnold; Herrmann; Spitzer (2007)) versteht und erklärt sich als Reiseführer durchs Gehirn. Damit theoriefähige, empirisch belastbare Zusammenhänge exploriert werden können, prägt hier die Hirnforschung die Pädagogik. Der Witz ist, dass nicht eigentlich von Pädagogik und ihrer Praxis die Rede ist, da meint ja sowieso jeder Simpel ein Experte zu sein, sondern wenn die **Neurowissenschaftler als Fachwissenschaftler sprechen, also darüber, was sie als Handwerker (im Labor) können und wovon sie als Mundwerker (auf dem Orchester) tatsächlich etwas verstehen**, dann rückt nichts Pädagogisches ins Blickfeld, sondern Sachen wie Hippocampus, Amygdala, Nervenzellen, Synapsen, Genexpression. Und wie Erkenntnisse, etwa solche, die mit bildgebenden Verfahren gewonnen worden sind (z. B. mit Positronen-Emissions-Tomografie, Single-Photon-Emissions-computertomografie) methodisch korrekt, nachvollziehbar, ohne Sprünge und Zirkel und ohne Fehlschlüsse ins Pädagogische umgearbeitet werden könnten, bleibt suggestiv. Bei den angeführten Beispielen (1.-3.) steht im Mittelpunkt eine **methodisch erzeugte Fremdstruktur, deren Dominanz im wissenschaftlichen Prozess von den Phänomenologinnen angemahnt wird**.

4. Auch fiktionale Literatur, etwa ein Roman (z. B. Rousseaus Emil), konstituiert denjenigen Gegenstand, den sie vergegenwärtigt (etwa J. D. Salinger: Der Fänger im Roggen). Dies tut sie auf artistische Art und Weise (also nicht: theorieförmig). Was die fiktionale Literatur mit der pädagogischen Praxis macht, später: "Poetisch orientierte Pädagogik".

Und die Phänomenologie, sie konstituiert wohl nicht ihren Gegenstandsbereich?!

Jetzt ganz wichtig!

Nirgendwo habe ich eine Absage an Wissenschaft propagiert oder gar eine Widerlegung der Kybernetik, Evolutionstheorie, Neurophysiologie versucht, nein!. Sondern die Frage ist: **Hat Pädagogik denn keine eigene, unveräußerlich nur ihr zugehörige Struktur für ihren Hauptgegenstand: Erziehung?!**

H. Schmitz formuliert die Aufgabe seiner >Neuen Phänomenologie< so:

„[...] den Menschen ihr wirkliches Leben begreiflich zu machen, das heißt, nach Abräumung geschichtlich geprägter Verkünstelungen die unwillkürliche Lebenserfahrung zusammenhängender Besinnung wieder zugänglich zu machen. Unwillkürliche Lebenserfahrung ist alles, was Menschen merklich widerfährt, ohne dass sie es sich absichtlich zurechtgelegt haben. Das Nachdenken der Menschen ist heute durch vermeintliche Selbstverständlichkeit aus Konventionen und aus Hypothesen, die im Dienst irgendwelcher Konstruktionen stehen, dermaßen gefesselt, dass die Freilegung der unwillkürlichen Lebenserfahrungen umfangreicher Anstrengungen bedarf; sie ist aber von großer Wichtigkeit; weil sie zum Ausweg aus gefährlichen Verengungen und Verstrickungen des menschlichen Selbst- und Weltverständnisse, damit aber auch der Lebensführung, verhelfen kann“ (Schmitz, H.: Kurze Einführung in die Neue Phänomenologie. Freiburg im Breisgau 2012).

Das kann man mit Vorsicht so verstehen, dass es darum geht, die verschüttete Eigenstruktur des zu untersuchenden Gegenstandes freizugraben, falls sie denn „durch ein Zuviel von Wissenschaft“ verschüttet ist, denn letztlich müssen wir uns mit „unwillkürlicher Lebenserfahrung“ am Leben orientieren, nicht aber nur an abstrakten Begriffen und Theorien, wie sie im Buche stehen (aber auch nicht ohne?!).

Lebenswelt

Mit dem Begriff >Lebenswelt< kann eine Antwort auf die Fragen nach dem Anfang von Wissenschaft und nach ihrem normativen Fundament gegeben werden. Denn Wissenschaft fällt nicht vom Himmel, sondern ist eine von Kulturhöhe abhängige Leistung und eine Hochstilisierung von **"immer schon"** verfügbaren Kenntnissen, orientierenden Unterscheidungen und beherrschtem Können (P. Lorenzen). Wir alle sind **"immer schon"** erzogen, bevor wir uns mit Erziehungswissenschaft beschäftigen. Im Alltag sind **"immer schon"** Schlichtungshandlungen geborgen und bei Konflikten in Verwendung, bevor sich Ethik als Theorie der Moral(en) mit den deontischen Modalitäten >geboten<, >verboten<, >freigestellt< befasst (C. F. Gethmann). Wir alle bringen Lebenswelt **"immer schon"** mit, ob wir einen Gedanken fassen, ein Wort aussprechen, es aufschreiben, einen Satz bilden, gar einen theoretischen, oder eine Norm unseres Handelns im Diskurs für gerecht erklären. Kein Rechner, keine Datenverarbeitungsanlage und kein Elektronengehirn wären funktionsfähig, hätten nicht Physikerinnen, Chemiker, KI-Forscherinnen, Mathematiker, Technikerinnen **"immer schon"** Dinge und Geräte (etwa als Kinder) hergestellt, kooperiert, kommuniziert, sprich: ihre inkorporierte Lebenswelt in die Wissenschaft investiert. Und wie z. B. die Nonverbale Kommunikation (u. a. an Mimik, Gestik, Kinesik) zeigt, sind Leib und Seele und Körper und Geist auch von Lebenswelt (kulturvariant) geprägt. J. Mittelstraß spricht von einem **"lebensweltlichen Apriori"**.

Habermas sieht das so: „Indem sich Sprecher und Hörer frontal miteinander über etwas in einer Welt verständigen, bewegen sie sich innerhalb des **Horizonts ihrer gemeinsamen Lebenswelt**; die bleibt den Beteiligten als ein intuitiv gewußter, unproblematischer und unzerlegbarer holistischer Hintergrund im Rücken. [...] Die Lebenswelt kann nur a tergo eingesehen werden. Aus der frontalen Perspektive der verständigungsorientiert handelnden Subjekte selber muß sich die immer nur mitgegebene Lebenswelt der Thematisierung entziehen. Als Totalität, die die Identitäten und lebensgeschichtlichen Entwürfe von Gruppen und Individuen ermöglicht, ist sie nur prä-reflexiv gegenwärtig. Aus der Perspektive der Beteiligten läßt sich zwar das praktisch in Anspruch genommene, in Äußerungen sedimentierte Regelwissen rekonstruieren, nicht aber der zurückweichende Kontext und die im Rücken bleibenden Ressourcen der Lebenswelt im ganzen“ (Habermas, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Ffm 1988, S. 348f.).

Obacht! Die Vokabel „Lebenswelt“ kann irritieren. Sie steht nämlich für zwei Sachverhalte. Einmal zu verstehen in dem Sinne, dass z. B. die Lebenswelt von Studierenden der Pädagogik erforscht wird: Herkunft, Hobbys, Schulbildung, Familie, Erwartungen an den Beruf, etc.. Solcher Art Lebenswelt untersuchen etwa Berger/Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 1969. Die Lebenswelt auf die ich mit Mittelstraß und Habermas (siehe oben) anspiele, ist nicht als soziologisches Objekt greifbar, sondern geht jeder (soziologischen) Forschung und Theorie immer voraus (Hase – Igel), denn die Lebenswelt als „A priori“ steckt in jedem Forscher und in jeder Theoretikerin vor der Erforschung z. B. der Lebenswelt als soziologisches Objekt bereits „drin“ und lenkt und leitet, und kann nur in methodischer Absicht thematisiert werden, aber auch in dieser Thematisierung ist die Lebenswelt als A priori schon investiert. Ich unterscheide ab jetzt zwischen „alltäglicher Lebenswelt“ z. B. als Forschungsobjekt oder als Klatsch und Tratsch unter Nachbarn über Nachbarn, und „apriorischer Lebenswelt“ modo Mittelstraß und Habermas.

Wie die Erzwiss auf *phänomenologischem Wege* zu ihren Gegenständen kommen kann.

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.⁸ Sie machen das im Buch 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 usf..

⁸ >Gegenstand< der Wissenschaft: Bitte nicht verwechseln mit einem Ding, das man wie einen Schirm anfassen und aufspannen kann oder eben besser nicht anfasset 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..

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.

So beginnen Klafki & Kollegen, um zur Erziehungswissenschaft zu gelangen, auch nicht mit dem außerhalb der Reichweite der Pädagogik liegenden Big Bang, nicht mit dem fernen Menschen aus dem Pleistozän, nicht mit der absonderlichen Aufzucht von Stichelchen, auch nicht mit dem angeblich für alle Menschen vorbildlichen Familienleben der Silberücken (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 alltäglichen Lebenswelt, anwendbar, also nutzbar, brauchbar und hilfreich für alle diejenigen sein kann, die im Erziehungsgeschäft (als Erziehende oder als Lernende) tätig sind, scheint überzeugend. 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, weil wir keine tabula rasa und kein unbeschriebenes Blatt sind, wenn wir geordnet nachzudenken beginnen, sondern immer schon „vollgeschrieben“ und reflektierend von Reflexion aus 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 eines leblosen Raumes, wüssten die Wissenschaftler des Funkkollegs nicht schon (genetisch) vor der >Einführung<, welche Sachverhalte die einschlägigen Themen sind - was Klafki und Kumpäne (selbstverständlich) ausdrücklich „bekennen“.

Gruß

3. Sitzung

Selberkontrolle (nicht schriftlich beantworten):

- Der Begriff >Urteilkraft< hat Trabanten: >Mutterwitz<, >Ballgefühl<, >Schlagfertigkeit<, >Intuition<, >Lautwinengefühl<; Herbart spricht vom „pädagogischen Takt“. – Ja, und?!
- Für das Explanans des Explanandums >Vielzahl der Pädagogiken< gibt es (mindestens) eine Alternative ... ?!
- Könnte man Berufe auf eine (1) Tätigkeit eindampfen, stünde beim Arzt „Eingreifen“, beim Priester „Predigen“, beim Richter „Urteilen“ und bei der Pädagogin „?“.
- Das Allgemeine aller Erziehungshandlungen in allen pädagogischen Praxen ist das
- Platons Sokrates wählte zur Metapher seiner seelsorgerischen Tätigkeit nicht den handwerklichen Beruf seines Vaters Sophroniskos *Steinmetz*, sondern den seiner Mutter Phainarete *Hebamme*. - Grund?!
- Unterschied zwischen einer Definition als *Feststellung* (vulgo: Realdefinition) und als *Festsetzung* (vulgo: Nominaldefinition)?!

Erziehen

Aufgabe 3: 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!“; „Der Unterschied zwischen dem Gebrauch des Terminus >Erziehen< und der alltagspraktischen Vokabel“, oder ähnlich. Bitte streng Ihre Darstellung von Ihrer Beurteilung trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Tempolimit) und Kommentar („Freiheitsentzug“). Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen! Es kommt viel weniger darauf an, Autoritäten heranzuziehen, Autoren zu zitieren, Literaturangaben zu machen (das ist nicht verboten), sondern vielmehr bin ich interessiert an der Verschriftlichung IHRER Gedanken, Überlegungen, Einfälle, die Sie zu einem Fließtext(!) bündeln

Ich grüße Sie,

es geht der Pädagogik nicht um den Menschen als Objekt von Explorationen, wofür werden denn Anthropologen, biologische Evolutionstheoretiker, Medizinerinnen u.a. m bezahlt! Es geht auch nicht um das Heiligprechen des Menschen als Individuum und als (moralische) Person, dabei verliert man sich oft im Sphärenhimmel.

Um Erziehung, allerdings, das ist Obliegenheit der Pädagogik. Sie sollte auf eine Weise wissenschaftlich zur Sprache gebracht werden, dass für die pädagogische Praxis ein Nutzen daraus wird. Tätigkeitsfelder von Pädagogen (m, w, d) sind multiplex. Kinderkrippen, Schulhorte, Kindertagesstätten, Integrationskindergärten und – horte, Ganztageschulen, Behinderteneinrichtungen, Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie Kinder- und Jugendhilfe (Heime), Kinder- und Freizeiteinrichtungen. Hinzu kommen Einsatzstellen in Krankenhäusern und in der Seniorenarbeit. Tätigkeiten umfassen vor allem die Aufsicht, Erziehung, Bildung, Betreuung und Pflege von Kindern und Jugendlichen. Zudem die Zusammenarbeit mit Eltern, Lehrkräften, sowie anderen Kontaktpersonen der Klienten und Ämter, insbesondere dem Jugendamt und bei kirchlichen Trägern auch mit der Kirchengemeinde u.a.m.. Die Aufgaben der Lehrkraft, neben Unterrichten, Beurteilen auch noch zu erziehen, sind ebenso einzureihen. Aber. **Es ist jedoch mit all den Ziel- und Zweckangaben und Berufstätigkeiten der Begriff der Erziehung, das, was Erziehen als Spezifikum „ist“, noch bei weitem nicht expliziert. Was ist das Allgemeine der Erziehung, ihr Wesen, in der Familie, in der Schule, in der Kinder- und Jugendarbeit etc. ?!**

„Erziehung ist das eine und das ganze Thema der Pädagogik“

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

Ich übersetze mir das so: >Erziehung< ist nicht einfach da, wie ein Kiesel im Bachbett. Wenn ich von einer Person behaupte, sie erziehe, „sehe“ ich das Erziehen eigentlich nicht (wie den Kiesel), sondern ich unterstelle, dass diese Person so handelt, wie sie handelt, weil sie sich das Erziehen extra als Aufgabe vorgenommen hat. Ich lege aus, ich deute, urteile und bewerte ein bestimmtes Handeln als Erziehung. >Erziehung< ist ein „reflexiv gewonnener Klassenbegriff“, sprich: **Erziehung ist nicht einfach da, sondern es wird ein bestimmtes Tun von uns wahrnehmenden, denkenden, urteilenden, handelnden Menschen zum Konstrukt >Erziehen< zusammengebaut.** Nach welchen Beobachtungs- und Interpretationskorrelaten löse ich ein Handeln als Erziehen aus dem alltagspraktischen Koordinations- und Kommunikationszusammenhang heraus?

Wir kommen mit der Sprache des Alltags und ihren beweglichen Ausdrücken in Sachen Erziehung viel weiter und besser zurecht als etwa der Physiker und Neurobiologe. Gleichwohl kann die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft der normierten Termini nicht entraten und darf nicht im Alltag stecken bleiben. Warum eigentlich?!

Definition + Terminus + Begriff

Wir finden massenhaft **Definitionen**. Für uns praktische und theoretische Pädagogen ist wichtig, dass Definitionen nicht etwas *feststellen*, wie z.B. die Definition einer Lokomotive einen Sachverhalt (monosemantisch) feststellt. "Unsere" Definitionen sind (polysemantisch) *festsetzend*, was auf verschiedene Bedeutungen des Definiendum je nach Erkenntnisinteresse und Theorieparadigma und Lehrstuhl verweist.

Daher wichtig: Achten Sie (insbesondere bei Prüfungen) darauf, den jeweiligen Autor (m, w. d) zu nennen, von dem Sie das haben, was Sie als Begriffsexplikation vortragen.

Dass Definitionen nie 100% übereinstimmen, bedauern nur Greenhorns. Platon gibt in seinem Dialog >Nomoi< (>Die Gesetze<) einzelne Beispiele fürs richtige Erziehen an (auch vom Wein und seiner Bedeutung für Erziehung ist die Rede (666a-674c)), dass also „Wer in irgendeinem Fach ein tüchtiger Mann werden will, der muss sich eben darin schon gleich von Kind an üben, was zu diesem Gebiet gehört.“ Künftiger Landmann und Baumeister etwa sollten im Spiel u. a. mit „kindlichen Häuschen“ und „kleinen Werkzeugen“ beschäftigt werden. Verallgemeinert klingt das so: „Für die Hauptsache bei der Erziehung erklären wir also die richtige Pflege, die die Seele des spielenden Kindes soweit wie möglich dazu bringt, das zu lieben, worin es, wenn es ein Mann geworden ist, seine vollkommene fachliche Meisterschaft erweitern soll“ (Erstes Buch, 643b-d). Aber die Frage stellt sich, ob Erziehung in ihrer Eigenstruktur mit dieser Forderung tatsächlich erfasst ist?

Prange stellt weitere Definitionen von Erziehung seiner Kollegen vor: Erziehung sei "Vermittlung von Mündigkeit an Unmündige", „Emporbildung“, "Aufforderung zur Selbsttätigkeit", "Kultivierung der Lernfähigkeit", "Assimilation der jüngeren Generation an die Gehalte überlieferter Kultur", "Enkulturation und Lebenshilfe" (Prange 2005, S.34). **Aber, so Pranges berechtigter Einwand, mit hehren Zielen und Zwecken und Werten allein kann Erziehen als spezifische Tätigkeit, als unverkennbares Handwerk, als „einheimische Operation“ nicht eigentümlich, nicht in ihrer Eigenstruktur erfasst werden. – Zu finden ist also der Terminus >Erziehung<.**

Zeigen

"Was [also] ist die Grundfigur oder Grundgebärde des Erziehens, egal welche je besonderen Absichten und Themen damit verwirklicht oder dabei benutzt werden?" (Prange 2005, 59). Aufgepasst! **"Überall wo erzogen wird, wird etwas gezeigt"** (Prange/Strobel-Eisele 2006, 38). "Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann" (ebd., 45; fett von mir). Das ist das Eigene des Erziehens, die Sache selbst: **Das dreistellige Ich-zeige-jemandem-etwas mit der Intention, mit der Aufforderung, 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).

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 zum Lernen auffordernde Zeigen macht das Erziehen zum Erziehen! (Bitte in einem Wörterbuch der deutschen Sprache, DUDEN oder WAHRIG, die Intension [=Bedeutung] und Extension [=Bedeutungsumfang] der Vokabel >zeigen< angucken.)⁹

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

⁹ Zur Explikation des Zeigens ein Stück (durch Laborstudien empirisch abgesicherte) Anthropologie von M. Tomasello (2014, 2020): Es gibt verschiedene Arten zu kommunizieren, z. B. mit Zeigegesten. Die gestische Kommunikation, die zeitlich viel früher funktioniert als die mit der Wortsprache, setzt "geteilte Intentionen" (shared intentions) auf der Basis einer gemeinsam wahrgenommenen Welt voraus. Immer wenn es darum geht, der anderen Person etwas so zu zeigen, dass er oder sie oder es dies selbst wieder zeigen kann, ist die Reziprozität (Gegenseitigkeit oder Wechselbezüglichkeit) von Wahrnehmungen und Absichten akut. Ich zeige dir etwas, ich zeige auf ein Etwas unserer gemeinsamen Welt, deswegen, weil ich gerne hätte, dass du dir dies Gezeigte erschließt, dass du etwas lernst, damit dieses Gelernte für dich und uns zum Vorteil in weiterer Kooperation und Kommunikation eingesetzt werden kann. Ich unterstelle somit, dass Du mit mir unsere gemeinsame Welt wahrnimmst und mich verstehst. Geteilte Intentionalität ist das, was uns Menschen in kooperativen und kommunikativen Aktivitäten mit verteilten Rollen, eigenen Zielen und gemeinsamen Absichten mitzumachen ermöglicht. Nur wir (Menschen) vermögen so zu kooperieren und so zu kommunizieren, wie wir auf der Basis des Teilnehmens und Teilhabens kooperieren und kommunizieren. Nur wir sind in der Lage, ego-transzendierende Perspektiven von zwei Parteien einzunehmen, und unsere Intentionen und Wahrnehmungen mit dem Gegenüber in der Art und Weise des Zeigens abzustimmen (Dewey 1995, 177f.).

Praxis (vor der Theorie), und kann als pragmatisch gekennzeichnet werden.¹⁰ Dabei wird noch das methodisch konstruktive Prinzip der methodischen Ordnung (P. Janich) beachtet. D. h. der Aufbau der Theorie und der Terminologie geschehe ohne Sprünge und graduell nachvollziehbar, der Reihe nach. Was bedeutet, dass **vor** der Inanspruchnahme etwa der Physik, Kybernetik oder der Bio- und Neurowissenschaften oder der Systemtheorie in Sachen Erziehen danach geschaut werden, was die immer schon kommunizierenden und kooperierenden Menschen in punkto Erziehen, Lernen usw. tun bzw. getan haben, und zur Sprache bringen bzw. zur Sprache gebracht haben. Die Rationalität der alltäglichen Lebenswelt, vulgo des Alltags, wird notiert. Hinten herauskommt, das Erziehen begreift man nur als Aufgabengebundenes Handwerk in seiner Wesensart, in seiner Eigenstruktur, also nie ohne angebundenes Sinn und Zweck und Wert.

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

Wir Pädagoginnen müssen das Wahrnehmen von Erziehungsbedürftigkeit extra lernen! Unseren pädagogischen Blick schärfen. Das schaffen wir professionell nur dann, wenn wir (Sie und ich) neben allen Büchern und Lehrstühlen, 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.). Erst mit Kenntnis besonderer Umstände, inwiefern ist welches Lebensproblem ein Lernproblem?, lassen sich die Erziehungsaufgabe konkretisieren, Zwecke und Ziele operationalisieren, Mittelüberlegungen und Einsatz und Erfolg kontrollieren.

Ellinger/Hechler halten aus „interventionspädagogischer 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 gelernt, gewusst oder gewollt sein muss“** (ebd. 53f.). Obacht! Sensibilität ist angefragt, denn es geht ja nicht darum, Leuten überall und jederzeit Erziehungsbedürftigkeit aufzuschwatzen!

Der Ausdruck „Lebensproblem“ klingt etwas bombastisch. Man stellt sich vielleicht gleich „Grenzsituationen“ (Jaspers) vor, also „ungewöhnliche Situationen, in denen nicht die üblichen Mittel, Maßnahmen zu ihrer Bewältigung Anwendung finden können“ (DUDEN). Aber unter ein >Lebensproblem<, das möglicherweise als ein Lernproblem angesprochen werden könnte, reihe ich auch popelige Schwierigkeiten, die (trotzdem) Ärger machen, eine Belastung sind. Zu einem Lebensproblem zählt etwa, dass Max (Lebensalter) in der dritten Klasse (Schule) Kummer mit Mathematik (Motivation, Einstellung, Wollen) hat (das ist jetzt nicht popelig). Ebenso die Bredouille beim (volljährigen) Egon, im Zuge seiner Selbsterziehung die Rolle des Erziehungsberechtigten in Personalunion zu übernehmen (auch nicht popelig). Wie auch der Wunsch des Greises, bis zum Ende trotz Zittern und Sabbern und Arthrose das Essen, Trinken, Lesen selbst erledigen und bewältigen und allein auf die Toilette gehen zu können (dito). Interessant: Erziehungsbedürftig ist ein menschliches Individuum „nicht von Natur aus“, sondern erst dann, wenn – innerhalb der Kultur - dessen Lebensproblem mit Recht (=nie ohne Begründung) als ein Lernproblem identifiziert werden kann. Ja?

Zwischenbemerkung zum Gebrauch des Terminus >Erziehen<.

Für viele Ohren hört es sich, auch wenn dem Erziehungsbegriff modo Prange zugestimmt wird, komisch oder peinlich an, wenn bei Erziehung an päd. Praxen gedacht wird, in denen man es mit Erwachsenen zu tun hat. Erwachsene Personen sollen erzogen werden?! Vielleicht Kinder, aber nicht Mamma und Papa! Das hängt wohl damit zusammen, dass die Vokabel >Erziehen< nicht den Beigeschmack des (moralinsauereren) Moralisierens

¹⁰ >Erfahrung< bedeutet im vorliegenden Zusammenhang nicht >Empirie<. >Erfahrung< meint hier nicht die instrumentell anhand eines Experiments (im Labor) erzeugte (messbare) Erfahrung (etwa der Physik, Chemie), sondern bezieht sich auf die alltägliche Lebenswelt „in“ und „mit“ der wir Erfahrungen machen und haben.

losgeworden ist: Erziehen ist, dass jemand etwas will, was der andere nicht will, aber dann doch wollen muss. Der Terminus >Erziehung< in dem hier von Prange vorgeschlagenen Sinn, jemanden etwas zeigen, damit gelernt werde, als Aufforderung, die befolgt, aber auch abgelehnt werden kann, als ein kooperatives und kommunikatives Phänomen, das sich letztlich überflüssig zu machen bestrebt ist, das von Fremdbestimmung in die Selbstbestimmung übergehen soll, sich (selbst) aufheben will, scheint mir aber auch im Umgang mit Erwachsenen durchaus verträglich. Auch eine Sache der Gewöhnung.

Zusammenfassung

Fritz sei eine Person, die erzieht. Der Witz, nichts von dem, was Fritz als Erzieher ausmacht, ist beobachtbar (wie man eine Napschnecke an der Felswand beobachtet werden kann). Sondern?! Das, was Fritz als zu Erziehender tun, müssen wir aus dem gegebenen Verhaltens- und Handlungszusammenhang quasi destillieren. Ohne unser argumentationszugängliches Urteil auf der Basis des Deutens, Verstehens und Begreifens: „Hier wird erzogen!“ wird aus Fritz nie ein Erzieher.

Fritz ist als Erzieher an eigener Mündigkeit (gleich vernünftige Selbstständigkeit gleich Autonomie) und an der der Insassen seiner päd. Praxis interessiert. >Mündigkeit< operationalisiert er als aufgeklärtes Bürgerinnen und Bürger-Sein, als Eintreten für Demokratie.

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

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

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

Gruß

2. Sitzung

Selberkontrolle (nicht schriftlich beantworten):

- Unterscheiden Sie ein >Modell von< und ein >Modell für<.
- Charakteristisch für den phänomenologischen Zugriff auf das Erziehen ist ...
- Handlungen kann man unterlassen, auch wenn man es eventuell nicht darf. Wenn das Erziehen als Handlung festgesetzt wird, dann ...
- Wird die Erziehungsbedürftigkeit eigens erst festgesetzt und folgt das Erziehen einem ethischen/moralischen Gebot, oder ist der Mensch von Natur aus erziehungsbedürftig, sprich: ein Mängelwesen, und folgt das Erziehen notwendig einem biogenetischen Imperativ bzw. einem Diktat der Gene?!
- Was haben eigentlich die bisherig besprochenen Sachen (und die vorliegende) mit dem Thema des Seminars zu tun?!

Ich habe vergessen den spiritus rector der Phänomenologie (als eigenständige Denkströmung) zu nennen: E. Husserl. Für die Pädagogik u. a.; Wilfried Lippitz, Käte Meyer-Drawe.

Einführung in den Pragmatismus

Aufgabe 2: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt etwas anfangen, aber mit einem anderen gar nichts. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wer will darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „So verstehe ich den Pragmatismus“, „Immer diese Amerikaner!“, „>Nützlichkeit< ist ein

Fremdwort in der Pädagogik!“, oder ähnlich. Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Mitternacht) und Kommentar („Geisterstunde“). 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,

der Pragmatismus (Dewey, James, Peirce, Rorty) ist eine amerikanische Heilpflanze, die hilft, die durch Antwortsuche von unbedachter Fragerei überhitzten Gehirne auf Normal abzukühlen. Er fragt nach der Nützlichkeit einer Erkenntnis, nach der Brauchbarkeit von Wissen, das fürs Handeln taugt (R. Rorty: Hoffnung statt Erkenntnis. Eine Einführung in die pragmatische Philosophie. Wien 1994). Keine Sphärenflüge in abseitige Begriffswelten. Für das irdische Leben hier, für die Menschen im Beruf sollen Wissen und Erkenntnisse taugen. **Für den Pragmatiker soll das, was gedacht wird, auch zur Problembewältigung verwendbar sein.** Der Pragmatiker ist für eingreifendes Denken. Warum?! Was ist das Interesse?! Mit welchem Ziel?! Zu welchem Zweck?! Alles für den Erhalt von Demokratie und Rechtsstaat, die „im Westen“ (noch) Standard sind (R. Rorty: Stolz auf unser Land. Ffm 1999).¹¹

Die Pragmatiker räumen im Laden der scientific community auf.

Sie spüren Forschungen und Theorien und Diskursen nach, die nicht nützlich, wenig brauchbar, möglicherweise sogar irreführend sind und von der Hauptaufgabe >Demokratie< ablenken. Da müssten eine Menge (nicht nur herkömmliche und traditionsreiche) Spekulationen, Auffassungen, Mutmaßungen weggepackt werden, die auch die Pädagogik aufgesaugt hat, sagt die Pragmatikerin. Vor allem empfiehlt sie (uns):Keine unnötige Fragerei!

Da ist etwa seit Ewigkeit die Frage nach dem Primat: Materie oder Geist? Materialismus oder Idealismus? Leib oder Seele? Damit wird z. B. das Problem generiert, ob der fleischliche Leib nichts weiter sei als das Gefängnis der reinen (körperlosen) Seele. Zu oft Grundlage für eine verderbte „Schwarze Pädagogik“ (K. Rutschky, 1977). Ohne diesen Dualismus (Körper und Geist) hätte man sich sicher einiges erspart, meint die Pragmatikerin. Sein oder Nichtsein? Sinn oder Sinnlosigkeit? Henne oder Ei? Warum sich mit solchen Dualismen herumquälen?!

Aber auch die Frage: Was ist die Natur des Menschen? hat Haken. „Die Natur des Menschen“ bezieht sich nur scheinbar auf *einen* Gegenstand, wie der bestimmte Artikel suggeriert. Doch es „gibt“ sie nicht bzw. es „gibt“ sie so wie Elfen. Zu oft wird so getan, bedauert die Pragmatikerin, als könnte man den Menschen als ein blankes Naturprodukt, als ein Wesen quasi außerhalb der Kultur beschreiben, analysieren und kritisieren. Dann hätte man, wie geglaubt wird, den nicht durch Kultur entstellten oder beschönigten oder verzeichneten Menschen vor Augen, sondern nackt, was einer glasklaren Orientierung in der Pädagogik hilfreich wäre. Voll unvernünftig, dies zu versuchen, meint der Pragmatiker. Romantik. So läuft das nicht.

Wir können uns immer nur selber ein Bild von uns machen. Und so ein Menschenbild ist nicht so sehr abhängig von Lust und Laune als vielmehr von all den ideologischen, sprachlichen, kulturellen und wissenschaftlichen Investitionen, die zum Beschreiben, Analysieren und Kritisieren getätigt werden müssen. Über „die Natur des Menschen“ können wir (Sie und ich und andere) nichts anderes aussagen als das, was von uns Kulturwesen über uns als Kulturwesen ausgesagt werden kann. Was wir über uns an Wissen und Erkenntnis zusammentragen (können), ist kontextvariant den Erfahrungen des Alltags und dem um Kontextinvarianz bemühten Forschen und Theorien der Wissenschaften geschuldet; keiner anderen Quelle.¹²

¹¹ Ob für einen Pragmatiker der Begriff der Wahrheit deckungsgleich ist mit Nützlichkeit und Brauchbarkeit, das ist öfter die Frage. Sagen wir so: Kein Pragmatiker verfiert, dass alles das, was wem auch immer **zum Vorteil** gereicht, **deswegen** auch **wahr** sei. Genau genommen ist der Pragmatiker schon damit zufrieden, dass ein Wissen, ein Können, eine Haltung, Überzeugung und Einstellung zwecks Lebensbewältigung in der Demokratie brauchbar und nützlich sind. Ob man dies dann zusätzlich noch >wahr< oder >gerecht< nennen muss oder mit Lorbeerkränzen ehrt, spielt weniger eine Rolle. Zu oft wären Beurteilungsprädikatoren, die auf anderes als Nutzen und Brauchbarkeit zeigen, weitgehend entbehrlich. Das bedeutet keineswegs, dass Erkenntnisse, die heute und morgen nicht nützlich und wenig brauchbar sind, **deswegen** gleich minderwertig oder Scheinerkenntnisse wären, nein, nur eben zur akuten Problembewältigung nicht sachdienlich und weiterführend.

¹² Jetzt könnte aber jemand kommen und fragen, wie es denn etwa in der Anatomie, in der Biologie und in der Neurophysiologie sei, die mit Organen, Skelett, Nerven, Sinnesvermögen zugänge sind. Treffen die nicht auf die *kulturfreie Natur* des Menschen?! Darauf: Diesen (genannten) Wissenschaften ist nicht darum zu tun, „die Natur des Menschen“ aufzuspüren, sondern um Beschreibung und Analyse ihrer konstituierten Gegenstände. Denn daran (an „der Natur des Menschen“) haben viel eher rein spekulative Meisterschaften ein Interesse. Und genauer besehen, untersucht etwa ein Hirnphysiologe nicht das Hirn, wie es ehemals in der Metzgerei zu haben war, sondern (mit modernster Technik) das Modell, das er sich für seine erkenntnisinteressegebundene Forschung gebaut hat, und das so nirgendwo im Alltag vorfindlich ist. Sprich, Natur- bzw. Bio- bzw. Lebenswissenschaften lassen sich nicht als Lieferanten „der Natur des Menschen“ anführen. Aber Darwin?! Teilen wir uns nicht die Abstammungsgeschichte mit Primaten?! Sind wir Menschen nicht auch Naturwesen?! Ja,

Im Bild: Alle die bunten und nichtbunten Farben, die zum Malen eines Menschenbildes gebraucht werden, rühren wir (Sie und ich) erst einmal zusammen. Wir haben keinen Zugriff auf Farbtöpfe aus einer anderen von uns unberührten Welt. Was ein Mensch ist, ist ohne Kultur, neutral, ohne Farben, nicht zugänglich. „Die Natur des Menschen“ ist ein Spekulationsobjekt. Daran verdienen andere, die Pädagogin nichts.

Zudem, wiederholt die Pragmatikerin, ist der Dualismus (Natur und Kultur) ein Produkt der (europäischen) Geistesgeschichte, etwas (nicht bloß von Philosophen) Ausgedachtes; keineswegs eine empirische Tatsache unserer Welt. Und nur, wenn wir uns darauf einlassen, zwischen Natur und Kultur (wie zwischen Schwimmbecken und Liegewiese) als verschiedenen und voneinander getrennten Bereichen des Seins zu unterscheiden, ist die Frage möglich, ob wir (Sie und ich) hierhin oder dorthin gehören. Ohne Dualismus stellt niemand eine solche Frage.

Wir finden nirgendwo den Menschen als unangetastete Natur vor, nicht als Zigeuner am Rande des Universums, nicht als Spitzenprodukt der Evolution. Niemand meine, wenn wir alles Kulturelle, Gesellschaftliche, Geschichtliche und das in pädagogischen Praxen Erlernte von einer Person abziehen täten, würden wir auf den Naturmenschen stoßen; quasi Entblätterung des Gänseblümchens. Nie, lächelt die Pragmatikerin, denn nicht nur die Kleidung, sondern auch die Schaufensterpuppe ist unser Werkstück.

Schon gar nicht legt sie („die Natur“) vor, wofür wir qua Mensch bestimmt seien, was unsere Destination sei. Die Natur spricht nicht, nur wir über uns. Wer demnach also „die Natur des Menschen“ ins Zentrum des pädagogischen Diskurses stellt, wer meint, pädagogische Praxis müsse „der Natur“ gerecht werden, sollte seinen Kurs überdenken; er folgt vielleicht auch verdeckten Interessen.

Also spricht die Pragmatikerin: Die Frage: Was ist die Natur des Menschen?, werde besser erst gar nicht gestellt, denn sie produziert nur Probleme. Eine glasklare Orientierung in Sachen Pädagogik ist auf diese Weise nicht herauszuholen. Recht hat sie, meint Fritz, denn müssen wir (Sie und ich) für den Vollzug der pädagogischen Praxis tatsächlich eine Antwort darauf haben?????

Bei Dewey sind Erziehung, Lernen und Schule

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

Zum Pragmatismus gehört „Antiautoritarismus“

(R. Rorty, Pragmatismus als Antiautoritarismus, Berlin 2023). Eine Pädagogik, die sich die Aufgabe stellt, ihre Abnehmer und Abnehmerinnen für die Demokratie demokratietauglich zu machen, geht nur antiautoritaristisch (without authority). **Es geht um die Emanzipation der praktischen und theoretischen Pädagogik, es dreht sich um Emanzipation von Kopf, Herz und Hand (= sich in vernünftiger Selbstständigkeit aus dem Zugriff von angemaßter Autorität entlassen)**. Es geht in Theorie und Praxis um Unabhängigkeit. Attraktiv soll den Nutzern der theoretischen und praktischen Pädagogik solches theoretisches und praktisches Denken und Handeln erscheinen, das beim Begründen und Rechtfertigen Eigensinn, Eigenständigkeit, Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, aber sonst keine Mächte oder ähnliches privilegiert. Unattraktiv anderes.

Es kann heutzutage in unseren Breiten weder an unabänderlichen Normen, Werten und Maximen festgehalten werden („Gerechtigkeit ändert sich mit den Zeiten“, Lorenzen), somit auch kein festgeschürtes Modell des gelingenden und vorbildlichen Lebens (mehr) ausgezeichnet werden, das sich Pädagogik definitiv zur Leitschnur der Erziehung machen könnte. Vielmehr hat sie in der funktional differenzierten Gesellschaft auf die einzelne unter Individualisierungsdruck stehende Person einzugehen. Und dies in einer Welt, die automobil, aber

kein Zweifel, eine gesicherte Erkenntnis mit Hilfe der Evolutionstheorie. Gleichwohl bleibt „die Natur des Menschen“ nur eine unzulässige Fiktion, weil der Mensch zwar in seiner natürlichen und kulturellen Entwicklung fassbar ist, aber eben nicht dieser *eine* Gegenstand: „die Natur des Menschen“.

nicht autostabil ist, und die, weil sie kein Betonblock ist, aber dynamisch, uns nicht auf ewig dieselben Daten, Fakten und Tatsachen aufzwingt („>Wissen< ist ein kumulativer Begriff“, Lorenzen).

Ja, schon, aber gibt es nirgendwo Haltepunkte, eine für alle verbindliche Orientierung?!

Bei R. Rorty heißt es so: „Ich schlage vor, dass wir unsere philosophischen [und pädagogischen] Reflexionen im Umkreis unserer politischen Hoffnungen aufbauen, nämlich im Umkreis des Projekts der Gestaltung von Institutionen und Gebräuchen, die das menschliche Leben – das endliche und sterbliche Leben – schöner machen“ (op. Cit., Einband). **Und das geeichte Mittel dafür ist Demokratie.**

Der Pragmatiker R. Rorty präferiert: „Können wir eine Zukunft schaffen, die besser ist als unsere Gegenwart?“ Was könnte bremsen, hinderlich sein, verwirren?! Unvorsichtiges Denken und Schludrigkeit im Sprechen und beim Reden, demzufolge unvorsichtig und schludrig auch als tätige Person. Kontraproduktive für Päd. in Echtzeit. Also versuchen wir (Sie und ich und andere) methodisch zu denken, argumentationszugänglich zu diskutieren, Haltung aufgeklärter Bürgerinnen und Bürger zu zeigen, zwecks Verkleinerung der Wahrscheinlichkeit unvorsichtigen und schludrigen Handelns im Vollzug unserer päd. Praxen.

Repetitio est mater studiorum

Was ist Begründen? „Eine theoretische Behauptung (Aussage) oder eine praktische (normative) Orientierung heißt begründet genau dann, wenn sie gegenüber vernünftig argumentierenden Gesprächspartnern zur Zustimmung gebracht werden kann. Die Einsicht, dass ein begründeter (theoretischer oder praktischer) Satz vorliegt, wird demnach durch Ausarbeitung eines Argumentationsverfahrens gewonnen“ (F. Kambartel, in: Mittelstraß, a.a.O.). Verpflichtend ist dabei die „unvoreingenommene“ (=nicht dogmatische), „zwanglose“ (=mit keinen Sanktionen drohende) und „nicht-persuasive“ (=nicht die Zustimmung mit unsauberen Tricks erschleichende) Argumentationsführung (ebd.).

Was ist Rechtfertigen? Bedeutet als Terminus „das Begründen von praktischen Orientierungen, insbes. von Zwecksetzungen und Handlungsregeln“ (F. Kambartel, ebd.). Gestritten wird darum, ob sich Orientierungen dieser Art überhaupt in einem rationalen Sinne rechtfertigen lassen (der Deszisionist sagt: Nein), oder ob sich Verfahren finden, die auf transsubjektiven (=das subjektive Rechthabenwollen überschreitenden) oder universalen (=allgemeinverbindlichen) Wegen die Begründung von Handlungsorientierungen sichern (die kritische Theoretikerin der Frankfurter Schule und die Vertreterinnen des Philosophischen bzw. Methodischen Konstruktivismus a la Erlangen, Konstanz, Marburg sagen: Ja).

Was ist ein Argument?! >Argument< = eine Bezeichnung für die Art und Weise des Redens mit dem Ziel, die Zustimmung gegen den Widerspruch wirklicher oder fiktiver Gesprächspartner zu einer Aussage oder Norm durch schrittweisen und lückenlosen Rückgang auf bereits gemeinsam anerkannte Aussagen bzw. Normen zu erreichen. Schafft man dieses Argumentieren im eigenen Kopf, denkt man methodisch (=folgerichtig, systematisch, klar, nachvollziehbar). Ergo, beim Streiten um pädagogische Praxis erscheint es höchst angeraten, sich auf jeden Fall der Gemeinsamkeiten zu vergewissern, damit das, was an Voraussetzungen und Bedingungen, was an Daten, Fakten, Tatsachen, Zielen, Zwecken und Werten gegeben ist, damit das, was gewollt und beabsichtigt ist, in eine schrittweise vorgetragene und lückenlose Argumentationskette eingebunden werden kann.

Und argumentationszugänglich ist ein (deskriptiver oder normativer) Satz bzw. ein Text dann, wenn mindestens diese Bedingungen erfüllt sind: 0. Argumentationsteilnehmer müssen Verständnis dafür haben, müssen verstehen können, worum es beim Streiten um PRO und CONTRA eigentlich geht. 1. Kein Widerspruch zu objektiv gesichertem Wissen aus der Wissenschaft und keine Unverträglichkeit zu konsentierten akuten Normen, Werten und Maximen. 2. Keine Mystik, kein Mythos, keine Wundergläubigkeit. Keine Gültigkeit fürs Argumentum ad ignorantiam.¹³ 3. Kein Gegensatz zum landläufig üblichen und anerkannten logischen Denken und vernünftigen Handeln.

Was ist Wissen? >Wissen< ist in unserm Breitengarten (im griechisch-europäischen Abendland) ein Wort mit Geltungsanspruch, also eine Vokabel, über die man nicht gedankenlos plappern sollte. Denn jeder, der behauptet, er wisse etwas, hat dafür gerade zu stehen, dass dieses Etwas eine Tatsache ist, die er gegen Einwände der Opposition vertritt, dass seine Behauptung einen wirklichen Sachverhalt darstellt. Dass etwas der Fall IST. (Eine >Information< gibt man einfach weiter und eine Botschaft wird verkündet.) Wissen – jedenfalls im Verständnis des

¹³ Argument, in dem Aussagen benutzt werden, deren Wahrheit vom Kontrahenten nicht überprüfbar ist (O. Schwemmer). Definition in WIKIPEDIA: „Das argumentum ad ignorantiam, auch Scheinargument der Beweislastumkehr, ist ein logischer Fehlschluss, bei dem eine These für falsch erklärt wird, allein weil sie bisher nicht bewiesen werden konnte, oder umgekehrt, eine These für richtig erklärt wird, allein weil sie bisher nicht widerlegt werden konnte.“

okzidental Rationalismus - ist mit der Person verknüpft, die es vorträgt. Aber nicht Ausstrahlung, Adel, Begnadung, Bestechung, Betroffenheit, Charisma, Emotionen, Erpressung, Haarfarbe, Schläge, Sophistication, Status, Überlieferung, Wortgewalt entscheiden über Sinn und Unsinn, sondern?! Sondern diejenige, die behauptet, sie wisse etwas, tritt als Person mit Vernunft und Verstand und geeigneten Nachweisen und Verfahren auf, und zeigt, dass die Behauptung mit recht erhoben wird. Sie ist also für die Begründbarkeit, für die Begründung ihrer Behauptung verantwortlich. Sie kann die Verantwortung, argumentationszugänglich etwas behauptet zu haben, nicht dem Nachbarn zuschieben, nicht einer Auctoritas zuschanzen oder sich in der Weise vor der Begründungsverantwortung drücken, dass eine – sage ich hier salopp - „überirdische“ Instanz herangezogen wird.

Was ist eine Norm? Im wissenschaftlichen und im Zusammenhang mit Ethik und Moral nennt man eine Vorschrift, einen Maßstab, eine Anweisung, eine Regel, eine Präskription dann eine Norm, wenn etwas (denkend oder handelnd) ausgeführt werden SOLL. Eine Norm kann sich auf eine Handlung beziehen, die um ihrer selbst willen aktualisiert wird, z. B. sich um eine Person (Tante) kümmern, weil man sich „selbstverständlich“ eben kümmert, ohne einen Lohn zu erwarten (Erbe). Aber auch auf eine Handlung, die als geeignetes Mittel gilt, um ein bestimmtes Ziel oder ausgezeichneten Zustand zu erreichen bzw. herbeizuführen (ein ausgewähltes didaktisches Handlungsmuster). Eine Norm kann sich als unbedingte Norm auf Ziele, Zwecke und Werte beziehen, die immer und überall erreicht bzw. verwirklicht werden sollen (Liebe deinen Nächsten!). Oder als eine bedingte Norm (eine Vorschrift, ein Gebot), die relativ zur gegebenen und vorfindlichen Situation aufgibt, Ziele, Zwecke und Werte zu erreichen bzw. herbeizuführen (wenn du in derunder Lage bist, dann sollst du dieses tun, aber nicht jenes!). Oder eine Norm kann auch als unbedingte etwas einfordern (immer und überall: du sollst nicht begehren deines Nächsten Weib!). Oder als bedingte Norm ein Verbot aussprechen, eine Unterlassung einfordern (wenn du in derunder Situation bist, dann tue nie ... !). Das Definieren(=das Festsetzen von Fachausdrücken) ist ebenfalls eine Normierung (sprachlichen Handelns), es werden Vokabeln als Termini oder als Begriffe in ihrer Verwendung, in ihrem Gebrauch, zwecks klarer und deutlicher Verständigung bzw. zwecks Vermeidung des Aneinandervorbeiredens vorgeschrieben. Die Methoden der Forschung und Theorie (empirische, hermeneutische Methode, Logik) sind normierte (handwerkliche) Verfahren, streng einzuhaltende Wege am Schreibtisch, im Feld, im Labor hin zu Wissen und Erkenntnis.

Methodisch konstruktivistische Orientierung

Wisstheo und erkenntnistheo möchte ich (Bätz) nach der Phänomenologie und dem Pragmatismus gern dem >Methodischen Konstruktivismus< (D. Hartmann, P. Janich: Die Kulturalistische Wende<, Ffm1998). bzw. der präskriptiv-konstruktiven Wissenschaftstheorie folgen (Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie hrsg. von , J. Mittelstraß, M. Carrier J., Stuttgart Weimar 2005ff.). Der Haupt-Unterschied zu anderen Konstruktivismen (etwa dem sog. Radikalen [von Glasersfeld, ehemals Schmidt], den Gemäßigten modo K. Reusser, u. a.) liegt darin, dass sich die Bau-Metapher >konstruieren< nicht auf das kognitive, affektive und psychomotorische „Auf-Bauen“ der Welt, der Realität, der Wirklichkeit (im Kopf, im Alltag oder sonst wo) bezieht, wofür u. a. Biowissenschaften, Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften, Psychologie ihren unentbehrlichen Beitrag leisten. Sondern >Konstruieren< bezieht sich im >Methodischen Konstruktivismus< und der präskriptiv-konstruktiven Wissenschaftstheorie auf das Überprüfen, Normengeleitete, systematische (Aus-)Bauen von Terminologien, Satzsystemen, von Methodik, von Beweis-, Rechtfertigungs-, Begründungsverfahren, kurz, dieser Konstruktivismus legt sein Augenmerk auf die Möglichkeit des vernünftigen (Auf-)Bauens der Wissenschaft, der Begründung der Wissenschaft, des Wissens, der Erkenntnis und auf die Möglichkeit der Rechtfertigung individuellen und sozialen Handelns mit rationaler Ethik.

Merkspruch:

Beachten Sie bei der Konstruktion Ihrer Hauspädagogik auf die *Argumentationszugänglichkeit* Ihrer Interessen, Ziele, Mittel und Ihres Selbst- und Weltverständnisses! Also konstruieren Sie Ihre mit Wissenschaft und Ethik abzugleichende (Haus-)Pädagogik derart, dass sie die Ermöglichung Ihres pädagogischen Ideals nicht durch eine unüberlegte und unglückliche Wahl Ihres Vokabulars, Ihrer Terminologie, Modelle, Methoden, Mittel und Rechtfertigungs- und Begründungsstrategien versandet! Vulgo, versauen Sie sich nicht Ihre Motivation fürs pädagogische Handwerk und Mundwerk durch unnötige, unfruchtbare Forschung und verquere, verquaste Theorie!

4. Sitzung

Lernen.

Aufgabe 4: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt mehr anfangen als mit einem anderen. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wer will darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Lernen sei unsichtbar – So ein Schmarren“, „Lehren – eine Kunst“, „Mein Problem mit der ästhetischen Formkausalität von Prange“, „Dass die Form pädagogischer Praxis eine Rolle spielt – nie gedacht“, oder ähnlich. Bitte Ihre neutrale Darstellung (Polizei) nicht mit wertender Beurteilung („Dein Freund und Helfer“) vermischen! Trennen! Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen! Es kommt viel weniger darauf an, Autoritäten heranzuziehen, Autoren zu zitieren, Literaturangaben zu machen (das ist nicht verboten), sondern vielmehr bin ich interessiert an der Verschriftlichung IHRER Gedanken, Überlegungen, Einfälle, die Sie zu einem Fließtext(!) bündeln.

Hallo,

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

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

Also: "Das Erziehen ist insgesamt und in seinen einzelnen Ausprägungen auf das Lernen bezogen und von daher zu inszenieren, so wie umgekehrt das Lernen in pädagogischer Sicht [...] von den Erziehungsakten und der Hauptoperation her, dem Zeigen, zu verstehen ist" (Prange 2005, 63). "Das Erziehen ist auf das Lernen [der motivierten Lernenden] angewiesen [...] so wie die Segel sich erst spannen und das Boot voranbringen, wenn Wind aufkommt" (ebd.).

Es versteht sich, bei dieser Festsetzung der Erziehung als aufforderndes Zeigen wird ein Lernbegriff gebraucht, der kongenial dazu passt. So fallen bestimmte Modelle des Lernens weg, etwa Behaviorismus (Edelmann 1996).¹⁴ Warum?! Weil wir ein Lernmodell brauchen, dass das Lernen als ein gewolltes und freiwilliges Befolgen und als Entscheidungs- und Entschlussbedingtes (intentionales) Handeln hervorhebt. Denn nur zum *Handeln* lässt sich (vom Erziehenden) auffordern und nur *handelnd* lässt sich (vom Zögling) das Zeigen befolgen. Insbesondere ist Erziehen ohne die Mühe und das Einverständnis der Adressaten, das vom Erziehenden geforderte Lernen als eine (absichtliche) Handlung (freiwillig) extra auf sich zu laden, nicht zu machen. Für dieses Aufladen braucht es Gründe, vorgetragen auf beiden Seiten: gute Gründe vom Erziehenden, jemanden zu erziehen, und gute Gründe vom Lernenden, etwas zu lernen. Triftige Gründe, denn „Lernen ist schmerzhaft“ (Oser/Spy-chiger, Basel 2005), also muss es je eine stichhaltige, bündige Begründung geben, jemanden zu erziehen und eine ausschlaggebende, handfeste, etwas zu lernen. Mit dem Erziehen und Etwas-Lernen als (intentiona-

¹⁴ Modelle in der Wissenschaft erlauben die Beschreibung, Analyse und Kritik von natürlichen und sozialen Zuständen, Vorgängen und Geschehen nach bestem Wissen und Verständnis. Es sind >Modelle für uns<, aber keine Modelle im Sinne einer getreuen Abbildung der Wirklichkeit. >Modell für uns< sind nie wahr oder falsch, sondern sie sind nützlich und brauchbar oder eben nicht (dann machen wir andere).

le) Handlung, zu der man sich entscheidet, für die man sich entschließt, können wir dem Erziehenden und dem Lernenden Verantwortung zuschreiben.¹⁵

Handeln lässt sich verweigern. Das hatten wir schon mal beim Erziehen. Denn, wenn das Erziehen ein Handeln ist, und ein Merkmal des Handelns seine mögliche Unterlassung ist, dann ... (Etwa in: F. Dostojewski >Die Brüder Karamasow<). Gilt für das Lernen im gleichen.

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

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

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

Ich meine, all die Adjektive, die durchaus auch speziellem didaktischem Arrangement geschuldet sein mögen, ändern am oben anvisierten und für den festgesetzten Erziehungsbegriff benötigten Begründungs-Lernmodell nichts. In allen diesen Varianten liegt ein und dasselbe intentionale Lernen vor, wenn wir es festsetzen als Fokus der Erziehung, als ein mit freiem Willen befolgtes Handeln auf aufforderndes Zeigen hin.¹⁶

Haben wir nun den systematischen Ort zusammen mit der normierenden Festsetzung des Lernens als (intentionales) Handeln, jetzt noch ein paar extraordinäre Bemerkungen zum Lernen. **Denn das Lernen selbst ist „unsichtbar“ (Prange).** Können wir z. B. mit dem Finger darauf deuten, dass Fritz flott tausendfünfhundert Meter krault, so sind wir, wenn wir behaupten, dass Fritz dies gelernt habe, aufs Schlussfolgern angewiesen. Wir müssen interpretieren, dass das Kraulen gelernt worden ist.

Also, Fritz kann nicht kraulen (Vorher-Zustand), er nimmt Unterricht, jetzt kann er es (Nachher-Zustand), also, so schließen wir (Erich von Däniken lassen wir aus), er hat dies (im Unterricht) gelernt. Zwar können wir eine Lerngeschichte erzählen, dass sich Fritz entschlossen hat, das Kraulen zu lernen, auf sich zu nehmen, dass der entsprechenden zeigenden Aufforderung gefolgt ist; dann, wie wir beobachtet haben, wie er im Wasser strampelt, an Land Gymnastik macht, sich anstrengt, auf den Trainer flucht, schwitzt, Kondition gewinnt, sich freut,

¹⁵ Aber mit dem Übernehmen der Verantwortung ist nicht dem akuten Trend entsprochen, den S. Kabel für die Grundschulpädagogik festmacht. Dass nämlich Gelingen und Erfolg und Misslingen und Misserfolg in der Hauptsache, ausschließlich, in der Verantwortung der Schüler bzw. der Lernenden liegen. Ein Überstrapazieren der Vokabel >eigenverantwortliches Lernen< wie es sich in der „Autodidaktik“, „Lernwegdidaktik“ und in der Blickrichtung „vom Kinde aus“ manifestiert. Kabel, S.: Bildungstheoretischer Vergleich schulpädagogischer und grundschulpädagogischer Hand-, Einführungs- und Studienbücher. In: Pädagogische Korrespondenz. Jg. 35, Heft 5 (1/2022), 60-76.

¹⁶ Ausnahme: evolutionäres Lernen (bitte nachlesen in: Tremml, A.: Evolutionäre Pädagogik. Stuttgart 2004). Da ist ein Lernvorgang angesprochen, der nach dem „Mechanismus“ der Evolution verlaufe: Auf eine Offerte des Pädagogen hin wird der Bestand an Wissen, Können, Einstellungen, Haltung variiert, nach Brauchbarkeit und Nutzen selektiert, und sodann wegen Fitnessvorteil auch stabilisiert. Solches Verhalten braucht, weil kein Handeln, keine Intention und keine ausdrückliche Zweckangabe, ebenso wenig freien Willen und eine Begründung für die intentionale (absichtliche) Entscheidung, etwas zu lernen. Es läuft und läuft und läuft. Erklärt wird solches Lernen funktional. - Zum Nachdenken: Was meint >freier Wille<?

stolz ist, usf.. Aber das Lernen selbst entgeht uns. Nicht entgehen uns die, wie man sagen könnte, die einzelnen beobachtbaren“ Trägerhandlungen, deren immer besser gelingende Aktualisierung Fritz schließlich zum Erfolg führt.

Gelernt wird Allgemeines im Besonderen! Heißt?! Wenn wir im didaktischen Kontext davon reden, dass eine Person sich eine kognitive Fertigkeit mit Vorsatz angeeignet, dann also etwas begriffen hat, und sie in der Lage ist, z.B. eine Gleichung mit zwei Unbekannten zu lösen, müssen wir angeben können, was hat diese Person genau und eigentlich handelnd gelernt. Denn diese Person hat sich nicht allein den Lösungsweg nur für die einzelne, konkrete, ihr gerade auf dem Küchentisch zur Lösung vorliegende, besondere Aufgabe angeeignet, sich einen Übergang zum Können geschaffen, sondern verfügt jetzt allgemein über den Lösungsweg von Gleichungen mit zwei Unbekannten. Mit dem Vorteil, dass sie viele, sagen wir, die meisten Gleichungen dieser Art zu lösen vermag, sonst würden wir uns und sie sich nicht über einen Lernerfolg freuen. Das zunächst konkrete und besondere zu lernende Etwas des Lernens wird generalisiert.

Mit anderen Beispielen auf diesen Sachverhalt zeigend sei gesagt: Diejenige Person, die sich im Falle von Latein die Fertigkeit aneignet, Caesars De bello gallico übersetzen zu können, oder in Geografie die Fertigkeit, den letzten Ausbruch des Ätna (14.08.2023) erläutern zu können, oder bei der Sportprüfung 200m Delfin schwimmen zu können, hat sich je ein Vermögen erarbeitet, das ihr auch bei Cicero, bei Vulkantätigkeiten weltweit und in allen Schwimm-Wettkämpfen von Nutzen ist. Kurz, mit dem Besonderen lernen wir auch das Allgemeine. Gelernt wird Allgemeines im Besonderen!

Gruß

5. Sitzung

Selbstkontrolle

- Wenn das Erziehen als Handlung des auffordernden Zeigens modelliert wird, dann sind konsequenterweise spezifische Ansprüche an den Lernbegriff zu stellen. Welche ... ?
- Fremdbestimmung und Selbstbestimmung - ein dialektisches Verhältnis.
- Mit J. Dewey als einem der "Gründerväter" des amerikanischen Pragmatismus ist das Erziehungsgeschäft ohne Abstriche mit ... verbunden.
- Ich habe für Sie und Ihre Hauspädagogik einen MERKSPRUCH notiert. Können und wollen Sie diesen warum und auf welche Weise (nicht) berücksichtigen?!
- "Schriftlichkeit" - eine gültige Eintrittskarte in die scientific community?!

Hallo,

leider: Die heutige Sitzung wird keine Präsenzveranstaltung werden. Ich bitte, den Text zum Kritischen Rationalismus eigenständig und/oder mit anderen (per mail?!) zu studieren. Ich werde am nächsten Mo noch mal (kürzer) darauf eingehen.

Haltepunkte zum Überlegen könnten die folgenden sein:

- Empirie hat sich als Monopol in Sachen Wissenschaft und Methode etabliert. Was leistet die Memetik (als Explanans), was die Gründegeschichte (als Explanans) für dieses Explanandum?!
- Niemand behauptet im Ernst, die Wissenschaft selbst sei total wertfrei, denn schon die Auswahl des Forschungsgegenstandes und der Terminologie erfordern eine Wertung; zudem wird ein Sachverhalt nur kraft Urteil („Lohnt sich - lohnt sich nicht“, etc.) zu einem Explanandum. Sondern die Forderung nach Wertfreiheit bezieht sich (streng besehen) darauf, dass die Wissenschaftlerin als Wissenschaftlerin keine Werturteile und keine Normen („So soll es [nicht] sein!“) fällen und vertreten darf (M. Weber). Als politische Person allerdings erlaubt und gewünscht.
- Der Begriff >Wahrheit< wird als ein aus Sicht der kritischen Rationalisten problemproduzierender Begriff durch >Bewährung< ersetzt. Aussagen, Behauptungen, Hypothesen sind demnach nicht >wahr<, sondern sie bewähren sich oder eben nicht. (Der Radikale Konstruktivismus spricht von Viabilität.) Wichtig dabei: Der Kritische Rationalismus besteht auf transparadigmatischen Kriterien bei der Prüfung von Sätzen, d.h. er macht die Kritische Prüfung der Bewährung nicht von einem aufmerksamkeitsinduzierten Abstimmungsverhalten (etwa

auf dem akademischen Markt) abhängig, ebenso gilt ihm raffinierte Überlebenskunst (Fitness) im Zuge der (kulturellen) Evolution nicht als Maß. (Bei Th. Kuhns >Paradigmawechsel< ist das anders, also nicht verwechseln!)

Wellenreuthers >Lehren und Lernen – aber wie?< und Mietzels >Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens< geben einen Überblick und liefern diskutierbare Ergebnisse zum Lehren und Lernen und zu päd. Praktiken allgemein (dazu auch: Kron op. cit. und König/Zedler op. cit.).

Arg kurzfristig, sorry.

gruß

Theorieparadigmen

Hallo,

Theorieparadigmen?! Legen Forscherinnen und Forscher und Theoretikerinnen und Theoretiker ihren Explorationen (Beschreibungen, Beobachtungen, Analysen, Kritiken), Methoden, Termini und Publikationen übereinstimmend ein gemeinsames Erkenntnisinteresse zugrunde und bilden in diesem Sinne eine enge Kommunikations- und Kooperationsgemeinschaft und finden an der Blamage und Vernichtung ihrer einvernehmlich ausgemachten Gegner allseits ein großes Vergnügen, dann haben Sie ein Paradigma gefunden (König/Zedler 2002, 212).

Aufgabe 6./7./ 8./ 9./10. Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt mehr anfangen als mit einem anderen. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wählen Sie ein Theorieparadigma aus. Wer übergreifend etwas zu sagen weiß: Machen Sie! Bitte streng Ihre Darstellung von Ihrer Beurteilung trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (der deutsche Kanzler) und Kommentar („Kommunikativer Volltrottel“, Berliner Zeitung 17.8.22). 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.

Da zur Besprechung der ausgewählten Theorieparadigmen die Rationalität bzw. die Irrationalität von Begründung und Rechtfertigung im Mittelpunkt stehen, bitte (noch mal) lesen:

Repetitio est mater studiorum

Was ist Begründen? „Eine theoretische Behauptung (Aussage) oder eine praktische (normative) Orientierung heißt begründet genau dann, wenn sie gegenüber vernünftig argumentierenden Gesprächspartnern zur Zustimmung gebracht werden kann. Die Einsicht, dass ein begründeter (theoretischer oder praktischer) Satz vorliegt, wird demnach durch Ausarbeitung eines Argumentationsverfahrens gewonnen“ (F. Kambartel, in: Mittelstraß, a.a.O.). Verpflichtend ist dabei die „unvoreingenommene“ (=nicht dogmatische), „zwanglose“ (=mit keinen Sanktionen drohende) und „nicht-persuasive“ (=nicht die Zustimmung mit unsauberen Tricks erschleichende) Argumentationsführung (ebd.).

Was ist Rechtfertigen? Bedeutet als Terminus „das Begründen von praktischen Orientierungen, insbes. von Zwecksetzungen und Handlungsregeln“ (F. Kambartel, ebd.). Gestritten wird darum, ob sich Orientierungen dieser Art überhaupt in einem rationalen Sinne rechtfertigen lassen (der Deszisionist sagt: Nein), oder ob sich Verfahren finden, die auf transsubjektiven (=das subjektive Rechthabenwollen überschreitenden) oder universalen (=allgemeinverbindlichen) Wegen die Begründung von Handlungsorientierungen sichern (die kritische Theoretikerin der Frankfurter Schule und die Vertreterinnen des Philosophischen bzw. Methodischen Konstruktivismus a la Erlangen, Konstanz, Marburg sagen: Ja).

Was ist ein Argument?! >Argument< = eine Bezeichnung für die Art und Weise des Redens mit dem Ziel, die Zustimmung gegen den Widerspruch wirklicher oder fiktiver Gesprächspartner zu einer Aussage oder Norm durch schrittweisen und lückenlosen Rückgang auf bereits gemeinsam anerkannte Aussagen bzw. Normen zu erreichen. Schafft man dieses Argumentieren im eigenen Kopf, denkt man methodisch (=folgerichtig, systematisch, klar, nachvollziehbar). Ergo, beim Streiten um pädagogische Praxis erscheint es höchst angeraten, sich auf jeden Fall der Gemeinsamkeiten zu vergewissern, damit das, was an Voraussetzungen und Bedingungen, was an Daten, Fakten, Tatsachen, Zielen, Zwecken und Werten gegeben ist, damit das, was gewollt und beabsichtigt ist, in eine schrittweise vorgetragene und lückenlose Argumentationskette eingebunden werden kann.

Und argumentationszugänglich ist ein (deskriptiver oder normativer) Satz bzw. ein Text dann, wenn mindestens diese Bedingungen erfüllt sind: 0. Argumentationsteilnehmer müssen Verständnis dafür haben, müssen verstehen können, worum es beim Streiten um PRO und CONTRA eigentlich geht. 1. Kein Widerspruch zu objektiv gesichertem Wissen aus der Wissenschaft und keine Unverträglichkeit zu konsentierten akuten Normen, Werten und Maximen. 2. Keine Mystik, kein Mythos, keine Wundergläubigkeit. Keine Gültigkeit fürs Argumentum ad ignorantiam.¹⁷ 3. Kein Gegensatz zum landläufig üblichen und anerkannten logischen Denken und vernünftigen Handeln.

Was ist Wissen? >Wissen< ist in unserm Breitengraden (im griechisch-europäischen Abendland) ein Wort mit Geltungsanspruch, also eine Vokabel, über die man nicht gedankenlos plappern sollte. Denn jeder, der behauptet, er wisse etwas, hat dafür gerade zu stehen, dass dieses Etwas eine Tatsache ist, die er gegen Einwände der Opposition vertritt, dass seine Behauptung einen wirklichen Sachverhalt darstellt. Dass etwas der Fall IST. (Eine >Information< gibt man einfach weiter und eine Botschaft wird verkündet.) Wissen – jedenfalls im Verständnis des okzidentalen Rationalismus - ist mit der Person verknüpft, die es vorträgt. Aber nicht Ausstrahlung, Adel, Begnadung, Bestechung, Betroffenheit, Charisma, Emotionen, Erpressung, Haarfarbe, Schläge, Sophistication, Status, Überlieferung, Wortgewalt entscheiden über Sinn und Unsinn, sondern?! Sondern diejenige, die behauptet, sie wisse etwas, tritt als Person mit Vernunft und Verstand und geeigneten Nachweisen und Verfahren auf, und zeigt, dass die Behauptung mit recht erhoben wird. Sie ist also für die Begründbarkeit, für die Begründung ihrer Behauptung verantwortlich. Sie kann die Verantwortung, argumentationszugänglich etwas behauptet zu haben, nicht dem Nachbarn zuschieben, nicht einer Auctoritas zuschanzen oder sich in der Weise vor der Begründungsverantwortung drücken, dass eine – sage ich hier salopp - „überirdische“ Instanz herangezogen wird.

Was ist eine Norm? Im wissenschaftlichen und im Zusammenhang mit Ethik und Moral nennt man eine Vorschrift, einen Maßstab, eine Anweisung, eine Regel, eine Präskription dann eine Norm, wenn etwas (denkend oder handelnd) ausgeführt werden SOLL. Eine Norm kann sich auf eine Handlung beziehen, die um ihrer selbst willen aktualisiert wird, z. B. sich um eine Person (Tante) kümmern, weil man sich „selbstverständlich“ eben kümmert, ohne einen Lohn zu erwarten (Erbe). Aber auch auf eine Handlung, die als geeignetes Mittel gilt, um einen bestimmtes Ziel oder ausgezeichneten Zustand zu erreichen bzw. herbeizuführen (ein ausgewähltes didaktisches Handlungsmuster). Eine Norm kann sich als unbedingte Norm auf Ziele, Zwecke und Werte beziehen, die immer und überall erreicht bzw. verwirklicht werden sollen (Liebe deinen Nächsten!). Oder als eine bedingte Norm (eine Vorschrift, ein Gebot), die relativ zur gegebenen und vorfindlichen Situation aufgibt, Ziele, Zwecke und Werte zu erreichen bzw. herbeizuführen (wenn du in derumder Lage bist, dann sollst du dieses tun, aber nicht jenes!). Oder eine Norm kann auch als unbedingte etwas einfordern (immer und überall: du sollst nicht begehren deines Nächsten Weib!). Oder als bedingte Norm ein Verbot aussprechen, eine Unterlassung einfordern (wenn du in derumder Situation bist, dann tue nie ... !). Das Definieren(=das Festsetzen von Fachausdrücken) ist ebenfalls eine Normierung (sprachlichen Handelns), es werden Vokabeln als Termini oder als Begriffe in ihrer Verwendung, in ihrem Gebrauch, zwecks klarer und deutlicher Verständigung bzw. zwecks Vermeidung des Aneinandervorbeiredens vorgeschrieben. Die Methoden der Forschung und Theorie (empirische, hermeneutische Methode, Logik) sind normierte (handwerkliche) Verfahren, streng einzuhaltende Wege am Schreibtisch, im Feld, im Labor hin zu Wissen und Erkenntnis.

9. Kritischer Rationalismus

Hallo,

>Kritischer Rationalismus< ist die Bezeichnung für eine phil. und wisstheo. Schule, die eine grundsätzliche Skepsis gegenüber allen Begründungsversuchen anführt, und überzeugt ist, dass alle Erkenntnis stets nur vorläufigen Charakter hat und sich in *empirischer* Prüfung *bewähren* muss.

Deduzieren, Falsifizieren, Induktion

Die Bewährung der Behauptung, etwas erkannt zu haben, vollzieht sich im Zusammenspiel des spekulativen Theoretisierens mit Versuchen, diese Theorien in *deduktiven* Verfahren unter Rückgriff auf empirische Befunde der Falschheit zu überführen, sprich, zu *falsifizieren*.

Das Falsifizierens ist positiv gewendet zugleich eine Grenzziehung zwischen wissenschaftlich-rationalen und metaphysischen Sätzen, wobei sich wissenschaftlich-rationale Sätze wenigstens potentiell widerlegen lassen,

¹⁷ Argument, in dem Aussagen benutzt werden, deren Wahrheit vom Kontrahenten nicht überprüfbar ist (O. Schwemmer). Definition in WIKIPEDIA: „Das argumentum ad ignorantiam, auch Scheinargument der Beweislastumkehr, ist ein logischer Fehlschluss, bei dem eine These für falsch erklärt wird, allein weil sie bisher nicht bewiesen werden konnte, oder umgekehrt, eine These für richtig erklärt wird, allein weil sie bisher nicht widerlegt werden konnte.“

weil man weiß, wovon die Rede ist, während metaphysische Sätze für gar nicht widerlegbar (falsifizierbar) gelten, weil niemand genau sagen kann, wovon sie eigentlich handeln (Gethmann, in: Mittelstraß, a.a.O.).

Falsifizieren, aber nicht **verifizieren**, kann man empirische Allaussagen (berühmt: „Alle Schwäne sind weiß.“) durch ein empirisches Gegenbeispiel („Dieser Schwan ist aber ...“). Aussagen über nur einen oder einzelne (singuläre) Gegenstände sind auch verifizierbar („Die 5a fährt heute ins Schullandheim.“ „Es gibt einige unter den Schülerinnen der 7b, die sind mathematisch hoch begabt.“) K. Popper meint, generelle Gesetzesaussagen sind grundsätzlich nicht verifizierbar, da sie über den gegebenen Beobachtungs(zeit)raum hinaus reichen.

Die vom Kritischen Rationalismus favorisierte Deduktion oder die nomologische Erklärung (Hempel, Oppenheim): Übliches Beispiel für die kausale Erklärung eines Vorgangs ist das „Zerreißen eines Fadens“, bei König/Zedler 2002, 50, nachlesen). Ein anderes Beispiel für einen sozialen Zusammenhang: Es sei "Fritz verpetzt Eva bei der Lehrkraft" das Explanandum B. Warum macht er das? Hätte man ein Gesetz der Form >Immer wenn eine Anfangsbedingung A der Fall ist, dann geschieht auch B< und es wäre tatsächlich auch die Anfangsbedingung A gegeben, dann könnte man zwingend **deduktiv** B ableiten und hätte (per **Deduktion**) das Explanans für Fritzens Verhalten gefunden. A=Ursache, B=Wirkung. Aber woher ein solches Gesetz in der Pädagogik nehmen? In der Physik kein Problem, aber im Bereich menschlichen Verhaltens und Handelns?

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

Abgelehnt wird die Induktion. Auf der Basis **einzelner Beobachtungen lassen sich „induktiv“ keine allgemeinen/generellen Gesetzesaussagen** treffen, die auch noch Prognosewert haben. Etwa aus: „Immer, wenn Fritz Eva, Maxi und Henriette lobt, dann verbessern sich deren Schulleistungen offenkundig“, kann(darf) nicht ein allgemeines Gesetz werden: „Immer, wenn Schüler vom Lehrer gelobt werden, dann ...“

Allerdings. Wir Pädagoginnen bilden aus vielen Einzelfällen (öfter) eine Allaussage. Ich mache aus dem, was ich mit Fritz und Eva und Egon und Kaspar erlebt habe, die Behauptung: "Alle Kinder in diesem Alter sind so und so". Das ist nach Aristoteles eine populäre Erkenntnisweise. Sie wäre jedoch erst dann logisch zwingend, meint der der Beihilfe zum Mord an seinem Schüler Alexander der Große verdächtigte Stagirit¹⁸, wenn nicht bloß einzelne Fälle aufgezählt würden, sondern sämtliche Fälle, was wir nicht können. (In der Arithmetik, was uns hier nicht kümmert, gibt es die >vollständige Induktion<.) Streng logisch nicht ganz einwandfrei, aber insofern verzeihlich, weil wir einen großräumig weiten, nicht nur auf Fritz oder Eva fixierten Blick brauchen. Weniger gut ist, den per Induktion gewonnen Allsatz zu zementieren - versteht sich.¹⁹

Kritische Prüfung

Mit dem **Prinzip der kritischen Prüfung** wird versucht, Begründbarkeit (im naiven Sinne) zu ersetzen. So wird eine Hypothese streng daraufhin untersucht, ob sie konsistent ist (=widerspruchsfrei), welchen empirischen Gehalt sie hat (also, ob sie falsifiziert werden kann, demnach wissenschaftlich-rational ist, aber nicht metaphysisch), ob sie einen wissenschaftlich-rationalen Fortschritt darstellen täte, hätte sie sich nur bewährt (Mittelstraß, ebd.; König/Zedler 2002). Generelle Gesetzesaussagen werden als Hypothesen interpretiert und strenger Prüfung unterzogen, z.B. durch das Experiment. Gelingt es nicht, sie zu falsifizieren, gelten sie als „bewährt“.

Nicht nur bei Kritischen Rationalisten ist Konsens: Wissenschaft kann sich **nicht auf genaue (1:1) Abbildungen der Wirklichkeit berufen**, sondern Wissenschaftlerinnen schaffen ein begriffliches Netz (engmaschig), das ausgeworfen wird, um Daten, Fakten und Tatsachen einzusammeln, die helfen, Probleme zu händeln, zu managen, zu lösen. Daten, Fakten und Tatsachen bewähren sich in diesem Prozess oder eben nicht, Netz kaputt, ein neues knüpfen. Einhelliges Dafürhalten ist, dass es so etwas wie **objektive (erkenntnissubjektunabhängige, quasi neutrale) Tatsachen** nicht gibt. Alles, was im wissenschaftlichen Zusammenhang ausgesagt und behauptet

¹⁸ Jedenfalls hatte der römische Geschichtsschreiber Lucius Flavius Arrianus diesbezüglich Hinweise vorliegen.

¹⁹ Man könnte – alternativ - einen Weg vom Einzelnen zum Allgemeinen (nach Aristoteles) einen **epagogischen** Weg nennen, der nicht mit Induktion zu verwechseln ist. Epagoge bedeutet, dass im besonderen Fall auch Allgemeines aufscheint. Man gewinnt in der Betrachtung des Einzelnen eine Einsicht (in: Mittelstraß, a.a.O.).

wird, ist „theoriegeladen“. Sprich, alle Beobachtungen, Beschreibungen, Hypothesen, Ergebnisse sind durch theoretische Voraussetzungen oder Hintergrundüberzeugungen beeinflusst oder bestimmt. Niemand hat einen barrierefreien Zugang zur Welt.

Wertfreiheit

Sozialwissenschaft habe – wie Wissenschaft überhaupt - **wertfrei** zu sein, fordert der Kritische Rationalismus, was im engeren Sinne heißt, dass die Wissenschaft Daten, Fakten und Tatsachen nicht in Präskriptionen umwandeln darf und Normatives nicht als Datum, Faktum, Tatsache verkauft werden darf. Dass Chancengleichheit im deutschen Bildungswesen besteht, quasi ohne Engagement feststellen=sine ira et studio. Die Norm, Chancengleichheit herzustellen, gehört nicht zur Wissenschaft (ob man dagegen ist oder nicht). Unbestritten ist auch für den Kritischen Rationalisten, dass das Festsetzen von Terminologie, die Auswahl von Methoden, die Präsentation und Publikation von Ergebnissen u.a.m. immer auch subjektiv ist, immer interessenabhängig ist, immer auch der Spur des Geldes und dem Ruf der Exzellenz folgt. Und Aussagen über Wertungen, die z. B. für eine ausgewählte Gruppe in Kraft sind, sind selbst wertfrei, da quasi nur Aufzählung der Wertungen. Nur eigentliche Werturteile „Elektroautos – welch ein Irrsinn“ sind Fremdkörper der Forschung und Theorie. Primäres Ziel von Forschung und Theorie ist nicht die Angabe von Zielen, nicht, praktische Anweisungen zu geben, sondern Wissen über die Welt einzufahren. Wissenschaft kann Sachverhalte erklären, über Ursachen und Folgen und über geeignete Mittel zur Materialisierung von Zielen Auskunft geben. Dem Praktiker stehen Daten, Fakten, Tatsachen und Erklärungen, Prognosen, Technologien zur Auswahl.

Bekannt ist **W. Brezinka** - ein eingefleischter Kritischer Rationalist und Fan wertfreier Erzwiss (**er ruhe in Frieden**). Sein Vorschlag, die Pädagogik (in drei Sektoren) zu segmentieren, ist nicht ohne:

Erzwiss könne **nur mit empirischer Methodik** (und Logik) eine wirkliche Wissenschaft sein. Daher ist **wertfreie Erziehungswissenschaft** deskriptiv, kausalanalytisch, prognostisch und technologisch ausgerichtet. ²⁰

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

Dann gibt es noch die **Praktischen Pädagogiken**, bei denen sich Ideen, Programme, Vorhaben, handlungsleitende und verbindliche Konzeptionen sammeln. Sie werden zwar unter Berücksichtigung des erziehungswissenschaftlichen und philosophischen Wissens ausgearbeitet, seien aber parteiisch und parteilich.

Kritische Prüfung von Normen, Werten, Maximen

ist für keinen Kritischen Rationalisten tabu. Dies zählt „außerhalb“ der Wissenschaften durchaus zu einer regelungsfähigen (wenn auch nicht per Deduktion und Empirie, also wissenschaftlich nicht abgesicherten) Praxis. Es gilt ihm bei Unterstellung des Dezisionismus in der Ethik ein Pluralismus von Moral(en).²¹ Für eine Universal-moral hat er wegen unüberwindlicher Begründungs- und Rechtfertigungsschwierigkeiten kein Ohr - wie unendlicher Begründungsregress (eine Begründung begründet die andere), Dogmatisierung (es gilt nur einwas) und willkürlicher Abbruch (Basta!). Fundamentalismus steht – selbstverständlich - außen vor.

Leider entgeht ihm, dem Kritischen Rationalisten, dass für soziale Orientierung, für Aufforderungen, Wertungen, Moralurteile, Maximen und Imperative in Sachen Begründung und Rechtfertigung nicht die Deduktion und die Empirie die Führung haben. Weil?! Weil im Zentrum unseres gemeinsamen Denkens und Handelns nicht die **Bewährung von Aussagen, Behauptungen und Hypothesen** steht, sondern das **Koordinieren und das Kommunizieren auch zum Zweck gedeihlichen Zusammenlebens und ersprießlichen Zusammenarbeitens**. Ein weites Feld, auf dem vernünftig, sprich: friedlich, geordnet und gerecht zu agieren, nicht (allein) per Deduktion aus generellen empirisch gewonnen Gesetzen gelingt, sondern es – ohne die Wissenschaft zu negieren bzw. zu ignorieren - die Aktualisierung der (durchaus vorhandenen) Weisheit des Alltags braucht sowie im rationalen Streiten und Argumentieren geschulte Pädagoginnen, die den (szientistischen und reduktionistischen) Kanon des Kritischen Rationalismus überbieten. Und! Und dieser lebenspraktische und gelernte Ausgangspunkt ist empirisch oder deduktiv (mit dem Kritischen Rationalismus) nicht einzuholen oder zu dementieren, weil der Kritische Rationalist die Erfahrung, den Verstand, die Schlaueit des Alltags und geübtes Argumentieren für

²⁰ Bemerkungen zu „Experiment“ mündlich und im Anhang.

²¹ Dezisionismus, Bezeichnung für solche Entscheidungen und Entscheidungsverfahren, die nicht durch Bezug auf allgemeine (transparente) Rationalitätsstandards begründet werden oder begründbar sind.

seine Deduktionen und empirisches Forschen voraussetzt. Dagegen sind für alle Überlegungen pädagogisch relevanter Art die alltägliche Lebenswelt eine nicht hintergehbare, quasi apriorische Basis.

Gruß

6./7./8./9./10. Theorieparadigmen

Bei den hier angeführten Theorieparadigmen gilt es nachzuschauen, ob deskriptive und normative Grund-Sätze angeführt werden (können), die Sie auf Ihre Hauspädagogik münzen könnten. Wobei Sie mitgekriegt haben, dass viel weniger Daten, Fakten und Tatsachen das Problem ausmachen, als vielmehr die Frage nach der Rationalität von Normen, Werten, Zielen und Maximen. Empirie hatten wir schon, heute die Normative Erzwiss und die Kritische Erzwiss, später noch die Evolutionäre Päd..

Aufgabe 6./7./ 8./ 9./10. Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt mehr anfangen als mit einem anderen. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wählen Sie ein Theorieparadigma aus. Wer übergreifend etwas zu sagen weiß: Machen Sie! Bitte streng Ihre Darstellung von Ihrer Beurteilung trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (der deutsche Kanzler) und Kommentar („Kommunikativer Volltrottel“, Berliner Zeitung 17.8.22). 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,

legen Forscherinnen und Forscher und Theoretikerinnen und Theoretiker ihren Explorationen, Beschreibungen, Beobachtungen, Analysen, Kritiken, Methoden, Termini und Publikationen übereinstimmend ein gemeinsames Erkenntnisinteresse zugrunde und bilden in diesem Sinne eine enge Kommunikations- und Kooperationsgemeinschaft und finden an der Blamage und Vernichtung ihrer einvernehmlich ausgemachten Gegner allseits ein großes Vergnügen, dann haben Sie ein Paradigma gefunden (König/Zedler 2002, 212).

6. Normative Erziehungswissenschaft.

Grundgedanke der Normativen Erzwiss. ist der, dass Sätze über die pädagogische Praxis wissenschaftlich nur dann begründet sind, wenn sie sich aus unumstößlich gesicherten Prinzipien ableiten lassen. (Missverständenes) Vorbild möchte da der griechische Mathematiker Euklid sein, der ein geometrisches Verständnis der Mathematik propagierte und Lehrsätze seiner Zeit methodisch streng, logisch korrekt, in seinem Buch >Elemente< zur Theorie zusammenbaute. Dabei bezog er sich auch auf Axiome (nach Aristoteles allgemeine und unbezweifelbare Grundsätze). Woher, bitte schön, derart Prinzipien – quasi Axiome - für die Pädagogik nehmen? Es gibt fünf Varianten.²²

(1) >Normative Pädagogik< (ein Eigenname, groß schreiben) ist das erste theoretische Gesamtkonzept der Erziehungswissenschaft (J. F. Herbart). Wir finden daran anschließend bei Max Scheler normative Sätze mit "objektiver Gültigkeit" und bei Kerschensteiner "unbedingte, zeitlose, überindividuelle, geistige Werte" etwa Wahrheit, Schönheit, Heiligkeit, Sittlichkeit, Bildung. Bei W. Tröger gibt es eine "Ur-Norm", nämlich "Zustimmung zur Welt" bzw. "die Lebensbejahung [als] "absoluter Anfang". Verpflichten könne man zu Toleranz, Liebe, Freiheit aggressionsfreie Selbstentfaltung, Versöhnen u. a..

Da liegt eine wertphilosophische Begründung quasi unumstößlicher Prinzipien vor, eine axiomatische Setzung, die als Basis von Erziehungszielen Autorität beansprucht.

(2) Privilegiert wird das Werden des Menschen (=das Mensch-Sein) als absolutes Prinzip. Des Menschen Einzigartigkeit, Einmaligkeit als Individuum ist das Basislager, dem alle erzieherischen Verpflichtungen entnommen werden. Da kann man darauf kommen, das gestufte kognitive, soziale und moralische Wachstum von Kind, Kegel, Jugend, Adoleszenz und Erwachsenen als Autorität heranzuziehen. Als Grundstock, aus dem korrekt und zwingend abgeleitet werden könne, das jeweils höhere Entwicklungsniveau verpflichtend zum Erziehungsziel zu erklären.

²² Ich paraphrasiere König/Zedler op. cit..

Das, was die Natur und die Kultur als Natur des Menschen aus uns macht, hat unerschütterliche Autorität.

(3) Aktuell fungieren >die Natur< und >die Natürlichkeit< und >das Natürlichsein< mit Selbstverständlichkeit als zementharter Boden, von dem aus verpflichtende Vorhaben pädagogischer Praxen abgeschossen werden können. Da werden Biowissenschaften, Life Sciences, Ökologie zum Bezugspunkt der Erziehung erkoren. Sich für die Erhaltung der natürlichen Umwelt des Menschen einsetzen, was ihren Schutz betrifft, die Wechselbeziehungen zwischen den Lebewesen und ihrer Umwelt nachhaltig gestalten, all solche Verpflichtungen werden aus der axiomatisch gesetzten, rüttelfesten >Mutter Natur< abgeleitet.

Gleichklang mit der Natur als Autorität für alles Pädagogische.

(4) Zum vierten gibt es eine transzendente Begründung von Prinzipien (der Päd.), wobei eine Art von Begründen gemeint ist, die nicht empirisch harte Daten, Fakten, Tatsachen heranzieht, sondern eine die (empirische) Erfahrung „transzendierende“ Begründung. Gedacht ist, dass vor jeder Prüfung durch Erfahrung in jeder pädagogischen Argumentation immer schon bestimmte Normen schlummern, die nicht extra als Verbindlichkeiten aufgestellt werden müssten. Deswegen nicht, weil sie der Erziehung selbst (bereits) innewohnen, lediglich (ausdrücklich) zu explizieren seien, damit ihnen mit wachen Sinnen gefolgt werden könne.

Angenommen, man behaupte im Sinne transzendente Begründung, dass schon mit dem ersten Schritt des Erziehens Mündigkeit als oberster Zweck verfolgt werde, dann ist damit gemeint, man müsse die Verpflichtung zur Mündigkeit nicht erst an das Erziehen "von außen" herantragen, sondern Mündigkeit sei allemal intrinsisch schon mitgegeben. H. Blankertz schreibt (in >Kritische Erziehungswissenschaft< 1979): Es ist "eindeutig festzustellen, daß, wer in die pädagogische Verantwortung eintritt, unter den jeweils gegebenen historischen Bedingungen für die Mündigkeit des Subjekts arbeitet - ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär. [Die Erziehungswissenschaft] rekonstruiert die Erziehung als den Prozeß der Emanzipation, d.h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst" (fett von mir).

(5) Begründung von Normen, Zielen, Werten auf der Basis von Konsens. Wobei hier mit >Konsens< viel weniger die im extra ausgeführten und von Herrschaft freien Diskurs (a la Habermas) erzielte Übereinstimmung gemeint ist, sondern schlicht und einfach solche (Binsen-)Wahrheiten, Fehlerlosigkeiten, Tatsächlichkeiten, die fraglos wie "vor 4000 Jahren" schon für richtig gelten. "[W]as wäre im Laufe der Zeiten von den moralischen Forderungen des Dekalogs hinfällig geworden? Kann jemand heute behaupten, daß Lüge, Betrug, Mord, Diebstahl, Ehebruch etwas Wohlgefälliges sei?" (Rein zit. n. König/Zedler 2002). Gemeint wird, für die Erziehung überzeitliche und kontextinvariante Richtschnüre in der Hand zu halten.

Absolute Gewissheiten und (anscheinend oder scheinbar!?)100%-Konsens bündeln in diesem Selbstverständnis Daten, Fakten und Tatsachen zu maßgebender Autorität und machen diesbezüglich Erziehung zur Pflicht.

OBACHT! Es ist von mir nirgendwo behauptet, dass das >Prinzipien-Haben< und das >Aus-Prinzipien-ableiten< und das, was da (siehe oben) konkret als Zielvorgabe und Handlungsaufträge entquillt, in jedem Falle töricht sei, eine Dummheit sei oder totale Unvernunft. Nein, denn eine solche Beurteilung ist ein anderes Geschäft. Jede Aufforderung der Normativen Erziehungswissenschaft müssten wir im einzelnen prüfen - hier nicht.

Mir geht es auf Metastufe allein darum zu zeigen, dass Normative Erziehungswissenschaft in ihren fünf Varianten - so wie angeführt - Probleme mit dem Begründen ihrer Normen, Werte und Ziele hat. Es darf aus IST kein SOLL abgeleitet werden (sonst naturalistischer Fehlschluss (G. E. Moore). Deskriptionen sind keine Präskriptionen. Und Deduktion von Normen, Werten und Maximen aus Normen, Werten und Maximen sind keine Rechtfertigungen, denn Normen, Werte und Maximen werden nicht per Deduktion gerechtfertigt. Es mag eine Deduktion zwar logisch korrekt sein, deshalb ist das deduzierte nicht gleich gerecht(fertigt). Jedenfalls ist die Konstruktion Normativer Erziehungswissenschaft in allen fünf Varianten (mit Quasi-Axiomen und Deduktionen) eine eminent wackelige Angelegenheit - vom metatheoretischen Wartturm aus.

7. Sitzung

Kritische Theorie und Erziehungswissenschaft

Hallo,

als Kritische Theorie wird eine Gesellschaftstheorie bezeichnet, die von Hegel, Marx, Freud inspiriert ist und deren Vertreter (M. Horkheimer, Th. A. Adorno, H. Marcuse, E. Fromm). Gegen die traditionellen Theorien

gerichtet, weil diese ihrem szientistischen Verständnis nach, wertfreie Ergebnisse produzieren.²³ Aber „Denken ist ein Tun“ (Adorno), nicht wertfrei, Wissenschaft ist gesellschaftliche Arbeit. So ist die Wissenschaftstheorie der Kritische Theorie politisch. Denn schon im diskursiven und auf Konsens angelegten Begründungsbegriff (der Wissenschaften) sei die Forderung nach nichtverzerrter Kommunikation =vernünftiger Argumentation angelegt. Denn die Begründung von Behauptungen ebenso wie die Rechtfertigung von Normen verlangen eine nur mit dem zwanglosen Zwang vernünftiger Argumentation gewonnene universale Übereinstimmung (J. Habermas; F. Kambartel).

Kritische Theorie und Kritische Erziehungswissenschaft opponieren gegen die (gegen eine) „allein durch das Verwertungsinteresse privater Kapitalien herrschenden Kultur“ (M. Weber, Soziologe, Universalgeschichtliche Analysen, Politik. Stuttgart 1973, 236). Gegenstand der Kritischen Theorie ist die ideologiekritische Analyse der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft, das heißt: die Aufdeckung ihrer Herrschafts- und Unterdrückungsmechanismen und die Bloßstellung ihrer Ideologie mit dem Ziel einer vernünftigen Gesellschaft mündiger Menschen. Mit der theoretischen Aufklärung werden die gesellschaftlichen Verhältnisse entschleiert, und im Bewusstsein der Freiheit wird der Fortschritt angegangen. Stand zu Beginn der sozialwissenschaftlichen, interdisziplinären Zeitdiagnose ein emanzipatorischer Anspruch, so dominierte nach und nach unter dem Einfluss der Weltwirtschaftskrise, der Krise der liberalen Demokratien, dem Aufkommen diktatorischer Regime, dem Zweiten Weltkrieg, der Expansion der Kulturindustrie eine negative Geschichtsphilosophie ohne Hoffnung auf absehbare Umgestaltung der „totalitär“ (Horkheimer/Adorno) und „eindimensional“ (Marcuse) gewordenen gesellschaftlichen Verhältnisse. Die „jüngere“ Kritische Theorie a la Habermas hält an Gesellschaftskritik fest, aber eher optimistisch. Denn die radikale Vernunftskesis und die pessimistische Geschichtskonstruktion werden verworfen und mit dem Begriff der „kommunikativen Vernunft“ wieder emanzipatorische Motive in den Fokus gerückt.

Als Kritische Erziehungswissenschaft oder Kritische Pädagogik wird eine in den 1960er Jahren entstandene erziehungswissenschaftliche Theorieofferte mit dem emanzipatorischen Interesse an Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung mit dem Glauben an die „Emanzipation des Menschen aus versklavenden Verhältnissen“ und an den fortschreitenden "Demokratisierungsprozess" in geschichtlicher und gesellschaftlicher Dimension (Giesecke 1973). Keine Wertfreiheit. Kontrovers, denn: „Unter >Wertungen< sollen [...] >praktische< Bewertungen einer durch unser Handeln beeinflussbaren Erscheinung als verwerflich oder billigenwert verstanden sein“ (Weber, ebd., 263). Ob Daten, Fakten und Tatsachen für unerfreulich oder erfreulich beurteilt werden, was selbsttendend zulässig ist, unterfällt praktischer Bewertung, für deren Berechtigung die (empirische) Wissenschaft nicht zur Verfügung steht, sondern ausschließlich für bloße Daten, nackte Fakten und blanke Tatsachen. Kritische Erziehungswissenschaft sieht das anders.

Herwig Blankertz versucht, die Forderung nach Mündigkeit aus einer Analyse der Struktur der Erziehung zu gewinnen, sprich: In jedem Erziehungshandeln ist die Mündigkeit als Grundstein eingebaut, sie wird ihm nicht quasi als Dach extra aufgesetzt. „Denn emanzipativ im pädagogischen Sinne ist die Eigenstruktur der Erziehung selbst, sofern und insoweit wie sie sich gegen alle überformenden und überwältigenden, nicht-pädagogischen Normauflagen durchsetzt. [...] Der emanzipatorische Charakter der Erziehung ist auch dann gegeben, wenn die Erwachsenen, wenn Pädagogen, Erzieher, Lehrer und Eltern unter politischem religiösem oder anderem weltanschaulich bedingten Druck gehalten sind, nur die Bewahrung des Vorgegebenen zu wünschen, nur Gehorsam, Einübung, Nachahmung und Nachfolge zu verlangen. Denn selbst dann liegt das Ziel darin, daß der Nachwuchs schließlich das Tradierte selbständig, nämlich auf sich selbst gestellt, in eigener Verantwortung unter der Berücksichtigung der dann durch Außenwirkungen eintretenden, im einzelnen nicht vorhersagbaren strategischen Lagen verwaltet, interpretiert und verteidigt“ (H. Blankertz, zit. n. König/Zedler, a.a.O., 140).²⁴

In der Folge Angriffe etwa von W. Brezinka (Vertreter des Kritischen Rationalismus). Die „Realistische Wendung in der pädagogischen Forschung“ H. Roth; 1962) und die „zweite empirische Wende“ der Pädagogik (ab 2000) klammerten Emanzipatorische Päd. u. a. wegen fehlender (nicht empirisch einlösbarer) Präzision der Begriffe und dem Mangel an Objektivität, Validität und Reliabilität und überzeugenden Beweisen ihrer Wirksamkeit aus. Seitdem die empirische Pädagogik vor allem durch Bildungstests wie TIMMS oder PISA-Studien

²³ >Szientismus< bezeichnet kritisch ein (reduktionistisches) Programm für Forschungen und Theorien, in dem den wertfreien Wissenschaften das Monopol des Erklärens der natürlichen und sozialen Welt zugesprochen wird (Verwissenschaftlichung). Es sollen denn auch die Ideale und Begründungsverfahren speziell der wertfreien empirischen Naturwissenschaften auf die Theoriebildung der Geistes- und Sozialwissenschaften übertragen werden sollen. Stattfindet hiermit eine unzulässige Identifikation wertfreier empirisch-quantitativer Verfahren mit wissenschaftlichem Vorgehen überhaupt (sagt J. Mittelstraß, in: op. cit., 641).

²⁴ Mündigkeit meint hier nicht Volljährigkeit, Geschäftsfähigkeit, Deliktsfähigkeit, sondern seit der Aufklärung (I. Kant) ein Vermögen zur Erarbeitung einer selbstbestimmten und unabhängigen und eigenverantwortlichen Haltung. Wo die wohl geblieben ist?!

in den Vordergrund getreten ist, weisen die noch real existierenden Vertreter der Kritischen Erziehungswissenschaft auf die Blindstellen bloßer Empirie in Sachen Bildung und Erziehung hin.

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

Hier sei kurz noch mal die Normenbegründungsproblematik eingegangen: Können Präskriptionen - gegen den Vorwurf der Willkür und des Dezisionismus²⁵ - gerechtfertigt werden? Ja, und dies gegen die Wertfreiheitsvertreter von Forschung und Theorie, Normatives kann gerechtfertigt werden. Es kann die Frage WAS TUN? argumentationszugänglich begründet werden. Denn Wertbegründungen sind keineswegs irrational oder beliebig, wobei man nicht auf der W.i.s.s.e.n.s.c.h.a.f.t.l.i.c.h.k.e.i.t der Rechtfertigungen zu bestehen braucht (dieser Ausdruck mag allein für die harten Daten, Fakten und Tatsachen der Natur- und Kulturwissenschaften reserviert bleiben), aber rational können und sollen die Rechtfertigungsbemühungen von Normen, Präskriptionen, Imperativen, Maximen, Bitten, Aufforderungen auf alle Fälle sein. Rational ist all das, was besonnen, nüchtern, objektiv, nicht persönlich, verstandesgemäß, sachlich, realistisch, überlegt, nachvollziehbar, lückenlos, methodisch gesichert, orientiert an gedeihlichem gemeinsamen Handeln, mit harten Daten, Fakten und Tatsachen abgeglichen und belastbar und als handlungsleitende Entscheidung von allen Teilnehmern und Betroffenen (jedenfalls bis auf weiteres) anerkannt wird.

*Ich bitte Sie nun ausdrücklich, die in der Fußnote 29 enthaltenen Quellen zu lesen. Vom Anspruch Kritischer Erziehungswiss oder auch der Atmosphäre Emanzipatorischer Päd. kann man sich sonst schwer einen Begriff machen!*²⁶

²⁵ Dezisionismus kann verstanden werden als Weigerung, Entscheidungen für Normen und für Handlungen (wegen Unbegründbarkeit derselben) zu begründen.

²⁶ Klafki bringt an Mündigkeit orientiert >Ideologiekritik< ins Spiel, als diejenige kognitive und mutige Leistung, die unterdrückende Abhängigkeit (stark: Knechtschaft) zu identifizieren vermag. Es bedarf "der *ideologiekritischen*, d.h. auf bestimmte Ausprägungen des gesellschaftlichen Bewußtseins [...] gerichteten Fragestellung. >Ideologie< wird hier im engeren und strengeren Sinne des Wortes verwendet, nämlich als Bezeichnung für erweisbar falsches gesellschaftliches Bewußtsein, dessen Falschheit aus der vom Träger solchen Bewußtseins nicht durchschaute Prägung durch bestimmte gesellschaftliche Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse resultiert. Ideologien sichern und rechtfertigen *scheinbar* solche Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse" (Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim Basel 1996, 111). Ist das ein rational zu begründeter, an Oberzwecken und Haupt- und Selbstzwecken ausgerichteter und mit Daten, Fakten und Tatsachen zu belegender (Ab-)Satz?

Richard Münch, zu lesen als Beitrag zur Wertfreiheit der Wissenschaft und als Ideologiekritik: ">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" (Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main 2008; Vorwort). "In diesem internationalen Netzwerk konzentriert sich die Macht. Seine Akteure sind organisiert im sogenannten Pisa-Konsortium. Das sind die Agenturen und Unternehmen hinter dem internationalen Schulvergleichstest, der global umsatzstärkste Bildungskonzern Pearson gehört genauso dazu wie die größte Testfirma der Welt, der Educational Testing Service (ETS). Aber auch staatlich finanzierte Einrichtungen sind dabei, der australische Council for Educational Research zum Beispiel oder in Deutschland das Dief – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Es geht um die Beantwortung der Frage nach dem Wesen von Bildung, das anhand eines angloamerikanischen Modells von Basiskompetenzen beschrieben und mit Hilfe von eigens entwickelten Tests abgeprüft wird" (Streitgespräch Münch – Schleicher: Definiert Pisa, was Bildung ist? In: FAZ vom 8. 3. 2019; Münch widerfährt hier scharfer Widerspruch; dazu auch ders., Der bildungsindustrielle Komplex. Weinheim Basel 2018). Ist dieser Absatz begründbar oder einfach nur eine parteiliche Stellungnahme (cum ira et studio) abseits von Rationalität?

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

Vorschlag

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

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

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

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

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

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

gruß

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

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

Hallo,

ich werde montags nach Anführung der Kritischen Erziehungswissenschaft auf die Möglichkeit zu sprechen kommen, Normen, Werte und Maximen rational zu rechtfertigen.

Selbstkontrolle

- Spezifität des Experiments in den Kulturwissenschaften?!

- Wer oder was verleiht den Wissenschaftlern (Forscherinnen und Theoretikerinnen) die Lizenz zum Wissenschaften?!

- Tun Sie mal so, als ob Sie Pragmatikerin wären (also im Sinne der philosophischen Schule des amerikanischen Pragmatismus J. Deweys und R. Rortys praxis- und lösungsorientiert): Welche drei Sachen, falls überhaupt welche, könnten/möchten Sie aus dem Curriculum der universitären Pädagogik wegen geringer/vorläufig nicht anzugebender Brauchbarkeit/Nützlichkeit im Beruf streichen/hintanstellen?! Bitte, dabei das Argumentieren und das Begründen und das Rechtfertigen beim Abwägen nicht vergessen!

- Erinnern Sie sich noch an die acht Fragen, die Sie mit Bezug auf Ihre Haus-Pädagogik beantworten können sollten (die mit Objekttheorien kohärent sein sollte, die ihrerseits wissenschaftstheoretischen und erkenntnistheoretischen Standards genügen sollten, die wiederum in Ihren aufgeklärten Selbst- und Weltverständnis eine „letzte“ Begründung finden sollten), wenn Sie Pädagogik in Echtzeit vollziehen?!

Die Sitzung vom 20.11. nachbereitend bin ich unsicher: Habe ich Ihnen unter dem Begriff >Konsens-Wahrheit< neben dem Konsens SIC (alle sind der Überzeugung, dass es sich so und so verhält) und dem Konsens NON (alle stimmen zu, dass es sich nicht so und so verhält) als dritten Fall einen >Konsens LIBET bzw. LICET bzw. LIQUET< an die Tafel geschrieben? Letzteres wäre nicht richtig (peinlich); Konsens NON LIQUET ist korrekt (alle sind der Überzeugung, wegen Unklarheit, mangelndem Wissen etc., ein Urteil, ob wahr oder falsch, zu verschieben).

Buchempfehlung: Wer objekttheoretisches Material zum Ausfüllen seiner Hauspädagogik sucht, findet Hilfreiches in: Ellinger, St./Hechler, Entwicklungspädagogik, Stuttgart 2021. Im Anhang die Inhaltsangabe.

27.11.23

Zur Rechtfertigung von Normen, Werten, Maximen, Zielen und Zwecken

Wie sollen wir Pädagoginnen Ziele und Zwecke unserer päd Praxis rechtfertigen und begründen? Wie soll eine *wissenschaftliche* Begründung, wie nicht nur die Normative Erziehungswiss sie fordert, für das, was zu tun ist, was sein SOLL, handwerklich beschaffen sein?. Gibt es metatheoretische Regeln (=allgemeinverbindliche Regeln für den besonderen und konkreten Fall), die das Begründen und Rechtfertigen von Zielen, Zwecken und Werten (=besonders bevorzugte Zwecke) ohne Dogmatik, ohne Axiome, ohne überirdische Werte, ohne angemäßte Autorität erlauben? Gibt es also Regeln, die für den gutwilligen und mit allen Sinnen bestückten pädagogischen Jedermann das Begründen und Rechtfertigen von Soll-Vorgaben (nochmal: ohne Dogmatik, ohne Axiome, ohne ewige Qualität und absolute Autorität) nachvollziehbar legitimieren?

Ja, gibt es.

?

Da müssen wir erst nochmal genau auf die grundsätzliche Fragestellung gucken, die lautet nämlich: Gibt es für Normen, Ziele, Zwecke eine w.i.s.s.e.n.s.c.h.a.f.t.l.i.c.h.e Begründung? Die Antwort steht fest. Nein, eine *wissenschaftliche* Begründung von Normen gibt es nicht. Keine Wissenschaft, ob Natur- oder Kulturwissenschaft oder Ingenieurwissenschaft, begründet mit harten Tatsachen, Fakten und Daten Normen, Werte und Maximen, auch nicht diejenigen Normen, Werte und Maximen, die sie selbst befolgt. Das Feststellen von Tatsachen, Fakten und Daten auf wissenschaftlich methodischem (logischen, hermeneutischen, empirischen) Weg ersetzt nicht die extra Mühe des Rechtfertigens von Normen, Werte und Maximen. Wie dann?! Ist also, wie zu viele behaupten, das Setzen von Normen, Werten und Maximen ein beliebiges, stets nur Subjekt abhängiges und geleitetes, gar willkürliches Geschäft?! Quasi irrational?! Aber nein!

Jetzt ein Vorschlag: Wir lösen erst einmal die Frage nach Begründungshandlungen in **normativen**(!!!!) Angelegenheiten von der Fußfessel **wissenschaftlich**, wobei gegen den Gebrauch der Vokabel >wissenschaftlich< als

Kennzeichen und Verpflichtung methodischen Denkens und Handelns im Bereich der Daten, Fakten und Tatsachen selbstverständlich kein böses Wort zu erheben ist. Der Begriff >Rationalität< bezieht sich jedoch nicht allein auf die Rationalität der (empirischen) Wissenschaften. Also immer dann, wenn es um **die Rechtfertigung von Interessen, Zielen, Zwecken, Werten und Normen (!!!!!)** geht, ersetzen wir >wissenschaftlich< durch >*rational*<. Denn es stimmt ja wirklich, mit wissenschaftlichen Methoden etwa der Empirie und der Hermeneutik können wir keine Ziele, Zwecke, Werte und Normen präferieren und rechtfertigen. Welche ethische und moralische Orientierung unter kooperierenden und kommunizierenden Menschen bestand und besteht, kann (hermeneutisch) verstanden und (empirisch) aufgezählt und festgestellt werden. Daraus darf jedoch nichts an Vorschriften und Präskriptionen abgeleitet werden. Aber die Vokabel >*rational*< öffnet den Raum für Begründungen und meint nach dem DUDEN, STÖRIG, WAHRIG im Gegensatz zu >irrational<: Besonnen, klar blickend, nüchtern, objektiv, vernünftig, überlegt, sinnvoll. Wir verschaffen uns mit der Vokabel >*rational*< Luft und können jetzt erneut und doch etwas anders fragen: Gibt es besonnene, klar blickende, nüchterne, objektive, vernünftige, überlegte und sinnvolle **Rechtfertigungsverfahren für Vorschriften und Präskriptionen, also für Interessen, Zielen, Zwecken, Werten und Normen (!!!!!)? Sicher!**

Jetzt eine Normierung der auch im Alltag gängigen Vokabel >rational<; jetzt wird aus >Rationalität< ein Terminus gemacht. Mit Gethmann, C. F. (Rationalität, in: Mittelstraß 2016) sprechen wir besser nicht über *die* Rationalität, also nicht so, als wäre sie irgendwie eine Substanz, etwas Sphärisches, ein neuronales Gebiet, die/das in unserem Gehirn lokalisiert werden könnte, nicht so, als wäre sie ein psychisches Vermögen, dessen Wert und Leistungsfähigkeit man spezifisch messen bzw. austesten könnte, sondern?! Sondern, sprechen wir von Rationalität als einer logischen (kognitiven) und kommunikativen (sozialen) und normierten (standardisierten, festgesetzten) **Prozedur** (etwa Diskurs, Dialog, Palaver), die dann von Personen aktualisiert wird, wenn Denken und Handeln als vernünftig ausgezeichnet werden will, sprich: wenn die Fundierung von Geltung und das Abtragen von Geltungsansprüchen dessen, was man tut oder lässt, auf der Tagesordnung steht.

Jetzt zwei metatheoretische Regelsysteme als Fahrplan von *rationalen (also prozeduralen) Begründungshandlungen* für Ziele, Werte, Normen.

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

Handwerk ist zweckrationales Handeln. Erziehung als Handlung dito. Es orientiert sich die Zweckrationalität des Handelns in vorliegender Situation am Zweck, am Mittel und an der Folge einer Handlung. Dabei können sowohl die Mittel gegen die Zwecke als auch die Zwecke gegen die Mittel und ihre Nebenfolgen so abgewogen werden, dass daraus eine in diesem umfassenden Sinn *rational* begründete Handlung hervorgeht.

Die jeweilige Mittel-Wahl, um einen Zweck zu erreichen, mag aufgrund subjektiver Gewissheit erfolgen oder aufgrund reicher Erfahrung. Wir Profis fordern darüber hinaus, dass sich die Mittelwahl auch auf empirische Forschung stützen können sollte. Empirie ist in der Diskussion um die Klugheit der Mittel, z. B. aus der Lehr-Lernforschung, nicht wegzudenken (König 1978, 98ff.).

Um mit allen Betroffenen ein geeichtes Mittel zu finden, damit ein gerechtfertigtes Ziel in gegebener Situation verfolgt werden kann, sollte mit den Betroffenen (jedenfalls potentiell) ein Dialog, ein Diskurs, ein problemorientiertes Palaver angestrengt werden, der/das mit einem Beschluss (einem Entschluss) und einer entsprechenden Handlungsmaßgabe abgeschlossen wird.

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

(Ich möchte in Klammern noch dies anfügen: **Diese zweckrationale Argumentation um die Frage „Was tun?“ ist nicht die einzige Form des Begründens und Rechtfertigens.** Ebenso wenig ist die Zweck-Mittel-Relation die einzige Verbindung, die einzige Beziehung, das einzige Verhältnis zwischen Personen oder zwischen Personen und Dingen und Geschehen. Liebe. Oder Freundschaft, Sympathie, Leidenschaft, Hobby - das ist je ein anderer Kontakt als etwa das zweckrationale Verflochten-sein. Begründung und Rechtfertigung mit Bezug auf Liebe oder Freundschaft oder Familie laufen **„under justification“**, sprich, es gibt in diesen Fällen keine „neutrale“ übergeordnete Norm, allein Liebe und Freundschaft und Blut gelten unter Betroffenen als ausreichender Grund, dieses zu tun, jenes zu lassen.)

(Noch eine Klammer: Wir Pädagoginnen sollten die „**hedonistische Begründung**“ vermeiden, weil diese nur scheinbar eine ist. Denn wer angibt, etwas tun zu wollen oder etwas lassen zu wollen, weil er dazu Lust hat bzw. keinen Bock darauf hat, rechtfertigt nichts. Er bekräftigt nur, dass er das, was er tun oder lassen will, tun oder lassen will. Aber gerade für das Warum? wird ein rationaler Grund angefordert.)

(Alle guten Dinge sind drei: Obgleich Gefühle Handlungen begleiten und zu Handlungen motivieren, zählen sie nicht als die Begründung eines Handelns aus Vernunft. Z. B. ist „der Zorn des Achill“ in Homers Ilias ein Affekt, also ein Gefühl im weiteren Sinne, das kurzfristig mit so hoher Intensität auftritt, dass durch es die Fähigkeit zu besonnenem Handeln eingeschränkt wird (D. Hartmann, a.a.O., 216). Auch Angst, Wut, Neid, Mitleid, Sehnsucht u.a., also alles keine Vernunftgründe für unsere Handeln als Pädagoginnen.)

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).

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

Leicht ersichtlich ist, dass (siehe oben) ein Mittel durch die Angabe eines Zweckes gerechtfertigt wird, der selbst ein geeignetes Mittel ist, einen weiteren Zweck zu erreichen, und dieser Zweck wiederum ist geeignetes Mittel für einen „höheren“ Zweck, der abermals als ein Mittel angeführt wird, um zu ... usf., aber wo steht das Stoppschild? Schluss ist bei denjenigen Zwecken, die um ihrer selbst willen verfolgt werden. **Oberste Zwecke, Hauptzwecke, Selbstzwecke (=Primärziele)!**

Um mit allen Betroffenen einen „letzten“ Zweck, ein „höchstes“ Ziel zu finden, sollte mit den Betroffenen ein Dialog, ein Diskurs bzw. ein problem- und lösungsorientiertes Palaver angestrengt werden. Die dialogische Prozedur vom Dialog, vom Diskurs und vom Palaver ist unverträglich mit dem Dekretieren von Unumstößlichkeiten (Axiomen), von autoritären „Ur-Normen“, „absoluten Werten“ und Zielangaben, die sich - wie gesagt wird - „automatisch“ von selbst verstehen. Denn es gibt keine geschichtsfreie und gesellschaftlich invariante, quasi natürliche Skala von Werten.

Nehmen wir "Autonomie" als einen derjenigen Zwecke, die oberste Zwecke, Hauptzwecke, Selbstzwecke sind und sich – so sind wir im Abendland übereingekommen - eigentlich nicht mehr mit anderen Zwecken überbieten lassen. Autonomie (=Anpassung an Vernünftiges und Distanz vom Unvernünftigen), also ein Zweck, der viel weniger ein Mittel für etwas weiteres ist, als vielmehr ein Ziel, das sich selbst zum Ziel setzt, und nicht auf etwas außerhalb Bestehendes abzielt. Das, was mit >Autonomie< bezeichnet wird, kann sich nur als eine Lebensform zeigen, die zur Nachahmung aufruft. Diejenigen, die autonom leben, wissen, was >autonom< bedeutet. **Es gibt keine Autonomie, außer man liebt sie.** Autonome Lebensführung zum Erziehungsziel machen, das setzt ein solches zumindest annäherungsweise autonom geführtes Zusammenleben und -arbeiten als Vorbild bereits voraus. Es muss irgendwo in der Welt autonome Lebensführung verwirklicht werden bzw. worden sein, sonst könnten wir (Sie und ich) Autonomie nie zum realistischen Ziel machen, sie bliebe ein Wunschtraum, etwas Utopisches im pejorativen Sinne.

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

Jetzt aber! Können wir >Autonomie< operationalisieren oder versuchen wir, einen Pudding an die Wand zu nageln? Wenn ich mir hier das Primärziel pädagogischen Handelns von dem Pragmatiker R. Rorty (oder auch Dewey) ausleihe, also Demokratie, dann ist die Person P dann autonom, wenn Sie sich als eine potentielle Parlamentarierin ansprechen lässt, sprich: die Autonomie zeigt sich als Einsatz von Wissen und Können einer Person mit aufgeklärter Haltung, die Demokratie als Mittel zwecks Herbeiführung bzw. Bewahrung von Frieden, Ordnung, Gerechtigkeit bei maßvollem Wohlstand will.

Gruß

5. Sitzung

Protoethik und Palaver

Aufgabe 5: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt mehr anfangen als mit einem anderen. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wer will darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Ethik und Moral sind Privatsache“, „Von einer Lebenswelt, die ich inkorporiert haben soll, höre ich zum ersten Mal“, „Meiner Erfahrung nach arten Klärungsgespräche in Geschwätz aus“ oder ähnlich. Bitte Ihre Darstellung (=fastneutral) nicht mit Beurteilung (=wertend) vermischen! Trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Mensch) und Kommentar („Corona der Schöpfung“). Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen! Es kommt viel weniger darauf an, Autoritäten heranzuziehen, Autoren zu zitieren, Literaturangaben zu machen (das ist nicht verboten), sondern vielmehr bin ich interessiert an der Verschriftlichung IHRER Gedanken, Überlegungen, Einfälle, die Sie zu einem Fließtext(!) bündeln.

Hallo,

jede pädagogische Praxis ist getränkt mit Vorschriften, Regeln, Normen, Werten, Geboten, Verboten, Erlaubnis, Vereinbarungen und sonstigen Verbindlichkeiten (manchmal ertränkt). Welches sind mögliche, handwerklich auszufeilende Begründungs- und Rechtfertigungsverfahren für Maximen, Imperative, Präskriptionen?! Wie trägt man deren Geltungslast ab? Was ist nach welchem Verfahren vernünftigerweise gültig? Welche Prozedur?

Manchmal, es muss gar nicht regnen, kommt einem (im Studium) der Gedanke, dass man erst dann als Pädagoge (m, w, d) moralisch handeln könne, wenn ausgearbeitete Ethiken inhaliert worden sind. Ethik ist die Theorie der Moral, im Plural: Ethiken sind Theorien der Moralen. Moralisch (das bedeutet nicht gleich: gut!) handeln wir (Sie und ich) im praktischen Vollzug eigentlich immer. Von Vorteil wäre, dafür auch eine Rechtfertigung in der Tasche zu haben. Dafür gibt es ausgearbeitete Ethiken (aber nicht nur). Aufzuzählen sind (neben anderen) ein formalistisches, universalistisches und kognitivistisches Ethikverständnis (etwa Diskursethik von Habermas), eine materiale Ethik (etwa die Tugendethik von Aristoteles), die teleologische Ethik (etwa Utilitarismus). Jetzt kein böses Wort dagegen, aber muss man erst eine dieser Ethiken parat haben, um pädagogisches Denken und Handeln in Echtzeit rechtfertigen und begründen zu können?! Ohne Moral und Ethik geht aber auch nichts. Wie dann?!

Worauf können sie sich dann Pädagogen (m, w, d), wenn sie auf keine der vorgelegten, ausgearbeiteten Ethiken zugreifen, verlassen und stützen? Womit ihr akutes moralisches Denken und Handeln sichern? Ich halte fest, Ethik als Theorie der Moral=unentbehrlich. Aber es lässt sich diesbezüglich auch (genauer: zudem) die alltägliche Lebenswelt heranziehen.

Ich stelle jetzt ein paar *protoethische* Überlegungen an. Ich will also nicht eine ausgearbeitete Theorie der Moral(en)=Ethik besprechen, sondern ein Stück alltäglicher Lebenswelt, quasi das lebensweltliche Vorfeld (ausgearbeiteter und hochstilisierter Theorien und Ethiken). *Protoethisch*(=*den theoretischen Ethiken vorangestellte Überlegungen*), 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 überhaupt kooperativ und kommunikativ mit den Anderen zurechtzukommen, sondern?! Sondern, es ist das Geschehen auszubreiten, das in unserer (Ihrer und meiner) alltäglichen Lebenswelt als moralisch (gut oder schlecht) veranschlagt wird, um uns explizit zu machen, was wir (Sie und ich) vor aller Wissenschaft und Ethik immer schon parat haben, wenn es darum geht, selbst in päd. Praxis akut tätig zu sein.

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

Bleiben wir bei der Erziehung (Pflege, Betreuung, Aufsicht jetzt kein Thema). Was kommt dem Erziehen als spezielle Aufgabe zu?! Die Einrichtung begründeter, gerechtfertigter und kluger Pädagogik in Echtzeit im Rahmen des Rechtsstaats, sprich: öffentliche Erziehung. Und welches ist das übergreifende Ziel? Es gilt für alle und jedes vergesellschaftete Individuum: Mit dem Blick auf Autonomie (vernünftige Selbstständigkeit, Mündigkeit, eigenverantwortliche Selbstfindung) Lebensprobleme, dort, wo es passt, als Lernprobleme konstituieren und als solche bewältigen. Letztlich zu welchem Zweck? Aufgeklärte Bürgerinnen und Bürger in der Demokratie zu sein.

Und dies kommt noch hinzu: Wozu sollen unsere Klienten (m, w, d) potentiell im Alltag und Beruf und als Bürgerinnen und Bürger in der Lage sein? Wozu sollten wir (Sie und ich) als Pädagoginnen in der Lage sein? Alle sollten kraft Erziehung die Vermögen und die Fähigkeiten und Fertigkeiten parat haben, die uns ein Leben in Würde ermöglichen. Rechtsstaat, Sozialstaat und Demokratie sollten als Garanten für die Verwirklichung sorgen. **So gesehen ist der Erhalt und die Beförderung der Demokratie ein Lebensproblem von uns allen.** Erziehung hat es auf sich nehmen, dieses Lebensproblem von jedermann als lösbares Lernproblem anzugehen, also eine Person derart zu erziehen, dass diese vernünftig und mit Verstand selbstständig zu denken und zu handeln in der Lage ist, sich sogar (potentiell) als Parlamentarier (m, w, d) reüssieren zu können, der sich an Gesetzgebung beteiligt.

Palaver

Ich würde das kommunikative Geschehen mit dem Versuch gedeihlicher und ersprießlicher Kooperation in Sachen Erziehung vor Ort, dieses wechselweise Gespräch zwischen Pädagoginnen, Teilnehmerinnen und Betroffenen über Sinn und Zweck, Recht, Moral, über Lebensprobleme und Lernprobleme, über Inhalte, Themen, Stoff, über geeignetes Vermitteln, über Mittel und Medien, über Voraussetzungen und Bedingungen, über Qualifikationen, und - aus größere Perspektive gesehen - über Kultur und Akkulturation, über Demokratie, im Sinne des Partikularismus (H. Wohlrapp) gern Palaver nennen. Also: Unter >Palaver< verstehe ich positiv ein Streitgespräch mit der Absicht, unter Rücksicht auf die Teilnehmer und Betroffenen einen für alle (jedenfalls kurzfristig) vertretbaren, handlungsleitenden Abschluss zu finden.²⁷

Ich erwärme mich für die Vokabel >Palaver< und hätte gerne in >Palaverkompetenz< (aus-)gebildete Pädagogen (m, w, d). Es gilt: Jeder ins Palaver eingebrachte Vorschlag, jedes Datum, Faktum, jeder Einwurf, jede Idee hat argumentationszugänglich zu sein. Diese Fertigkeit ist ohne Urteilskraft nicht praktizierbar. Ins Palavern ist das eingebettet, was der Alltag schon immer an kooperativen und kommunikativen Verhalten und Handlungen und Kniffs und Tricks in petto hat: Etwa, wie geht man freundlich miteinander um?! Wie klärt man ein Missverständnis? Drück' dich klar und deutlich aus! Komm' auf den Punkt! Sei unvoreingenommen! Vor einer Verdammung die Gegenseite anhören! Nicht im Zorn urteilen. Sich beruhigen (leise von zehn bis null zählen). Verunglimpfendes Vokabular streichen, Beleidigungen für ein andermal reservieren. Bitte den Anderen nicht überreden, versuche zu überzeugen! Um Rat fragen. Eine Erklärung einfordern. Sich entschuldigen. Eine Nacht darüber schlafen! Und ein Grundverständnis vom Erziehen: Wer, wie, wieso, wann, wo, was, warum, weshalb, wozu. Es weiß der Alltag auch, ob eine Ungerechtigkeit vorliegt, ob tatsächlich zum Wohl der Mitmacherinnen und Mitmacher eine päd. Praxis arrangiert worden ist, ob Fürsorge pädagogisches Wahrnehmen ausrichtet und Denken und Handeln prägt.

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

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

Palaver-Regeln

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

1. Einschränkung der Teilnehmer auf tatsächlich Betroffene; Eingrenzen des Personenkreises auf das tatsächlich vorliegende Bedürfnis an Klärung etc.. Nicht uferlos reden, nicht ohne antizipierten Endpunkt streiten, nicht ohne ausdrücklich festgemachten Zielpunkt innerhalb eines abgesprochenen Zeitrahmens palavern.
2. Wer Schwierigkeiten beim Formulieren seines Begehrens, Bedürfnisses oder seines Vorschlags hat, wer nicht herausbringt, was ihn eigentlich wie und warum bedrückt, der hat Anspruch auf Artikulationshilfe.
3. Zwar ist ein Konsens der Antworten möglich, heißt: dass es keinen Konsens gibt, ist nicht notwendigerweise wahr, aber in der Prärie reicht ein „Savannengespräch“ (Karl May). Sprich, im Rahmen des Unverrückbaren (Recht, Gesetz, Erziehungsziel) provisorische Absprachen treffen, etwas Akutes schlichten, Akzeptierbares vorläufig festlegen, Zugeständnis machen, kurzfristig planen, einen Pakt schließen, Offenlassen, Kompromisse herausholen, Abstimmen, eventuell (gegen Opposition) durchsetzen.
4. Kein argumentum ad baculum: Wenn du nicht in meinem Sinne argumentierst, mein Freund, dann schau lieber nicht in deinen Briefkasten! Kein argumentum ad ignorantiam: Das, was du da behauptest kannst du selber nicht beweisen, nicht begründen, nicht rechtfertigen und meine These kannst du nicht widerlegen, also und logo habe ich recht! Du nicht!
5. Es zählen Gutwilligkeit, alle Sinne beisammen haben, Sach- und Fachverstand, Erfahrung ...
6. Keine Gaudi und kein Pseudo-Palaver. Problemorientierung an Brennpunkten!
7. Man sollte klären: Streiten wir uns über Zwecke oder Mittel? Streitet man sich nun über einen Zweck, dann ist es vielleicht ein guter Tipp, diesen strittigen Zweck in ein Mittel umzudeuten, und zwar in ein Mittel, das einen "höheren" (Ober- oder Haupt-)Zweck zu verwirklichen hilft, über den cum grano salis bereits so etwas wie Einigkeit besteht.
8. Wenn die Opposition kein Argument Contra mehr hat und ein Wille formuliert worden ist, eine Entscheidung getroffen worden ist, dann ist diese/r für alle betroffenen Teilnehmer verbindlich.
9. Von zwei vernünftigen Entscheidungen mag im konkreten Fall die Ausführung der einen wichtiger und dringender sein als die der anderen. Dies ist bezogen auf den besonderen Kontext möglichst einvernehmlich zu klären.
10. Wenn nicht alle Betroffenen, wie sie möchten, zum Zuge kommen, dann ein fairer Kompromiss. Fair verstanden als sportlich, schicklich, lauter, ritterlich, untadelig, ehrlich, anständig, regelkonform, solidarisch. Falls nicht möglich, nach Recht und Gesetz entscheiden. Notfall, Mehrheit gewinnt.
11. Ein Palaver endet palaver-definit.

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

Erwachsenheit als Haltung

Es geht jetzt um die Bedingung der Möglichkeit des Palaverns. Viel weniger geben das Wetter oder auch die Räumlichkeit und Termine und die Verdauung und die intellektuelle Potenz den Ausschlag fürs halbwegs Gelingen als vielmehr wir selber ganz. Treffen wir Menschen (Sie und ich und andere) aufeinander, nichts (kaum etwas, äußerst selten) goutiert man oder gefällt einem (am anderen). Abkanzeln, Ablehnen, Anfechten, Beanstanden, Bemängeln, Besserwissen, Dagegen sein, den Stab brechen über, Herabsetzen, Maulen, Meckern, Missbilligen, Nörgeln, Rüffeln, Rügen, Verübeln usw. usf.. Gegenreaktion bleibt nicht aus: Beleidigen, Beschimpfen, Demütigen, Herabwürdigen, Kränken, Missachten, Verlachen, Verlästern, Verletzen, Verschreien, Verspotten, Verunglimpfen usw. usf.. Die Bemerkung ist überflüssig, dass auf diese Weise nichts zustande kommt, versteht man als Palaver ein Streitgespräch mit der Absicht, unter Rücksicht auf die Teilnehmer und Betroffenen einen für alle (jedenfalls kurzfristig) vertretbaren, handlungsleitenden Abschluss zu finden.

Was tun?! Nützlich findet R. Pfaller „Erwachsenheit als Haltung“ (ders., *Erwachsenensprache*, Ffm 2017, 61). Ich übersetze mir das so: Ein Erwachsener ist eine Person, die kraft Erfahrung des Menschlichen und Allzumenschlichen in alltäglicher Lebenswelt weiß, dass wir alle aus krummem Holz geschnitzt sind. Wo und wann und zu welchen Zwecken wir uns auch treffen und begegnen, der Mensch ist und bleibt im Grunde ein ungeselliger Geselle. Statt nun verbissenen, unduldsamen, blindwütigen, blindgläubigen, sturen, aber hoffnungslosen Herumhobelns, an anderen oder an sich selbst, glatt wird es nie, nimmt der Erwachsene die Angelegenheit als gegeben und unverfügbar zur Kenntnis und müht sich, trotzdem und gleichwohl, mit sich und den anderen gedehlich und ersprießlich umzugehen. Nennen wir diesen Erwachsenen eine gestandene Person. Solcher Person ist (zudem) nicht nur der Unterschied zwischen „I'm offended“ und „I disagree“ bekannt (ebd., 55), sondern sie praktiziert ihn auch. Denn auf Vorschläge, Bekundungen, Überzeugungen, Ideen, Planung, (hirnrissigen) Vorstellungen anderer Personen, die (völlig) konträr zum eigenen Vorschlag, eigener Bekundung, Überzeugung, Ideen, Planung, Vorstellung sind, reagiert sie öffentlich (*coram publico*) nicht gekränkt, verletzt, entwürdigt, geschmäht, eingeschnappt, beleidigt, herabgesetzt und verstirbt oder schreit und knallt die Türe zu, sondern?! Sondern die Person zeigt die *Haltung der Erwachsenenheit*, bleibt sitzen und besteht (vielleicht innerlich kochend) höflich darauf, ihre Sache vortragen zu dürfen. Sie setzt auf die Überzeugungskraft vernünftiger Argumente, auf Begründung und Rechtfertigung und will einen für alle (jedenfalls kurzfristig) vertretbaren, Handlungen leitenden Abschluss.

Gruß

8. Sitzung 24

Selberkontrolle

- Welches ist d.i.e. Grundlage der kritischen Erziehungswissenschaft bzw. der Emanzipatorischen Pädagogik bzw. bei Herwig Blankertz in Sachen Erziehung? Halten Sie diese eher für ein Bekenntnis oder für eine Erkenntnis?!
- Machen Sie sich bitte (noch mal) Gedanken zur Zweckrationalität und darüber, inwiefern der Nachweis von Zweckrationalität ein Verfahren der Rechtfertigung von erziehlichen Zielen und Zwecken sein kann.
- Der Unterschied zwischen zweckrationaler Argumentation und logischer Deduktion?!
- Gesetzt, es wäre Gewitter und Sie suchten mit einer Ihnen fremden Person Schutz unter einem Torbogen. Welche Möglichkeiten hätten Sie, dieser Person das Prädikat >emanzipiert< anzuhängen bzw. Autonomie bzw. Mündigkeit bzw. vernünftige Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit zuzuschreiben?! Auf welche Art und Weise könnten derart Primärziele (in der Person neben Ihnen) verlebendigt sein?!

10. Erziehungswissenschaft als hermeneutische Disziplin.

Hallo,

die Überschrift habe ich aus König/Zedler 2002, 85 – 170. Dort werden unter diesem Titel besprochen die Geisteswissenschaftliche Pädagogik (Nohl, Spranger, Flitner, Litt, Klafki) mit Schwenk auf Individualpsychologie (Adler, Dreikurs), die Kritische Theorie (Horkheimer, Adorno, Habermas) und Kritische Erziehungswissenschaft (Mollenhauer, Blankertz, Klafki, Lempert) mit Handlungs- bzw. Aktionsforschung (Haag, Klafki, Moser), der Symbolische Interaktionismus und die Ethnomethodologie (Mead, Blumer, Goffman, Garfinkel), die Qualitative Sozialforschung (Forschungsprogramm subjektiver Theorien), die Objektive Hermeneutik (Oevermann) und die Grounded Theory (Strauß, Glaser, Corbin). Da in diesem Seminar keine Objekttheorien seziert werden, werden

auf metatheoretischer Ebene (Disziplin übergreifend) nur der Begriff >Hermeneutik< und (Disziplin übergreifend nur) die >hermeneutische Methode< expliziert. An dieser Stelle dringlich, studieren Sie die angegebenen Seiten in König/Zedler!

Geisteswissenschaften ≡ Kulturwissenschaften

Wer **Hermeneutik** sofort den Geisteswissenschaften zuordnet, liegt nicht falsch. Denn in deren Denktradition ist auch der Pädagogik das Verstehen als Gattungsmerkmal zugesprochen worden: *hermēneuein*, deutsch ‚erklären‘, ‚verstehen‘, ‚auslegen‘, ‚übersetzen‘. Aufgabe der Pädagogik: Bei gerechtfertigten Zielen erklären und verstehen, was läuft. Oder auslegen, übersetzen, deuten, interpretieren. Was, welchen Gegenstandsbereich?! Es dreht sich um die „Erziehungswirklichkeit“; darin eingeschlossen die diese konstituierenden Institutionen, Organisationen, Verfahren und Personen. Doch gleich wird es heikel, denn was sind denn „Geisteswissenschaften“ und wie, wenn überhaupt irgendwie, geht das „Verstehen“ (als geisteswissenschaftliche Forschungsmethode)?! Wie es bei einzelnen Geisteswissenschaftlern auch sei, jedenfalls dient als Motto hermeneutischen Mühens:

„Menschliches Tun ist nicht kausal erklärbar, sondern besitzt eine Bedeutung“ (ebd., 107). >Bedeutung< meint hier: Menschliches Tun macht (hat) Sinn = es ist immer schon eingebaut in Sinnzusammenhänge bzw. Verweisungszusammenhänge. (Sprachliches und nicht-sprachliches) Handeln ist sinnvoll in Bezug auf anderes Handeln. Menschliche Tätigkeiten verweisen auf andere. Sinn- und Verweisungszusammenhänge sind nicht als Naturverläufe zu konstituieren, sie sind als soziales Geschehen nur verstehend, deutend, interpretierend, rekonstruierend, begreifend angemessen erfassbar.

Für W. Dilthey (1833-1911), spiritus rector der Hermeneutik („Lehre des Verstehens“), ist die naturwissenschaftliche Methodik untauglich für adäquate Erläuterung, Auslegung, Erhellung menschlichen Erlebens, menschlicher Lebensäußerungen, menschlichen Handelns, die als „Seelenleben“ zusammengelegt einen „teleologischen Charakter haben. Berühmt ist: „Die [Verlaufsgesetze der] Natur erklären wir [naturwissenschaftlich methodisch], das Seelenleben [Institutionen, Texte, Verhalten, Handlungen] verstehen wir [geisteswissenschaftlich hermeneutisch]“ (ebd., 88). Das klärt aber nicht, welche Wissenschaften bearbeiten welche Objekte des menschlichen Geistes ausschließlich hermeneutisch?! Was Geisteswiss. sind, darüber besteht kein Konsens (W. Ch. Zimmerli in Seifert/Radnitzky, a.a.O.). Jede Menge Vorschläge, ich wähle zur Explikation des Begriffs >geisteswissenschaftlich< den von D. Hartmanns (ders., Wissenschaft, Geisteswissenschaft, Philosophie, in: Methoden der Geisteswissenschaften, hrsg. von Hartmann u.a., Weilerswist 2013).

Da die sich gegenseitig ausschließende Zuschreibung von geisteswissenschaftlicher Methode und naturwissenschaftlicher Methode bei immer mehr Wissenschaften nicht gelingt, z. .B. bei der Psychologie nicht, weil naturwissenschaftliches Erklären und ebenso (hermeneutisches) Verstehen dem jeweils konstituierten Gegenstand adäquat sind, Pädagogik dito, sollte man in den Realwissenschaften vorteilhaft nicht (mehr) zwischen Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften, sondern **zwischen Kulturwissenschaften und Naturwissenschaften** unterscheiden.²⁸ Unter die Kulturwissenschaften reihen sich „die Gesellschaftswissenschaften, die Geschichtswissenschaften, die Sprach- und Literaturwissenschaften, die Kunstwissenschaften und die Bildungswissenschaften“ (ebd. 29).

Zum Verstehen

Das mit dem Verstehen ist so eine Sache. Denn Sie alle haben das Verstehen als Vermögen intus, sprich: ohne die Tatsache (ein anthropologisches Datum), dass Sie eine Menge „im Leben“ bereits verstanden haben, bevor Sie sich, falls überhaupt, abmühen, das hier Geschriebene zu verstehen, wäre mein Schreiben, falls überhaupt sinnig, reine Papierverschwendung (Bäume!).²⁹ Wenn Sie nicht bereits ein Verständnis davon hätten - ich zähle jetzt salopp einfach ohne Anspruch auf Vollständigkeit auf -, was ein Mensch ist, was man unter Freundschaft versteht, was Sprache und Sprechen und Reden für Angelegenheiten sind, was unter Erziehen, was unter Gesellschaft, was unter Interaktion, Kooperation und Kommunikation zu verstehen ist, was unter einer Universität, was unter Recht und Gesetz, was Krieg und Frieden und Leben und Tod bedeuten, dann ... , ja was dann?!

²⁸ Realwissenschaften, auch Tatsachen- bzw. Erfahrungswissenschaften, die sich im Unterschied zu Ideal-, bzw. Formalwissenschaften (wie Mathe, Logik) nicht mit abstrakten, logisch kalkulierten Objekten befassen, sondern mit solchen, die – wie gesagt wird – in der Realität vorkommen.

²⁹ Das Verstehen ist für alle Kooperation und Kommunikation Voraussetzung (conditio sine qua non). Jede Kooperation und jede Kommunikation wäre Brachland, es gäbe ohne die uneinholbare Voraussetzung des Verstehens nirgendwo Kooperation und Kommunikation. Jedes gemeinsame (sprachliche und nicht-sprachliche) Handeln wäre immer und stets durch >Kannitverstan< blockiert.

Im WAHRIG >Sinnverwandte Wörter< finden Sie für >verstehen< u. a.: deutlich hören, erfassen, begreifen, folgen können, richtig beurteilen und einschätzen können, deutlich/bewusst/klar/verständlich werden, nachvollziehen, nachempfinden, ergründen, klug werden, klar sehen, durchblicken, durchschauen, mitbekommen, mitkriegen, kapieren, checken, schnallen, dahinter kommen, jemandem geht ein Licht auf, einsehen, eine Lehre ziehen aus, sich zu Herzen nehmen. Und auch: verstehen im Sinne von etwas beherrschen (er versteht mit Sprache umzugehen), Fachfrau sein, perfekt sein; und: sich verstehen = harmonisieren. Zwar ist damit die Vokabel extensional(=Bedeutung, Gehalt) und intensional(=Umfang, Bereich [nicht mit >intentional< verwechseln!]) in ihrem alltagspraktischen Gebrauch und ihrer üblichen Verwendung eingekesselt, aber (noch) nicht als wissenschaftlicher Terminus vorgestellt.

Wir haben also die Vokabel längst in alltäglicher Lebenswelt in Gebrauch. Und der Gebrauch bestimmt die Bedeutung dieser Vokabel. Und dass wir das Verstehen nicht falsch verstehen, also nicht falsch gebrauchen und keine inkorrekte Bedeutung zumessen, dazu dient immer schon die alltagspraktische Kommunikation und Kooperation. Die vollzieht sich "empraktisch" (Bühler): Empraktisches (sprachliches und nicht-sprachliches) Handeln ist funktionierendes Vollzugshandeln, das „wie von allein“ ohne vorheriges Nachdenken über die Korrektheit des Vollzug vonstattengeht, ohne vorauslaufende Extraprüfung, ohne viel Tamtam. Denn wir korrigieren und bestätigen uns im Vollzug des Alltags wechselseitig oft ohne endlose Diskussion. Und mit empraktisch kontrolliertem Verstehen kommen wir auch weite Strecken zurecht. Und zurechtkommen meint, aller Philosophie, Erkenntnistheorie, Wissenschaftstheorie, Forschung und Theorie systematisch und genetisch voraus, haben wir Anteil am Gelingen und Erfolg wechselseitigen sprachlichen und nicht-sprachlichen Handelns.

Hermeneutischer Zirkel

Damit kommt ein Phänomen ins Spiel, nämlich die *Zirkelhaftigkeit* des Verständnisprozesses. Denn, ob im Alltag oder in der Wissenschaft oder in päd. Praxis, das Verstehen beginnt nie an einem Nullpunkt (nie ab ovo), immer schon sind Sie und ich in Kultur, Gesellschaft, Geschichte und Geografie verstrickt, die wir (ob im Alltag oder in der Wissenschaft oder in der Pädagogik) allesamt verlebendigen und jedem extra unternommenen Verstehen (nolens volens) zugrunde legen. Muss man sich der Zirkelhaftigkeit wegen um das Führen unseres Lebens in Freizeit und Beruf sorgen?! Wird uns schwindelig? Nein, besser nicht, man kann ja eh' nichts dagegen tun. Wichtig allerdings, niemand sollte verleugnen, dass Verstehen, das uns durchs Leben im Alltag und in der Wissenschaft akut leitet und lenkt, von dem geprägt, bedingt, abhängig sein wird, was man – nicht-bewusst oder bewusst – an eigenen Erfahrungen, Kenntnissen, eigenem Selbst- und Weltverständnis bereits investiert hat. Transparenz schaffen.

Wir Pädagoginnen sollten das Verstehen, das wir als Vermögen haben, extra zur Aufgabe machen, sprich: eine profihafte Fertigkeit daraus machen. Als bewusstes Unternehmen geht es (beispielhalber) vielleicht so: Da müht sich die Lehrkraft Helene, Fritzens Leistungsverweigerung in Mathe zu verstehen, und meint zunächst, eine einleuchtende Erklärung gefunden zu haben. Allerdings ist – wie die kritische Reflexion zu Tage befördert (lobenswert!) - ein Vorverständnis (über Fritz, seine Familie, über Mathe, Leistung, die Schule, die Kolleginnen und Kollegen) ins Verständnis von Fritzens Matheleistungsverweigerung eingebaut, also hineingelesen worden, das weniger den Fakten, eher dem Wunsch zu danken ist, auf Nachfrage (der Schulleitung, das Verhältnis zwischen beiden ist nicht so) eine einleuchtende Erklärung parat zu haben. Helene will sich korrigieren und mit anderem Ausgangspunkt die (vorausgehende und zunächst) einleuchtende Erklärung verbessern. Ob damit der hermeneutische Vorgang abgeschlossen ist, das Verstehen ans Ende kommt, nichts offen bleibt?! Sicher nicht, der Wechsel von der einen (Vor-)Verständnisleistungen zur anderen, die Ablösung eines (Vor-)Verständnisses durch ein anders, geht mit Absicht, aber auch ohne Absicht in die nächste Runde. Daher „hermeneutischer Zirkel“. Geht das endlos so weiter?! Zur Antwort die Wortkreuzung: Jein. Im Fall Helene nur solange bis aus guten Gründen ausgezählt wird. Es rechtfertigt etwa die akute Notlage Fritzens, das Eingreifen nicht auf die lange Bank zu schieben. Nach bestem Wissen und Verständnis zu intervenieren, sprich: den Zirkel zu unterbrechen und zu handeln, da mag man sich der „objektiven Gewissheit“ erst angenähert haben, ist dann bis auf weiteres legitim, wenn (gemäß Palaver) ein Unterlassen mehr schadet als nützt (siehe 7. Sitzung 27. 11.). Klar, Fortsetzung folgt. Wer sonstig sich vor seiner gestundeten Zeit im Kreiseln von Gefühl, Wahrnehmen, Denken, Urteilen und Handeln eine Pause verordnen will, der ...

Der hermeneutische Zirkel (Spirale?!) ist allerdings keine Forschungsmethode und liefert keine Kriterien fürs richtige und korrekte Deuten, Erfassen, Auslegen, Interpretieren etwas von Texten oder von sozialen Zusammenhängen. Dazu braucht es zum argumentationszugänglichen Verstehen eine extra Lehre. Dazu braucht es auch die geisteswissenschaftliche Wissenschaft/Pädagogik. – Jetzt, Vorschläge zur (terminologischen) Normierung von >Verstehen<.

Zur hermeneutischen Methode (A, B, C, Exkurs, D)

A) Nach Dilthey ist Verstehen ein „Wiederfinden des Ich im Du“, meint, dass physische, biotische, psychische, kognitive Grundausrüstung und die Gemeinsamkeiten der menschlichen Praxis es im allgemeinen erlauben, Vermutungen darüber anzustellen, was die Bedeutung bestimmter Situationen, Ereignisse und Handlungen ist. Wir (Sie und ich) sind uns auch als Fremde nicht fremd; jedenfalls nicht in dem Sinne, dass wir (Sie und ich) nicht wüssten, was wir (Sie und ich) tun, wenn wir (Sie und ich) im Seminar miteinander diskutieren (sollte es tatsächlich so weit kommen), wenn wir (Sie und ich) uns auf dem Flur grüßen (sollte es tatsächlich der Fall sein), wenn wir (Sie und ich) Ihre Hausarbeit besprechen (was durchaus geschehen kann).

Fritz hält Diltheys Formel für unglücklich. Leicht könnte man meinen, beim Verstehen dominiere allein Empfinden (gleiche Wellenlänge) und Gefühl (das Einfühlen). Auch, sicher. Zahnweh, Eifersucht, Freude können wir nachempfinden, wenn wir solches am eigenen Leibe erfahren haben. Verstehen – wie wir es in der Wissenschaft brauchen – ist mehr als Einfühlen oder Nachempfinden. Diese beiden Vokabeln gelten zwar mit Verstehen als sinnverwandt, aber es sind fürs „richtige“ Empfinden und für das „richtige“ Einfühlen keine Regeln aufzufinden, die daraus eine für jeden (überindividuell) nachvollziehbare und überprüfbare Aktion machen täten. Mit >empfinden< und >fühlen< kann man >Verstehen< als Terminus nicht normieren. Als Terminus muss >Verstehen< für ein bestimmtes und methodisches Verfahren festgesetzt werden.

Wissenschaftstheoretisch, meint Dilthey, ist dies wichtig: „So muß unser Endurteil [bei der Bewertung von Forschung und Theorie] sein: [eine] allgemeingültige pädagogische Wissenschaft [wie etwa die Normative Erziehungswissenschaft], welche von der Feststellung des Zieles der Erziehung aus die Regeln für das Geschäft derselben gibt, absehend von allen Verschiedenheiten der Völker und Zeiten, sie ist eine rückständige Wissenschaft (Dilthey, zit. n. König/Zedler, ebd., 90). Sprich, Allaussagen, die für alle Zeiten und alle Orte gelten wollen, sind nichts für die Pädagogik. Vulgo: Es kommt darauf an, ob

„Nur aus dem Ziel des Lebens kann das Erziehen abgeleitet werden, aber dies Ziel des Lebens vermag die Ethik nicht allgemeingültig [wie etwa die Normative Erziehungswissenschaft] zu bestimmen. Dies kann schon aus der Geschichte der Moral erkannt werden. Was der Mensch sei und was er wolle, erfährt er erst in der Entwicklung seines Wesens durch die Jahrtausende und nie bis zum letzten Worte, nie in allgemeingültigen Begriffen, sondern immer nur in den lebendigen Erfahrungen, welche aus der Tiefe seines ganzen Wesens entspringen. Dagegen hat sich jede inhaltliche Formel über den letzten Zweck des Menschenlebens als historisch bedingt erwiesen. Kein moralisches System hat bisher allgemeine Anerkennung erringen können“ (Dilthey, zit. n. König/Zedler, ebd., 93). Passt zur profanen Moderne, 1:1 zur Posttraditionalität gegenwärtiger Zeit.

B) Zur hermeneutischen Forschungsmethode nach H. Nohl, berühmter Geisteswissenschaftler (siehe Anhang), sind folgende Schritte verbindlich: (1) Teilnehmende, interpretierende und deutende Beobachtung der konkreten Situation. (2) Rückgriff auf eigene Erfahrungen, meint: „sich in jemanden hineinversetzen“ = „die hermeneutische Grundregel“. Verhaltensweisen, die wir urteilend wahrnehmen, ermöglichen den Schluss auf dahinterstehende Einstellungen und Empfindungen. (3) Rückgriff auf gemeinsame Erfahrungen. Ins Spiel kommt Diltheys „objektiver Geist“, verstanden als „das Gemeinsame eines historische bedingten Kulturraums, [...] an dem jedes Subjekt Anteil hat“ (König/Zedler, ebd., 103). (4) Berücksichtigung der historischen Entwicklung und deswegen keine allgemeinverbindlichen Bildungsziele. (5) Bildung ist gesellschaftlich *und* individuell bestimmt. (6) Festlegung der Bildungsziele mit hermeneutischen Verfahren. Normen mit angemessenem Verständnis akuter Bildungswirklichkeit rechtfertigen. – Damit ist zum Vorgang des Verstehens vielmehr ausgesagt als bei Dilthey (siehe oben). Trotzdem problematisch, oder?! (Siehe auch: Kron, F. W., a.a.O., Praktische Hinweise zur Hermeneutik: Interpretation von Texten, 216-229.)

C) „*Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*“ (A. Wernet, Wiesbaden 2006). „Das von Ulrich Oevermann begründete Verfahren der Objektiven Hermeneutik stößt vor allem in den Sozial- und Erziehungswissenschaften auf breites Interesse. Die zentrale methodologische Idee besteht darin, die Rekonstruktion der Sinnstrukturen der sozialen Wirklichkeit methodisch an textliche Protokolle dieser Wirklichkeit zurückzubinden. So wird der Text zum Gegenstand einer empirisch-hermeneutischen, wirklichkeitswissenschaftlichen Sinnrekonstruktion“ (ebd., Rückseite Einband).

Das Büchlein macht mit der „methodentechnische Kernoperation der Textinterpretation“ bekannt, welche Regeln der Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik zu beachten sind. Diese lassen sich hier in der EMailkürze nicht sinnvoll besprechen, auch mündlich bräuchte man einige Sitzungen. Sie müssen/sollten Wernet's Ausführungen im Original lesen.

Wirklichkeitserforschung läuft nur über Texterforschung (Wernet ebd., 12), wobei >Text< nicht allein Literatur meint. Wirklichkeit, die nicht als Text (in Form von Interviewprotokollen, Malerei, Musik, Architektur) zur

Interpretation vorliegt bzw. vorgelegt werden kann, ist kein Forschungsobjekt. Zielsetzung der O. H. ist es, die „objektive Bedeutungsstruktur“ oder „latente Sinnstruktur“ solcher Texte, sprich: der Wirklichkeit, zu erfassen. Die latente Sinnstruktur eines Textes, sprich: der erforschbaren Wirklichkeit, ist durch die jeweils geltenden Regeln bestimmt, die von Menschen gesetzt und in Anspruch genommen werden, wenn sie sinngelitet handeln oder das Handeln anderer deuten. Zielstellung der O. H. ist es damit, die Bedeutung einer Situation aufgrund (per Interpretation verborgener, ausgegrabener und offenkundig in Kraft gesetzter) Regeln zu erhaschen (nach König/Zedler ebd., 161).

Ganz wichtig! Ohne kontrollierbare Zielsetzung, warum man eigentlich etwas über die latente Struktur oder objektive Bedeutungsstruktur einer Situation, einer Lage, etwas wissen und erfahren will, keine O. H. (und auch sonst, ohne Angabe des Erkenntnisinteresses keine vorsätzliche Deutung, keine außerordentliche Interpretation, kein extraordinäres Verstehen).

Für uns Pädagoginnen: Erforschung der Bildungswirklichkeit modo O. H. läuft über vertextete Bildungswirklichkeit, etwa per Transkriptionen (= in der qualitativen Sozialforschung das Verschriftlichen von gesprochener, teilweise auch nonverbaler Kommunikation, die auf Video- oder Tonträgern aufgezeichnet wurde). Aufgespürt werden objektive Bedeutungsstruktur bzw. latente Sinnstruktur etwa in der Familie, Schulklasse, Kollegium.

Relevanz für Pädagoginnen besteht im Verstehen diverser Situationen, deren Struktur (bestimmt durch Beziehungen, Ordnungen, Hierarchie, Erwartungen, Heimlichkeiten, Motive, Gebote etc.) vor dem Eingriff zu eruiert ist. Ratsam. Etwa: „Susanne will im Altenheim einen Kurs für Senioren anbieten. Dabei stellt sich zunächst die Frage, was die potentiellen Teilnehmer und Teilnehmerinnen ansprechen könnte.“ „Franz arbeitet in der Organisationsabteilung eines größeren Unternehmens. Er hat den Auftrag, eine Abteilung zu unterstützen, in der sich in letzter Zeit, Spannungen häufen.“ „In einem Schulentwicklungsprojekt geht es darum, die Erwartungen von Eltern an die Schule genauer zu klären“ (König/Zedler, ebd., 169).³⁰ - Übrigens: Welche „objektive Bedeutungsstruktur“ oder „latente Sinnstruktur“ liegen unserer akuten seminarbedingten Kooperation und Kommunikation zugrunde?! Als Text, als vertextete Wirklichkeit, stünde unsere Email-Korrespondenz zur Verfügung.

EXKURS: Islam und Pädagogik. Ich werde im Folgenden aus J. Twardellas Buch, Islam und Pädagogik, Opladen 2023, zitieren und daraus Passagen paraphrasieren. Twardella beabsichtigt, den Sachverhalt >Islam und Pädagogik< mit der Forschungsmethodik der >Objektiven Hermeneutik< zu beschreiben, zu analysieren und zu kritisieren. Ich will Twardellas >Studien zur Position des Lehrers im Islam< (Untertitel) sowohl mit Blick auf die Methode als auch mit Blick auf das gewonnene Wissen sehr knapp vortragen.

„Das Wissenschaftsverständnis [Twardells] ist das einer Erfahrungswissenschaft die [...] einem ‚methodischen Realismus‘ folgt“ (ebd., 263.). „Rekurriert wird [...] auf die Methode der Objektiven Hermeneutik, die aufgrund ihres generalistischen Anspruchs zur Erschließung unterschiedlichster Materialien - heiliger und profaner Texte, Bilder, Videos etc. – verwendet werden kann“ (ebd., 14). „Ausgangspunkt ist [also] die Empirie, sind empirische Daten, die mit Hilfe der Wissenschaft erschlossen werden sollen. Der methodologische Realismus besagt nun, dass [...] die wissenschaftliche Analyse letztlich immer im Medium der Sprache erfolgt. Ein unmittelbarer Zugriff auf die Welt [...] ist grundsätzlich nicht möglich. [...] Die Wissenschaft ist [im Verständnis der Objektiven Hermeneutikerinnen] letztlich immer auf Protokolle angewiesen [also auf dieses spezielle wortsprachliche Darstellungsverfahren, das den Ablauf und die Ergebnisse von Prozessen, Ereignissen, Versammlungen, Tagungen, Streitereien, Verhandlungen, Projekten, Gesprächen festhält], die sie sodann methodisch kontrollieren und [...] analysieren kann“ (ebd., 263).

„Des Weiteren wird in den Fallstudien [im Buch] von der basalen Annahme ausgegangen, dass dasjenige, was analysiert werden soll, stets eine [...] kommunikative Praxis [ist]. Das bedeutet, dass in den Fallstudien [zur Pädagogik und Islam] meine Vielzahl unterschiedlicher Praktiken analysiert werden; die Praxis der Prophetie, die Praxis der Tradierung von Erzählungen über Worte und Taten des Propheten [Mohammed], die Praxis der Belehrung über die Tradition, die Praxis der Führung auf dem Weg zu Gott sowie die der Unterweisung in die Wissenschaften, wie sie sich in der islamischen Welt herausgebildet haben, etc.“ (ebd., 264).

„Vor dem Hintergrund der Fragestellung nach dem Verhältnis von Islam und Pädagogik sind es zwei Positionen, die in besonderer Weise von Relevanz sind: die des Propheten und die des Lehrers. Insofern geht es bei der Analyse der unterschiedlichen Materialien immer um die Frage, aus welcher Position [gehandelt wird], aus der des Propheten oder der eines Lehrers“ (ebd., 13).

³⁰ Dazu auch: König/Volmer, Einführung in das systemische Denken und Handeln, Weinheim 2016.

„Wenn nun, wie es der islamischen Sicht entspricht, davon ausgegangen wird, dass Mohammed nicht nur Prophet, sondern auch Lehrer war, so heißt das, dass beide Positionen [Prophet und Lehrer] nicht ausdifferenziert sind und das pädagogische Handeln Mohammeds in das prophetische eingebettet ist. Das ist für die Frage nach der Position des Lehrers im Islam [und für den Islamischen Unterricht] von grundlegender Bedeutung – bis auf den heutigen Tag“ (ebd., 267).

Und das „heißt, die in diesem Band [op. cit.] zugrundeliegende Forschungsfrage nach dem Verhältnis von Islam und Pädagogik wird zu beantworten versucht, indem mit Bezug auf unterschiedliche Beispiele empirisch analysiert wird, wie die für die beiden Sphären Religion und Pädagogik zentrale Figuren, die des Propheten und die des Lehrers, jeweils zueinander stehen“ (ebd.). Sicher ist, „dass es nicht nur *eine* Konstellation des Verhältnisses von Prophet und Lehrer in der pädagogischen Praxis und dem pädagogischen Denken im Islam gibt“ (ebd., 14).

Vor welchem Hintergrund kritisiert Twardella? Die griechisch-europäisch geprägte Vorstellung von Unterricht, respektive aller pädagogischer Praxen, folgt den Anforderungen der Aufklärung und demnach soll Erziehung (mit Kant) mit Mündigkeit durchdrängt sein.^[4] Es ist die regulative Idee vom Erziehen, die – so der ungeschriebene Vertrag zwischen Erzieher und Educandus - über Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung führt. Fremdbestimmtes Erziehen hebt sich zu guter Letzt auf und soll als Selbsterziehung der mündig „gemachten“ Person eine vernünftige Form finden. Twardella sagt dies so:

„Von grundlegender Bedeutung [punktgenauer forschender und theoretisierender Beschreibung, Analyse und Kritik pädagogischer Praxen] ist das Konzept des Arbeitsbündnisses, also jene besondere soziale Beziehung, welche zwischen einem Professionellen und seinen Klienten eingegangen wird“ (ebd., 264). Es ist (Twardell folgend) das didaktische Dreieck, das als „widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung“ im päd. Handeln zu modellieren ist. „Professionalität pädagogischen Handelns im Unterricht gegeben, wenn die drei Dimensionen des Unterrichts dergestalt konstelligiert sind, dass keine der drei Dimensionen dominiert [...] und Bildungsprozesse [...] möglich sind. Diese dienen letztlich der Mündigkeit [...] und bewirken letztlich, dass Pädagogik im Endeffekt überflüssig ist“ (ebd., 264).

So gesehen konkurrieren das Ziel der „Islamkonformität“ (ebd. 272) und „die Struktur prophetischen Handelns im Koran“ mit Twardells Aufklärungsbedingten pädagogischen Vorgaben. „[Die Struktur prophetischen Handelns] kennzeichnet, dass der Sprecher [hier Prophet] als Subjekt nicht in Erscheinung tritt, vielmehr impliziert negiert wird und die Offenbarung somit wie ein Diktat zu sein scheint“ (ebd., 14). „Im Rahmen der Analyse wurde exemplarisch deutlich, was für das prophetische Handeln im Koran grundsätzlich kennzeichnend ist, [...] dass der Prophet in der kommunikativen Beziehung zu dem einen Gott als ein Medium erscheint, durch das die göttliche Botschaft unverändert hindurchgeht, so dass dasjenige, was auf Seiten des Empfängers ankommt [...] als Wort Gottes begriffen werden kann, ungetrübt von der Subjektivität desjenigen, der es vermittelt [...]. Entsprechend sind die Adressaten der prophetischen Botschaft dazu aufgefordert, gehorsam das göttliche Wort ohne jede Änderung zu rezitieren, gehorsam die die göttliche Botschaft aufzunehmen, sie – die als ein Wissen gedacht wird – sich zu merken, sie zu übernehmen, möglichst auswendig zu lernen und praktisch zu befolgen“ (ebd., 267).

„Angesichts dessen ergibt sich [für den faktischen Islamischen Unterricht an deutschen Schulen] eine Reihe von Fragen: Ist mit der Position des Lehrers im Islam notwendig verbunden, dass das pädagogische Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schüler wie das Gefolgschaftsverhältnis zwischen dem Propheten und seinen Anhängern tendenziell auf Dauer gestellt ist bzw. wie und unter welchen Bedingungen wird es beendet? Ist und bleibt das pädagogische Arbeitsbündnis ein asymmetrisches – wie das zwischen dem Propheten und seiner Gefolgschaft – oder kann es auch dergestalt gedacht und praktiziert werden, dass es auf die Überwindung der Asymmetrie hin angelegt ist, auf die Auflösung des pädagogischen Bezuges und auf die Autonomie des Gegenübers? Und können, wenn Erziehung in Form von Unterricht erfolgt, Erziehung, Didaktik und Bildung in dessen Rahmen so gedacht und praktiziert werden, letztlich die Dimension der Bildung führend und die Mündigkeit der Schüler gefördert wird?“ (ebd., 268f.).

D) Modelle zum Erklären und Verstehen. Im alltäglichen Sprachgebrauch ist das Verhältnis der beiden Begriffe >Verstehen< und >Erklären< wenig problematisch: Z.B. wird der technische Ablauf einer Maschine erklärt, damit man die (Umwelt-)Problematik, die damit möglicherweise verbunden ist, versteht. Umgekehrt, wenn etwas verstanden worden ist, kann man die Sache erklären. Man kann auch den Grund, das Motiv einer Tat, die Ursache eines Vorgangs, wie man bei der Polizei sagt, *ermitteln*.

Da gibt es Fehden. >Verstehen< wird manchmal auch vom >Erklären< scharf getrennt und dünkelfhaft den „Verbalwissenschaften“ zugeeignet. Dass eine *richtige* Wissenschaft nur mit Empirie und dem Erklären modo Natur- und Biowissenschaften zu habe, ist trendy. Aber weder *die Natur* noch *die Kultur* sind Akteure, Großsubjekte, die uns trefflich Auskunft darüber geben könnten, was für sie selbst das Angemessene sei. Weder die Na-

tur noch die Kultur können in eigener Regie bestimmen, auf welche Art sie erforscht werden wollen, auf welche Weise etwas aus ihrem Bereich per Theorie bearbeitet werden soll. Sondern es sind die an verschiedenen Forschungszwecken interessierten Wissenschaftlerinnen, die entscheiden, ob eine Erklärung im Sinne der Natur- bzw. Biowissenschaften oder ein Verstehen im Sinne (nichtempirischer) Kulturwissenschaften am Platze ist. Darüber hinaus gibt es den Vorschlag der Verträglichkeit **von Verstehen und Erklären**.

In den **Naturwissenschaften** zielt die Erklärung(s-Frage) auf Gesetze, auf Gesetzessysteme, die mit dem in Frage stehenden, vorliegenden Einzelfall (= Explanandum) in einen (formallogisch korrekten, deduktiven bzw. induktiven) Zusammenhang gebracht werden sollen (= Explanans).

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

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

(1) Die **nomologische Erklärung** (Hempel, Oppenheim): Es sei "Fritz verpetzt Eva bei der Lehrkraft" das Explanandum B. Warum macht er das? Hätte man ein Gesetz der Form >Immer wenn eine Anfangsbedingung A der Fall ist, dann geschieht auch B< und es wäre tatsächlich auch die Anfangsbedingung A gegeben, dann könnte man zwingend **deduktiv** B ableiten und hätte (per **Deduktion**) das Explanans für Fritzens Verhalten gefunden. A=Ursache, B=Wirkung. Aber woher ein solches Gesetz in der Pädagogik nehmen? In der Physik kein Problem, aber im Bereich menschlichen Verhaltens und Handelns?

Wir können die nomologische Erklärung für die Pädagogik „entschärfen“ und eine **induktiv-statistische Erklärung** daraus machen bzw. eine **Wahrscheinlichkeitsaussage**, was das (probabilistische) Eintreten von B betrifft. Dass also bei einer Ausgangsbedingung A das Auftreten von B nur mehr oder weniger wahrscheinlich ist.

(2) **Intentionales (hermeneutisches) Erklären** (Droysen, Dilthey): Verstehen aus der **Absicht** des Handelnden heraus. Es sei "Fritz verpetzt Eva bei der Lehrkraft" wieder das Explanandum B. Warum macht er das? Mit welcher Absicht (Intention)? Was ist der Grund? Das Explanans geht hier so: Fritz weiß, dass in einer bestimmten Situation C ein Ziel Z nur durch B erreicht werden kann. Fritz will Z und ist überzeugt, dass er sich in einer solchen Situation C befindet und ist – wie gesagt - felsenfest der Meinung, dass Z durch B erreicht werden kann. Ergo, er führt B aus.

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

(4) **Funktionale Erklärung** (Parsons, Luhmann). Wie oben das Explanandum B. Warum? Das Explanans geht so: Fritz ist eigentlich gar nichts am Verpetzen gelegen! Weil Fritz jedoch Anerkennung seiner Klasse (berechtigt oder nicht) vermisst, also leidet, unternimmt er B, was für ihn (berechtigt oder nicht) die Funktion hat, Aufmerksamkeit zu erregen, die, so hofft er, sich in Anerkennung umwendet. Mit anderen gedeihlich zusammenarbeiten und ersprießlich zu leben, funktioniert eben nur bei gegenseitiger Anerkennung. Diese Weisheit muss Fritz jedoch gar nicht ausdrücklich in Worten parat haben. Fritz muss sich auch nicht hinsetzen und extra einen Plan ausbaldowern. Er muss nicht einmal ahnen, was "in" ihm vorgeht, was er eigentlich will, es muss ihm der **Funktionszusammenhang** nicht bewusst sein. Fritz funktioniert wie die Leber im Organismus, deren Vorhan-

densein und "Tätigkeit" damit erklärt wird, dass sie Giftstoffe aus dem Organismus herausfiltert. Ohne dieses funktionale Element würde der Organismus nicht überleben. Ohne den (mindestens von einigen) anerkannten Fritz wird sich eine gedeihliche und ersprießliche Atmosphäre(=Fritz petzt nicht mehr; keiner regt sich auf; alle sind fast gut Freund) in der Klasse nicht einstellen.

(5) Vielleicht hilft beim Erklären und Verstehen ebenso die Literatur/Dichtung?! Vieles, was Erziehung ausmacht, entzieht sich abstrakter Begrifflichkeit und sezierender Analyse. Ohne Erfahrungen und Erlebnisse wie Freude, Leid, Fröhlichkeit, Verlassenheit, Gewalt, Nähe, Vertrautheit, Macht, Mitgefühl, Aufmerksamkeit kann das Erziehungsgeschehen und dessen existentielle Dramatik und dramatische Existenz (Tragödie, Komödie) nicht kapiert werden. Wie werden derart Erfahrungen und Erlebnisse kommuniziert? Manchmal gelingt dies mit dem **Erzählen von Geschichten**. Obacht! Hier sind jetzt nicht Geschichten aus harten Daten, Fakten und Tatsachen (wie in 3.) gemeint, sondern **Geschichten als literarische Fiktion**. Christine Lavant, z. B., beweist mit ihrer Erzählung >das Kind< die poetische (=literarisch fiktionale) Zugänglichkeit der "Großen Wörter" der Erziehung wie "Vertrauen"*, "Sorge", "Not", "Verlassenheit", "glauben"*, "hoffen"* u.a.m.. Diese Begriffe finden Sie zwar auch in Wörterbüchern der Psychologie und Soziologie definiert. Kein böses Wort dagegen, aber für die Erklärung z. B. von >Barmherzigkeit< ziehen manche das Gleichnis vom barmherzigen Samariter vor.

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

PS: Das mit dem Erklären und Verstehen ist hier oben alles sehr geschniegelt. Da haben wir ein übersichtliches Problem, kein großes, man will wissen: Warum?!. Gleich haben wir Modelle, eines wird ausgewählt, angewendet und siehe da: die erlösende Antwort. Da kann M. Connellys Harry Bosch, Detektiv in LA, beim akuten Fall „Schwarzes Eis“ nur müde lächeln: „Im Moment hielt Bosch nur Mosaiksteinchen in der Hand. Er brauchte etwas, was das Ganze zusammenhielt. Damals, als er seine goldene Detektiv-Dienstmarke erhalten hatte, arbeitete er mit einem Partner [...] zusammen, der ihm anvertraute, daß nicht die Fakten das Wichtigste bei einer Ermittlung sind, sondern der Leim. Und der besteht aus Instinkt, Vorstellungsvermögen, manchmal Raten und meistens aus Glück und Zufall.“

Bei den hier angeführten Theorieparadigmen gilt es nachzuschauen, ob deskriptive und normative Grund-Sätze angeführt werden (können), die Sie auf Ihre Hauspädagogik münzen könnten. Wobei Sie mitgekriegt haben, dass viel weniger Daten, Fakten und Tatsachen das Problem ausmachen, als vielmehr die Frage nach der Rationalität von Normen, Werten, Zielen und Maximen. Heute die Evolutionäre Päd..

Aufgabe 6./7./ 8./ 9./10. Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt mehr anfangen als mit einem anderen. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wählen Sie ein Theorieparadigma aus. Wer übergreifend etwas zu sagen weiß: Machen Sie! Bitte streng Ihre Darstellung von Ihrer Beurteilung trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (der deutsche Kanzler) und Kommentar („Kommunikativer Volltrottel“, Berliner Zeitung 17.8.22). 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.

9. Sitzung 24

Selbstkontrolle

- Die Vokabel >verstehen< ist im wissenschaftlichen Zusammenhang nicht bedeutungsgleich mit ...
- Was hat Erziehen mit Demokratie und Parlament am Hut?
- Inwiefern spielen protoethische Reflexionen bei der Frage „Was tun?“ ein Rolle?
- Was meint *Verträglichkeit* von >Verstehen< und >Erklären<?

Evolutionäre Pädagogik

Hallo,

nachdrücklich weise ich darauf hin, dass zum Verständnis von Luhmanns **Systemtheorie** und von Tremls und Scheunpflugs **Evolutionärer Pädagogik** das Erlernen einschlägiger Vokabeln unerlässlich ist (N. Luhmann: Ökologische Kommunikation. Opladen 1988, 193-201; Treml, A. K.: Evolutionäre Pädagogik. Stuttgart 2004; Scheunpflug, A.: Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin 2001) und König/Zedler 20002, 183-191. Warum? Weil Alltagssprache eminent überstiegen wird. Das machen wir vorliegend mit Phänomenologie und Pragmatismus und Methodischem Konstruktivismus zwar auch, aber Termini und Begriffe der Systemtheoretiker und Evolutionäre (m, w, d) sind in den Biowissenschaften heimisch. Ich kann, weil ich auch hier Bonsai-mäßig vorgehe, nicht tief in diese Offerten eindringen, sondern ich möchte in zwei Kurzabschnitten a und b die Sache anblinzeln.

a) Systemtheoretische, keine handlungstheoretische Struktur der Päd. und der päd. Praxis

Ein Positivum ist herauszustellen, was auf metatheoretischer Ebene die **relevante Unterscheidung zwischen handlungstheoretischer und systemtheoretischer Struktur diverser Theorien betrifft**. Handlungstheoretiker werden völlig zurecht ermahnt, pädagogische Praxis **nicht nur als die Summe von diskurs- bzw. dialogrational begründeten (Kleinst-)Entscheidungen und nicht nur als Umsetzung sorgfältig vorbereiteter und aktualisierter Entschlüsse und Beschlüsse und nicht nur schlicht als Durchführungen kluger Planung** zu begreifen. Denn nicht allein hinter dem Rücken aller Beteiligten sind Vorgänge, Geschehen, Prozesse am Laufen und am Wirken, sondern auch vor aller Augen, und zwar solche Vorgänge, Prozesse und Geschehen, die *anders* als handlungstheoretisch mit den Vokabeln >Mittel< und >Zweck< und >Plan< und >Diskursrationalität< etc. zu beschreiben und zu analysieren sind.

Für diese andere=nichthandlungstheoretisch geführte Beschreibung und Analyse fühlt sich die Systemtheorie zuständig. Die Systemtheorie sensu Luhmann kann als „**kritische Umkehrung der naiven Handlungstheorie**“ verstanden werden (Schwemmer 1987, S.248f.). Sich die Aktualität päd. Praxen allein und nur als Verwirklichung teleologisch(=nach Zielen und Zwecken ausgerichtetem Planen und dessen Durchführung) vorzustellen, sprich: allein und nur als umgesetzte Entschlüsse, Beschlüsse und Diskurse (oder auch Palaver), haut nicht hin. Die Wirklichkeit päd. Praxis ist wesentlich komplexer als sie mit dem handlungstheoretischen Vokabular dargestellt werden kann. Die lediglich auf die Beschreibung, Analyse und Kritik von **intentionalen Handlungszusammenhängen** eingespielten Termini und Begriffe (der Handlungstheoretiker) versuchen diese Komplexität zwecks Unterrichtermöglichkeit zu reduzieren. O.K.. Aber weder ein individuelles Handlungssubjekt noch die Linearität und die Überschaubarkeit des Handelns noch die Isolierbarkeit der Handlungselemente seien in echt so gegeben, wie es handlungstheoretisch=per Handlungstheorie präsentiert werde. Wo sie recht haben, haben sie recht, die evolutionstheo Pädagogen.

Handlungstheoretiker vereinfachen unzulässig und fahrlässig, so der (wie ich meine etwas überzogene) Vorwurf der Evolutionäre. Dabei laufen sie (die Handlungstheoretikerinnen) Gefahr, sich den Blick auf die komplexe Wirklichkeit zu verstellen, weil eben mit dem handlungstheoretischen Vokabular die Komplexität der Wirklichkeit nicht adäquat und angemessen wiederzugeben sei. Handlungstheorie kürzt die Erziehungswirklichkeit und mogele sich (mit *Kontingenzformeln=imposante Redeweisen, mit denen suggeriert wird, man habe die Kontingenz im Griff*) um die Unwahrscheinlichkeit des Funktionierens pädagogischer Praxen herum.³¹ Man halluziniert Schöpferkraft. Vielmehr sollte man sich wundern, dass angesichts der Komplexität dieses sozialen Geschehens - päd. Praxis - überhaupt etwas funktioniert. Klappt manchmal, ja, sicher, aber Vorsicht vor dem Selbstillusionieren (wonach Handlungstheoretiker süchtig seien).

Aber, wenn keine Handlungstheorie, staunt der Handlungstheoretiker, wenn nicht von Absicht, Intention, Überlegung, Denken, Werten, Normen, Dialogen, Entschlüssen, Entscheidungen die Rede ist (sein soll), wie dann den Prozess, das Geschehen päd. Praxen beschreiben und analysieren? Antwort: Mit der Begrifflichkeit der Evolution. Die **Evolutionstheorie** sei als Erklärung potent. Nach Treml verspreche die Evolutionäre Pädagogik nicht, alles besser, aber vieles mit Vorteil anders beobachten und (funktional) erklären zu können. Pädagogik in diesem Verständnis ist also kein präskriptives Unternehmen mit Tipps für situationsgerechte Mittel zur Herbeiführung begründbarer praktischer Zwecke. Vielmehr favorisieren die Systemtheoretiker im Großeinsatz die Evolution als Erklärung des Aufbaus von komplexen Strukturen [**gemäß Selektion, Variation, Retention/Stabilität**]. Diese, der Biologie entlehnten Begrifflichkeit, steht prinzipiell gegen Schöpfungs-Design, gegen Planung, gegen Mo-

³¹ >Kontingenz<: Bezieht sich auf das (Sätze, Dinge und Geschehen) was möglich, aber nicht notwendig ist. Meint auch >zufällig<. G. Anders „Die Antiquiertheit des Menschen“) erlebte den „Kontingenzschock“ = Welt ohne Götter, Gott und Sinn.

dellbildung als Voraussetzung des Aufbaus einer komplexen Ordnung und baut stattdessen Zufallskomponenten ein (Luhmann, N.: Einführung in die Theorie der Gesellschaft. Heidelberg 2005, 17). Was also leisten evolutionäre Pädagogen (m, w, d)? Sie arbeiten an der Funktions-bestimmten Eingliederung von pädagogischen und didaktischen Daten, Fakten und Tatsachen in eine Evolutionstheorie für Pädagogisches. Meilen weg von "Operativer Pädagogik" und sonstiger handlungstheoretischer Struktur.

Der evolutionstheoretische Pädagoge meint, es **können die Entwicklung und die Tätigkeit pädagogischer Praxen nichthandlungstheoretisch als Evolution bzw. als Einübung in die Evolution beschrieben werden.** Also statt mit **handlungstheoretischen Vokabeln wie Zweck, Mittel, klug, Dialog, gerecht mit system- und evolutionstheoretischen wie System, Kontingenz, Fitness.** Unterricht, z.B., könne als eine Praxis der systematischen Einübung in Evolution, also in Variation, Selektion, Stabilisierung verstanden werden. Lehren respektive Erziehung ist ein Angebot an »Variation«, den Lernenden widerfährt der gesamte Lernprozess als Kontingenz(= etwas, was möglich ist, aber nicht notwendig so sein muss). Lernen wird als »Selektion« verstanden, als "Konzentration auf Themen, Umgang mit Beurteilung". Alle schulischen und häuslichen oder auch außerschulischen und außerhäuslichen Mühen gegen das Vergessen als "Einübung in Stabilisierung" (Scheunpflug 2004, 64f.). "Unterricht verbindet die gesellschaftliche Evolution mit der individuellen. **Über das Zusammenspiel von Variation, Selektion und Stabilisierung im Unterricht werden die Schülerinnen und Schüler unter herabgesetztem Risiko des Scheiterns auf das Leben vorbereitet.** Denn dieses kann auch als durch diese Mechanismen organisiert verstanden werden, die Darwin beschrieben hat. Unterricht übt in diese Formen ein und bereitet darauf vor, diese selbst zu produzieren" (Scheunpflug 2000, 135; fett von mir). Dies alles gilt für jede (andere) päd. Praxis ebenso.

b) Evolutionäre Erkenntnistheorie

Eingebaut in Evolutionäre Pädagogik ist die **>Evolutionäre Erkenntnistheorie<** (dazu: Vollmer, G. Biophilosophie. Stuttgart 1995). **Müssen wir Pädagoginnen überhaupt darüber Auskunft geben können, was Erkenntnis ist?** Ist das nicht allein die Pflicht der Philosophen?! Wir sollten! Solche Kenntnis, wie machen wir das, dass wir etwas erkennen?, gehört zu unserer Professionalität, solche Kenntnis prägt Selbst- und Weltverständnis und damit unsere päd. Praxis. Zudem versuchen wir u.a., zum Wissenserwerb und Erkenntnisgewinn zu motivieren und sollten dementsprechend Auskunft geben können, wozu wir eigentlich auffordern.

Also, **was ist überhaupt das für ein Vorgang: das „Gewinnen von Erkenntnis“?** Die evolutionäre Erkenntnistheorie hebt den Finger. Es ist die Evolution, die das macht. Hier nur *eine These (kursiv)* aus der genetischen Epistemologie zur Evolution unserer Erkenntnisfähigkeit und dazu meine abweichende Stellungnahme (P. Janich: Was ist Erkenntnis? München 2000). Es heißt:

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

(ba) Da liegt eine Korrespondenzthese vor. Korrespondieren heißt (hier) „übereinstimmen“. Übereinstimmung gilt im wissenschaftlichen Zusammenhang (!!!) für eine Menge Forscher und Theoretiker (aber z. B. nicht für einen Pragmatiker) als ein Grundsatz und die Basis des Erkennens bzw. der Erkenntnistheorie. Korrespondieren soll, wenn es denn eine Erkenntnis sein soll, das Gedachte, Überlegte, das Denken mit der uns, wie gesagt wird, faktisch vorfindlichen Welt. Behauptet wird, dass sich unser gesamter Erkenntnisapparat, mit dem wir die Welt und ihre Objekte "außer uns" erkennen, einer Entwicklung vom Urschleim über Steckrüben bis zu uns Menschen unterliegt, eine Entwicklung, 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. Erkennen gebiert Fitness. Schlechter angepasste, gar marode Erkenntnisapparaturen sind, sagen die Evolutionäre, mit ihren Trägern schon längst Kompost oder aber nicht auf unserem Level. Aber, ich kritisiere das jetzt, wer verkündet, "ich habe überlebt, weil ich die Welt richtig erkannt habe, sonst hätte ich ja nicht überlebt", setzt voraus, was er beweisen will: Er begründet, warum er überlebt hat, mit gelungener Anpassung seiner Erkenntniseinrichtung, und er begründet die gelungene Anpassung seines Erkenntnisvermögens mit seinem Überleben - ein Begründungszirkel. Ein irrtümlich logischer Schluss, ein *circulus vitiosus*, ein Beweisfehler als Erklärung des Vorgangs >Erkennen<?!

(bb) Es ist auch die Korrespondenzthese, dass sich also das Erkennen der Welt als Übereinstimmung des Erkannten mit der Welt erweise, ungeeignet als Erläuterung dessen, was unter dem dem Vorgang des Erkennens eigentlich vorzustellen ist. Und zwar deswegen ungeeignet, weil diese Korrespondenzbehauptung, so wie sie vorgetragen wird, *schon im Voraus* als eine wahre Erkenntnis gilt, wobei wir aber gerade erst danach fragen, **wie wir überhaupt zu Erkenntnissen gelangen und wie wir scheinbare Erkenntnis von echter Erkenntnis unterscheiden können.** Darauf gibt die Korrespondenzbehauptung selbst keine Antwort. Es bleibt offen, warum die Korrespondenzthese wirklich eine Erkenntnis sein soll, aber nicht nur Einbildung. Warum ist sie (in den Augen der evolutionären Erkenntnistheoretiker) nicht falsch? Die Korrespondenzbehauptung beweist sich nicht selbst. Demzufolge brauchen wir, die wir daran interessiert sind, was wir uns unter dem Begriff des Erkennens vorstellen sollen, ein methodisch gesichertes Regelwerk, das wir anwenden können, um zu überprüfen, ob eine Erkenntnis vorliegt oder eben nicht, und das – ich wiederhole – uns die Evolutionstheorie selbst nicht zur Verfügung stellen kann. Dazu braucht es aus der Evolutionstheorie ausgelagerte Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. Denn (ich wiederhole), eine Objekttheorie – wie im Vorliegenden die Evolutionstheorie – kann das, was eine Erkenntnistheorie leistet, selbst nicht aufbringen, weil sie Erkenntnistheorie immer schon „benützt“. ³²

(bc) Jetzt ein Vorschlag, wie Erkenntnis, wie das Erkennen im wissenschaftlichen(!!!) Zusammenhang konstituiert werden kann. ³³ **Erkennen ist jedenfalls eine kognitive und sprachliche Leistung und ein methodisch streng geregeltes Handeln, welches gelehrt und gelernt werden kann.** Propositionale Erkenntnisse lassen sich als begründetes Wissen vortragen, das man sich (auf alltagspraktischem oder auch forschendem Wege) verschafft, und das erfolgreich gegen jede Opposition im Dialog/Diskurs verteidigt werden kann. Begründetes Wissen hat demnach allen vorgetragenen Antithesen, Widerspruchsvorwürfen, Anfeindungen, Invektiven, Gegenbeweisen, Unterstellungen (der Parteilichkeit), Nachweisen logischer Fehler, Anklagen und Bezeichnungen mit Bravour widerstanden. **Diejenige Pädagogin, die begründetes Wissen besitzt, hat sich im Streit um Wahrheit oder Falschheit erfolgreich behauptet. Eben erst dann mag begründetes Wissen eine diskursive (begriffliche) Erkenntnis heißen.** Man könnte noch hinzufügen, von Erkenntnis vielleicht erst dann zu sprechen, wenn das begründete Wissen zudem innovativ ist und vor allem als ein Problemlösungswissen verwendet werden kann (Janich, P.: Was ist Erkenntnis? München 2000). Wichtig ist (mir): **Statt >Übereinstimmung mit der Wirklichkeit< - siehe Korrespondenzthese - wird hier als Proprium des Erkennens die >Übereinstimmung im Konsens< favorisiert. Der rationale Dialog/Diskurs ist der Ermöglichungsgrund von Erkenntnis. Dass derart Kooperation und Kommunikation nicht ohne Einschaltung unseres materiellen physischen, psychischen, zerebralen und lebendigen „Erkenntnisapparates“ funktioniert, den wir unserer Abstammungsgeschichte zu verdanken haben, ist trivial, ein Truismus.**

Gruß

Selbstkontrolle

- Zwischen Skylla (Wissenschaftsaffirmation) und Charybdis (Wissenschaftsnegation) liegt die ... ?
- Der jeweils zentrale Begriff von Theorien mit handlungstheoretischem und mit systemtheoretischem Design ist ... und
- Probieren Sie mal für sich eine Definition (definitiorische Festsetzung) von >Erkennen< bzw. >Erkenntnis<.

³² An dieser Stelle ist der Hinweis fällig, das wir alle (Sie und ich und andere) in der Alltagspraxis (!!!) und in alltagspraktischer (!!!) Kommunikation dann auf „Übereinstimmung mit der Wirklichkeit“ hinweisen, wenn wir etwa ein Geschehen (Ätina-Ausbruch) als „wirklich geschehen“ behaupten, oder Fritzens Schwur, er habe seine Strümpfe nicht in der Spüle gewaschen, als mit der „Wirklichkeit nicht übereinstimmenden“ Vorgang, also Schwindel, entlarven. In unserem Alltag (!!!) kein Problem! Jedoch im wissenschaftlichen (!!!) Zusammenhang ist das anderes. Warum? Weil zu extraordinärer Strenge im Begründen von Aussagen und Behauptungen anders als im Alltag verpflichtet, der Forscher und Theoretiker (!!!) nicht mit der Wirklichkeit die Wahrheit seiner Sätze begründet, sondern die Wirklichkeit mit seinen gegen jede Opposition erfolgreich verteidigten, wissenschaftlich-theoretischen (!!!) Aussagen und Behauptungen darstellt und beschreibt. Ich breche hier ab, mögen Sie mich fragen, falls es weiter interessiert.

³³ Von Erkenntnissen des Alltags oder per Offenbarung oder kraft Magie oder Intuition, auch von der nicht-propositionalen Erkenntnis per Literatur/Dichtung ist jetzt nicht die Rede. Damit ist **keine Abwertung** ausgesprochen, sondern es soll betont sein, dass es um den Vorgang **wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns** geht, es dreht sich um propositionales Wissen, um diskursive Erkenntnis.

12. Sitzung

Anschauung und Begriff

Aufgabe 12: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt etwas anfangen, aber mit einem anderen gar nichts. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wer will darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Ästhetische Texte als Quellen der Erkenntnis. Zweifelhaft“, „Rousseaus *Emil* ist eine Abhandlung + exemplarischer Bildungsgang als Roman“, „Ich verstehe Kants Spruch >Gedanken ohne Inhalt sind leer, Begriffe ohne Anschauung blind< wie folgt“, oder ähnlich. Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Inklusion) und Kommentar („Abschaffung der Gleichheit“, R. Pfaller). 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,

„enteignet uns die Wissenschaft?!“ Was stellen Forschung und Theorien mit unserem Alltag an?!

Jede Wissenschaft hat ihre **Fachsprache**. Deren Gebrauch ist exakt, um (in Differenz zur Gebrauchssprache=Alltagssprache und Bildungssprache) auf eine streng überprüfbar und verlässliche Weise reden und argumentieren zu können. Es ist nicht allein die Wissenschaft, die uns hilft, etwas zu erklären und zu verstehen, und auf diese Weise Wissen und Erkenntnisse zu sammeln. Die **Tradition** bietet uns Reichtum an Kenntnissen und Können. Unsere **Alltagssprache** und **Bildungssprache** berufen sich auf gängige Verständnisse und handeln von Dingen und Geschehen, die uns im Prinzip vertraut/bekannt sind. Worüber sie sprechen, bleibt in Reichweite unserer lebenspraktischen Erfahrung und des gelernten Erfahrungsschatzes. **Was bekannt ist, ist jedoch noch lange nicht erkannt, meint Hegel.** Manchmal reichen verbreitete und gängige Erklärungen nicht hin oder sind einfach falsch.

Wissenschaft ist gefordert, mit extraordinärer Begründung Erkenntnisse bzw. Erklärungen zu liefern, die den Alltag übersteigen. Wissenschaften können mit **kontraintuitivem Wissen** dem üblichen Meinen und Glauben mancher Person widersprechen. Prototypisch: Am Morgen geht die Sonne auf und am Abend unter. Das mag man kontemplativ für ein wahres, gutes und schönes Bild ansehen, stimmt aber nicht. Oft ist über (nicht sorgfältiger) Popularisierung von Forschung und Theorie Pseudowissen in den Alltag eingesickert. So gilt zu Vielen als Selbstverständlichkeit, dass sogenannte offene Methoden wie Frei- und Projektarbeit, Werkstattunterricht, Wochenplan, Gruppenunterricht und Stationenarbeit die Qualität päd. Praxen entscheidend verbessern. Prominent ist zudem die Ziselierung der Lehrkraft zum Lernberater und kritiklos sticht der Lerncoach das „herkömmliche“ Lehren der Lehrkraft aus. Und die sog. Lerntypologie (Hören, Sehen, Lesen, haptisch) hält sich zäh. Scheint alles unmittelbar einsichtig. Wo jedoch bleiben für all dieses Meinen und Glauben stabile(empirische) Belege? Forschung und Theorie widersprechen bzw. mahnen vor Voreiligkeit (M. Wellenreuther: Lehren und Lernen - aber wie? Baltmannsweiler 2015)?

Konkret und abstrakt

Interessant ist, dass sich die pädagogischen Praxen als **sinnlich präzente Geschehen der Wissenschaft** entziehen. **Alle Praxen sind insofern einzigartig(=nicht ohne Verlust ihres akuten Soseins verallgemeinerbar), weil ihr unmittelbares Gegebensein nicht in einer wissenschaftlichen Bestandsaufnahme und nicht in abstrakten und theoretischen Begriffen und Aussagen enthalten sein kann.** Den Pädagoginnen ist ihr Arbeitsplatz in der sinnlichen Anschauung konkret gegeben, jedoch ist in der zugehörigen Theorie nicht alles das ausgesagt, was für jene direkt den Beruf am konkreten Ort ausmacht. Geht auch gar nicht. Wie denn auch?! Durch den **Übertrag von Anschaulichkeit in abstrakte Begriffe und theoretische Satzgefüge** tritt Konkretes und Besonderes aus dem Blick. Pädagogik in Echtzeit ist sinnlich präsent. Einerseits. Und es ist die Theorieförmigkeit der wissenschaftlich zu erforschenden Gegenstände (Erziehen, Lernen, Lernstörungen ...), also das Konstituieren nach Regeln der wissenschaftlichen Zunft, das methodische Hochstilisieren von pädagogischen Sachverhalten und Angelegenheiten, begrifflich abstrakt. Andererseits. Bei Letzterem wird gefremdet.

Wissenschaft hat Methode und die je methodische Vorbereitung (etwa eine Befragung und Interviews planen) oder das Präparieren als Vorbereitung eines Experiments sind ein interessebestimmtes und gezieltes "Zurechtstutzen" alltäglicher Erfahrungsmöglichkeiten. Die durch Reglementierung und apparativ aufwendige (und treuer) Technik künstlich erzeugte Welt der Wissenschaft (etwa das Experiments im Labor, im Feld, oder Schemata oder Modelle) ist nicht mehr die Welt des sozialen und psychischen Geschehens, in der wir mit Gesprächen,

Begegnungen, Erlebnissen und Tätigkeiten des Alltags Erfahrungen sammeln. Die z.B. von Weidemann (1978) beforchte >Lehrerangst<, ist nicht mein Widerfahrnis der schweißtreibenden Angst am Morgen vor Antritt des Unterrichtsalltags, sondern sie ist derart zurechtgeschnitten(=operationalisiert), dass theoretische Sätze, empirisch belastbare, und zwar generelle Aussagen über >Lehrerangst< möglich sind.

Aber, das muss angefügt werden, so ein körpernahes Gefühl (Angst) abgekühlt aus der Sicht der distanzierten Forschung und Theorie betrachtet, hat durchaus etwas für sich: Ich darf begründet verallgemeinern: >Lehrerangst< ist ein Datum, Faktum, eine Tatsache, keine Einbildung. Mithin, der Mangel an Anschaulichkeit, das Abblenden von Besonderheiten der Dinge und Geschehen, eine soziale Entfernung vom Alltag, wohnt der (abstrakten Begrifflichkeit der) Wissenschaft inne und ist ihr nicht als miese Tour anzurechnen (Schwemmer 1987, S.135-152).³⁴ - Also, wie steht es jetzt mit dem **Konkreten, dem Besonderen, dem Anschaulichen?**

Ästhetische Texte als „Rettung der Phänomene“

Die *Wissenschaft* arbeitet problemorientiert und ist an Kriterien und Standard gebunden. Sie gewinnt diskursive, begriffliche Erkenntnisse und stellt Wissen-dass (harte Daten, Fakten, Tatsachen) und Wissen-wie (Verfügungswissen) und (abgeleitet) poetisches, technisches (Herstellungs-)Wissen bereit; dies alles dargestellt in **apophantischen (= wissenschaftlichen) Texten.**³⁵

Und die *Literatur/Dichtung/der Film*? Denn auch hier wird problemorientiert geschafft und Kriterien und Standards der Zunft (der redenden Kunst oder bildenden) sollen verbindlich eingehalten werden. Italo Calvino's Maßgaben etwa sind: „Leichtigkeit, Schnelligkeit, Genauigkeit, Anschaulichkeit, Vielschichtigkeit und Kontingenz“. Alle Kunst ist gediegenes (Kunst-)Handwerk und macht (K. Valentin) viel Arbeit. Es ergeben sich zwei unterschiedliche Textsorten: Von apophantischen, Daten, Fakten und Tatsachen behauptenden Texten der Wissenschaft können wir ästhetische Texte unterscheiden. Ästhetische Texte haben keinen Wirklichkeitsbezug wie in die Wissenschaft, sie sind Geburten der Fiktionalität.

Ob Epik, Lyrik, Drama, Film über ihren Unterhaltungswert hinaus für den Gewinn von Wissen und Erkenntnis nützlich sind, das ist für die Erkenntnistheorie eine entscheidende Frage: Gibt es neben der **propositionalen Erkenntnis der Wissenschaft vielleicht auch eine, dann allerdings nicht-propositionale Erkenntnis ästhetischer Texte?** Die Behauptung, dass ästhetische Texte Erkenntnis vermitteln (können), gilt nicht für *alle* (Romane, Erzählungen, Drama, Gedichte, laufende Bilder, Epen). Immer ist hier nur gemeint, dass es einige gibt, die dies leisten.

Dichter lügen, steht in Platons >Politeia<. In das Platon-Curriculum, das zum Ziel hat, Personen für einen gerechten Staat zu erziehen, gehörten sie nicht hinein (weder Homer noch andere Große). Aber! Ästhetische Texte in Gestalt von Epos, Gedicht, Tragödie, Komödie und auch Film sind bei aller Fiktionalität keine Lüge. Denn nur diejenige Person lügt, die im Besitz der Wahrheit mit Absicht die Unwahrheit sagt und wahr zu reden behauptet. Wahrheit im Sinne der Darstellung harter Daten, Fakten und Tatsachen behauptet aber im Bereich der fiktionalen, redenden (und filmischen) Kunst niemand. Sie ist diesbezüglich illokutionär entlastet. Kein Romanschreiber muss an das glauben, was er verfasst. Der Wissenschaftler schon. Also, wer auf dem Boden der Fiktionalität etwas sagt, schreibt, dichtet und filmt, der behauptet auch nichts, was sich als Lüge entlarven ließe.³⁶

³⁴ Anschaulichkeit, klare und angemessene Vergegenständlichung (auch zum Einfühlen) zur Lehrerangst finden Sie im Roman von: Hermann Ungar, Die Klasse, (mindestens erstes Kapitel).

³⁵ Mit dem Ausdruck Proposition bezeichnet man den Inhalt, den Sachverhalt, der mit einem Satz ausgesagt bzw. behauptet wird. Propositionen haben einen Wahrheitswert, d. h. sie können wahr oder falsch sein.

³⁶ Wenn sich in Thea Dorns Roman >Die Unglückseligen< die Molekularbiologin Johanna Mawet wegen der Absage ihres Forschungsantrags, der die Unsterblichkeit von Zellen bei Zebrafischen beinhaltet, durch die Ethikkommission lospoltert: „Hatte das Arschloch, das ihr diesen Brief geschrieben hatte, irgendeine Ahnung, was es da von sich gab? Wusste es nicht, dass bereits bei einem Zwanzigjährigen, bei einem normalen, gesunden Zwanzigjährigen, jeden Tag zehntausend Nervenzellen im Gehirn abstarben, für die der Körper von Jahr zu Jahr weniger Ersatz produzierte? Dass spätestens beim Dreißigjährigen der gesamte Muskelapparat mit schleichendem Abbau begann, ganz egal, wie diszipliniert jener zum Sport ging? Dass die Nieren schon beim Siebzigjährigen weniger als halb so viel Blut filterten wie früher? Dass die Leber nach und nach ihren Dienst quittierte? Die Knochen versprödeten? Die Adern verkalkten? Die Seh- und Hörfkraft schwanden, während mit jedem Jahr die Bereitschaft des Organismus stieg, unkontrolliertes Zellwachstum, sprich: Krebs, zuzulassen? Dass gleichzeitig das Immunsystem so dramatisch verfiel, bis jedes dämliche Erkältungsvirus den Tod bedeuten konnte?“ Ich lese das und gehe eigentlich schon davon aus, dass die angeführten Vorgänge und Zustände wahre Daten, Fakten und Tatsachen sind. Als illokutionärer Akt angesehen, „schreit“ der Abschnitt nach wissenschaftlich fundierter Begründung. Ich aber gehe ich nicht davon aus, dass Dorn wahre Daten Fakten und Tatsachen behaupten will, und schlage im Pschyrembel auch nicht nach, ich gehe davon aus, dass sie überhaupt nichts im Sinne der Logik (als wahr) behaupten möchte, vielmehr ist – das unterstelle ich als „impliziter Leser“ (Iser) fiktionaler Literatur – die angemessene, anschaulich klare, bedürfnisrelevante Vergegenständlichung das dichterische Hauptinteresse. Vergegenwärtigung sprachloser Enttäuschung, aus der Ferne und unpersönlich und ohne Umstände abgeblockt zu werden; vergegenwärtigt wird betrogene Erwartung; Entsetzen über Ignoranz; Furcht vor fatalen Folgen; Blindheit von Bürokraten; Herabwürdigen

Vergegenwärtigt wird mit Ernst und Witz und Scharfsinn bei der Sache, was das Leben so mit uns macht und wir mit unserem. Da steckt nicht die Weigerung drin, sich jeglichen Urteils über das, was ist, über das, was nicht ist, über das, was sein soll, über das, was nicht sein soll, zu enthalten. Eine wertende Position ist auszumachen (auch bei T. Capote >Kaltblütig<).

Daraus (aus dem Unterschied zwischen Wissenschaft und redender oder filmsicher Kunst) folgt: Wenn aus ästhetischen Texten Erkenntnisse zu gewinnen sind, dann kann es kein propositionales Wissen sein und keine propositionale Erkenntnis, die, dargestellt in behauptenden Sätzen, von empirischen und hermeneutischen und systemtheoretischen Disziplinen kritisch auf ihren Wahrheitswert geprüft werden. Was dann?!

Ästhetische Texte können (jetzt keine Unterscheidung zwischen „trivial“ und „anspruchsvoll“ und keineswegs „alle“) Vergnügen bereiten, unterhalten und darüber hinaus problemorientiert und Kriterien und Standard gebunden **nichtpropositionale Erkenntnisse liefern** (Gabriel 2015). Und wie tritt nicht-propositionale Erkenntnis in der Arbeit der Dichter, Schriftsteller, Stückeschreiber und Filmemacher auf?! Schlage vor, wir (Sie und ich) antworten: Nicht-propositionale Erkenntnis hat ihren Auftritt als **angemessene, anschauliche und bedürfnisbefriedigende Vergegenwärtigung der Conditio humana** (G. Gabriel, F. Koppe).³⁷

Es ist noch zu betonen, dass das Wecken von Gefühlen besser nicht als die erste Pflicht ästhetischer Texte angesehen werden möge. Die Vorstellung, es flössen authentische Emotionen der Autoren unmittelbar ins dichterische oder musikalische Werk, ist zwar gängig, aber naiv.³⁸ Vielmehr kann Fiktionalität Emotionen angemessen und anschaulich vor Augen führen, sprich: Empfindungen und Gefühle vergegenwärtigen. Und dieses Vergegenwärtigen erfordert Leistungsbereitschaft und –fähigkeit in Sachen Kognition, Einbildungskraft, Kreativität, Fantasie, Sach- und Fachwissen und Artisanalität (spezifisches Können). Gemüt reicht nicht. Dass Personen beim Lesen, Hören, Anschauen „etwas“ empfinden und fühlen, das ist nicht auszuschließen, nicht bestreitbar, nicht schlimm, nicht verfehlt, rundum o.k.. Das muss kein Skandal werden, sondern bleibt im normalen Rahmen und widerfährt einem beim Studium von Kant, beim Einmaleinsaufsagen, beim vorliegendem Text auch. Es wäre allerdings fiktionale Literatur peinlich unterbestimmt, erschöpfte sich ihre Qualität in bestimmten Fällen nur als Seufzer. Als wäre sie (bloß) ein Mittel, Empfindung und Gefühl (kausal) zu bewirken. Gefühls(er)regung als nicht-propositionale Erkenntnis?! Nein! – Nicht-propositionale Erkenntnis ästhetischer Texte, die als Vergegenwärtigung des Menschlichen und Allzumenschlichen gekennzeichnet worden ist, nun ein bisschen sortiert:

- Leser, Hörer, Kinogeher sammeln **Exemplare** (Einzelnes, Individuelles). Beispiele dafür, was im Einzelfall so alles passieren und geschehen kann. Und in jeder narrativ (per Buch, per Drama) vergegenwärtigten **Besonderheit (einer Begebenheit) steckt** (Aristoteles weist darauf hin) **das Allgemeine (=das solchen Begebenheiten Gemeinsame)**. Da muss *reflektierende Urteilskraft* eingesetzt werden. Da wird Urteilskraft geübt.

- Es werden alltägliche, geläufige, einheimische, aber auch außerhäusliche, fremde, unbekannte Praxisentwürfe vorgestellt, in die sich die Rezipientinnen, je nach Möglichkeit und intellektuellem und emotionalem Potential einfühlend und eindenken können, die sie aufnehmen, annehmen, ausbauen oder auch verwerfen mögen. Vergessen sei nicht, die Möglichkeit der **Identifikation, des Durchspielens von Mustern in Simulations- und Rollenspielen**. (Denn manchmal leistet das **Medium schauspielerisch arbeitender Personen** eine überbietende, ausdrucksstarke und einprägsame Vergegenwärtigung.)

- Vielleicht wird bei manchem Rezipienten zum Intellekt hinzu auch Sinnlichkeit, Herz, Seele, Gemüt, Gefühl vorteilhaft in anderer Weise berührt als ein **apophantischer Text** es vermag.³⁹ Da werden nichtbewusste, ver-

von (jedenfalls im Verständnis der fiktiven Person Marwet) revolutionärem (in der Medizin) Denken zur Phantasmagorie; solche Sachen. Empathie soll evoziert werden. Auf ein Allgemeines zeigt der besondere Fall Johanna Marwet, nämlich perspektivisch auf den Zusammenhang von Forschung und Wissenschaft und Ethik und Gesellschaft und „Grundgegebenheit menschlicher Existenz“ (Th. Dorn). Allerdings wäre der Roman, verstanden nur als Stichwortgeber für einen öffentlichen Diskurs, als artistischer, sprachlicher Zugriff keineswegs ausgeschöpft.

³⁷ Gabriel, G.: Erkenntnis. Berlin/Boston 2015. Koppe, F.: Grundbegriffe der Ästhetik. Paderborn 2004.

³⁸ Gewährsmann ist R- Wagner: „Das, was die Musik ausspricht, ist ewig, unendlich und ideal; sie spricht nicht die Leidenschaft, die Liebe, die Sehnsucht dieses oder jenes Individuums in dieser oder jenen Lage aus, sondern die Leidenschaft, die Liebe, die Sehnsucht selbst, und zwar in den unendlich mannigfaltigen Motivierungen, die in der ausschließlichen Eigentümlichkeit der Musik begründet liegen, jeder anderen Sprache aber fremd und unausdrückbar sind“ (zit. n.: Langer, S., K.: Philosophie aus neuem Wege. Ffm 1984, 219). Sprich: Gefühle werden von Könnern vergegenwärtigt, aber nicht „ausgedrückt“.

³⁹ Hier ist mit >Sinnlichkeit< nicht Sex gemeint, sondern allgemein das Vermögen, über Sinne angeregt zu werden.

borgene, vergessene Bedürfnisse in ästhetischen Texten artikuliert und eigene und diffuse **gewinnen** kraft Vergegenwärtigung Kontur. (Darüber freut sich nicht jedermann: Zensur, wie nicht nur die Geschichte zeigt.) Vielleicht werden **Erinnerung, Phantasie und Einbildungskraft zur „Erweiterung und Transformation des Daseins“** losgetreten (Dewey 1995, 90)?! Lebenshorizonte eröffnet?!

- Es könnte auch sein, dass ein Roman, Gedicht, Drama, Film, die Überwindung eines **Artikulationsdefizits** ermöglicht, das sich bei mir und vielleicht auch bei Ihnen bemerkbar macht, wenn Kontingenz, Sinn und Blödsinn des Lebens oder auch des Berufs unbefriedigend kommuniziert werden. Dabei ist viel weniger daran gedacht, dass einem das passende Wort gerade nicht einfällt, sondern viel mehr, dass man bei (starkem) Bedürfnis sich zu äußern, für eine adäquate Äußerung überhaupt keine Vokabeln im Koffer hat. Wer sich die *Conditio humana*, Lebensprobleme, Lernprobleme zum Thema nimmt, weiß um solche Verlegenheit.

- Ebenso vermag Literatur/Dichtung und Film unser **Wissen-um** auszudehnen. Durch (Sachverhalte) vergegenwärtigendes Zeigen wird möglicherweise der Horizont unseres Verstehens erweitert. Vielleicht werden wir für die Komplexität der Lebenswirklichkeit empfänglich(er) gemacht?! Das **Wissen-um** ist nicht so ein propositionales Wissen, das man abfragen kann, sondern eher als Lebensklugheit, Lebens- und Sterbensweisheit, Erfahrungen mit Lebensglück und Elend zu kennzeichnen. Nahe verwandt mit Einsehen und Einsicht.

- Nicht-proportionale Erkenntnis in Form von Sensibilisierung für ethische Fragen, auf die z. B. auch R. Rorty hofft. Und auf Kultivierung durch manche per Urteilskraft aus ästhetischen Texten ans Tageslicht geholte Weisheiten. Er meint, dass fiktionale Literatur/Dichtung dazu verhelfen könne, weniger grausam zu anderen zu sein, dafür Solidarität zu üben, und die Anderen wie auch die eigene Person als bedürftige(s) Subjekt(e) wahrzunehmen und sich ohne Anmaßung beim Bewältigen des je eigenen Lebens gegenseitig zu helfen. Er meint, mit Epik, Lyrik, Drama und Film und deren artistischen Zugriffen wird möglicher(m) **Anästhesie, Empfindungslosigkeit, Indolenz, Indifferenz, Desinteresse, Gleichgültigkeit Kontra gegeben.**

Also, ästhetische Texte können anschauliche und sinnliche Erkenntnisquellen sein, die – überflüssig zu betonen, aber ich sage es trotzdem – ohne Einschaltung des eigenen Kopfes, sprich: ohne geistige Investitionen nicht erschlossen und genossen werden können!

Unter dem Titel "**Poetisch orientierte Pädagogik**" (Priesemann 1989) könnte man an der Uni einüben, aus Epik, Drama und Lyrik und Spielfilm nicht-propositionale Erkenntnisse zu fischen, die weiterhelfen können, wenn es ums Beschreiben, Analysieren und Kritisieren von pädagogischen Sachverhalten geht.

Die Erkenntnisleistung fiktionaler Literatur/Dichtung + Film ist dem Anspruch Bemühungen der **Phänomenologie** eng verbandelt, konkrete **Phänomene** („die Sache selbst“) in ihrer Spezifität und Besonderheit „zu retten“ und anschaulich und klar zu vergegenwärtigen.

Poetik arbeitet mit Metaphern

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

OBACHT!!!!

Erstens: Was zu betonen ist, Kunst, hier an Beispielen fiktionale Literatur und Film, ist mit den Angaben ihrer Leistungsfähigkeit in punkto Schaffen von Wissen und Erkenntnis (siehe oben) überhaupt nicht auszuschöpfen. Kunstwerke zeigen stets auf *mehr* als sich darüber (wortsprachlich) sagen lässt. Eigentlich sind sie **ineffabile.**⁴⁰

⁴⁰ Ich möchte Sie mailmäßig auf alternative Erkenntnisquellen aufmerksam machen, die für Kopf, Herz und Hand in pädagogischer Praxis einen Nutzen haben. Ich verweise nebenher noch auf: Das Bild, ein ästhetisches Produkt, ist noch ein weiterer Kandidat. Man hört: „Ein

Zweitens: **Bitte, vermeiden Sie den Komparativ!!!!** Behaupten Sie nie, die Kunst sei in der Kritik, der Analyse und im Beschreiben *besser* als die Wissenschaft oder die Wissenschaft sei im Beschreiben, in der Analyse und in der Kritik *besser* als die Kunst!!! Es handelt sich je um einen eigensinnigen, je anderen, aber keinen "besseren" Zugriff auf die Probleme mit Gott und der Welt und mit der Erziehung und Kleinkram!! Selbstverständlich mögen/dürfen Sie den ästhetischen dem apophantischen Zugriff vorziehen. O. k., das ändert aber an der Sachlage nichts: **Es gelte die Komplementarität!**

Drittens: **Es wäre ein grober Fauxpas, zwischen wissenschaftlichem Text und ästhetischem derart zu unterscheiden, dass dieser allein für Herz und Gemüt und das Vergnügen verfasst sei, jener verkopft und kalt nur den Geist bezirze.** Nein, und zwar nicht bloß der Tatsache wegen, dass jede kognitive Leistung durch Empfindung und (körpernahes oder körperfernes) Gefühl auch motiviert, moduliert, gefärbt, getönt, gestimmt wird. Ratio reagiert nicht allergisch auf Emotio. Das Gegenteil eines wissenschaftlichen Textes ist Quark, aber nicht Gefühl. Die **Ratio(nalität)** ist (vice versa) **nicht** das Gegenteil von **Emotio(nen)**, sondern das Gegenteil der Ratio ist **Obskurantismus, Fundamentalismus und alles Reaktionäre.**

Gruß

Liebe Leute,

ich falle am 8.1.24 aus.

Für alle diejenigen, die einen mündlichen Beitrag/ein Referat ableisten müssen, habe ich mir dies ausgedacht.

Aufgeteilt wird auf zwei Gruppen und zwei Sitzungen (29. Januar und 5. Februar): Jede von Ihnen bereitet eines der Themen vor, worüber Sie sich bereits schriftlich geäußert haben. Es soll Ihr Thema nicht im gesamten Umfang vorgestellt werden, nur eine Auswahl der für Sie interessantesten (besprochenen oder auch nicht besprochenen) Punkte. Dazu denken Sie sich noch je zwei Fragen zu den (anderen) Themen aus, die Ihre Kommilitoninnen in derselben Sitzung vortragen.

Die folgende Einteilung der Personen und die Verteilung der Thema dienen der Übersicht. Sie können die Gruppen und Zeiten tauschen, sie können auch das Thema tauschen (allerdings bitte keine thematische Wiederholung). Es stehen alle!!! Themen des Seminars zur Auswahl auch die der 9., 10., 11., 12. Sitzung.

Gruppe 1

Am 29. Januar sind Frau Friedrich mit dem Thema aus der 1. Sitzung, Frau Krammer mit dem Thema aus der 2. Sitzung, Frau Müller 3. Sitzung und Frau Bauer 4. Sitzung dran. Jede hat 13 Minuten für das gewählte Thema, und zwar in **freiem** Vortrag! Wenn Frau Friedrich ihr Thema **frei** referiert hat, stellen ihr im Anschluss die anderen Teilnehmerinnen je zwei (vorbereitete) Fragen zu deren (Frau Friedrichs) Thema der 1. Sitzung. Dann kommt Frau Krammer mit Ihrem ausgewählten Thema dran: 13 Minuten, und zwar in **freiem** Vortrag! Wenn Frau Krammer ihr Thema **frei** referiert hat, stellen ihr die anderen Teilnehmerinnen im Anschluß je zwei (vorbereitete) Fragen zu deren Thema der 2. Sitzung. Dann kommt Frau Müller ... Same procedure. Bei einer Vierergruppe wären das vier **freie** Vorträge und jeweils acht an die Referierende gestellte Fragen.

An beiden Sitzungen am 29. 1. und am 5.2. können **alle** (auch mit eigenen Kommentaren) mitmachen!

Ich bin der Moderator.

Gruppe II

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

Am 5. Februar sind Frau Schmid mit dem Thema aus der 5. Sitzung, Frau Deppert mit dem Thema aus der 6. Sitzung, Frau Dietz 7. Sitzung, und Frau Liske 8. Sitzung dran. Jede hat 13 Minuten für das gewählte Thema, und zwar in freiem Vortrag!

Dann wie oben.

Ich bitte Sie nun, die organisatorische und inhaltliche Auffüllung selbst zu übernehmen und zu regeln. Also: Verabreden Sie untereinander, wer welches Thema referiert (bitte keine Wiederholungen, also nicht das selbe Thema zweimal). Ebenso verabreden Sie, wer am 29. Januar und wer am 5. Februar vorträgt, und wer sich demzufolge für die entsprechende Sitzung mit zwei gezielten Fragen zu wappnen hat, die zu den Themen passen. Ich bitte um gleiche Anzahl der Gruppenteilnehmerinnen.

Ich könnte mir vorstellen, dass es ein Vorteil wäre, wenn Sie sich am Montag (8.1.) treffen würden, um die Sache zu erledigen.

Deadline

für die Abgabe aller (neun) Ihrer schriftlichen Arbeiten ist der 24. Februar. Ich werde danach Ihre Sachen summarisch bewerten und die Noten über das Sekretariat der Allgemeinen Pädagogik, Frau Klein, ans Prüfamtsamt senden. Sie können dort (**am Prüfamtsamt**) ab Mitte März nachfragen.

Gruß

PS: Ich schicke Ihnen noch die zwei restlichen Themen, die wir noch diskutieren sollten. Auch von diesen Themen kann eines zum mündlichen Beitragen ausgesucht werden.

11. Sitzung

„Transzendental-kritische Pädagogik“ (W. Fischer)

Aufgabe 13: Diese Aufgabe (kritische Stellungnahme) 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** aller Forschung und Theorie, **vor** dem Studium bereits mitbringen **und in den Vollzug** professionell gesteuerter päd. Praxis bereits einfließen und Gestalt werden lassen. Wir sind in unserer alltäglichen Lebenspraxis immer schon mit Kopf, Herz und Hand tätig. Und Wissenschaft ist verstehbar als eine methodische Hochstilisierung dessen, was wir in der Praxis immer schon tun (P. Lorenzen). Mit ausgearbeiteten Ethiken steht es ähnlich. Sie (die Wissenschaften und die Ethiken) sind geprägt von Ideen der Universalität, Transsubjektivität (=Überwindung beliebiger und hartnäckiger Subjektivität), Zweifel, Kritik und Humanität (Mittelstraß). Hinter lebenspraktische Erfahrung, mitsamt lebenspraktisch erworbenem Orientierungs-, Unterscheidungs- und Herstellungswissen und verfügbarem praktischem Können 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“, nach Subtext(en). 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 von uns akzeptiert, bevor geforscht und theorisiert wird, und was an bereits Vorhandenem wird von uns 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 Vorverständnisse aufzudecken, die wir inkorporiert haben, also diejenigen alltagspraktischen und auch weltanschaulichen Unterstellungen, Voraus-Annahmen und Vor-Urteile zu lüften, die wir alle, die wir Pädagogik studieren und in päd. Praxen verlebendigen, ins Forschen und Theoretisieren einbauen und auf unserem Berufsfeld aussäen. Eine transzendental-kritische Frage ist etwa beim Begriff der Bildung, was ist von uns (von Ihnen und mir),

die wir Bildungssprache (ein elaborierter Sprachcode; B. Bernstein) sprechen, in diesen Begriff bereits an („durchgesickertem“) philosophischem, anthropologischem, psychologischem, soziologischem etc. Wissen quasi unausgesprochen investiert, wenn wir ihn heutzutage im Alltag und in der Wissenschaft verwenden (in: Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Theorien*, Hamburg 1991; Tenorth, H.-E., *Die Rede von Bildung*, Berlin 2020).

W. Fischers Interesse ist, auf mittransportierte Vor-Verständnisse und Voraus-Urteile aufmerksam zu machen, die wir Pädagoginnen im Zuge unserer abendländisch durchwirkten Enkulturation, Sozialisation und Erziehung inkorporiert haben. Es geht ihm um Aufdeckung von nicht-bewussten Subtexten des pädagogischen Denkens und Handelns. Das heißt, Aufhellung von nicht-thematisierten, alltagspraktischen und weltanschaulichen und durchaus auch ideologischen Unterstellungen, Voraus-Annahmen und Voraus-Bewertungen, die wir alle, die wir Pädagogik studieren und päd. Praxen verlebendigen, nicht nur ins Forschen und Theoretisieren investieren und in Ethik(en) einbauen und auf unserem Berufsfeld aussäen, sondern überhaupt als unser Selbst- und Weltverständnis huckeback tragen. Obacht! Es ist nicht alles, was subtextartig transportiert wird, etwas „Schlechtes“ oder immer nur Ideologie (im negativen Sinne).

Diesbezügliche Aufklärung macht es nach W. Fischer möglich, den Spruch „Erkenne dich selbst“ zu materialisieren, indem man „Entschleiertes“ abschafft, wenn es päd. Zielsetzung (edukative Intentionalität) verhindert, indem man (sich) dort, wo es sich lohnt, korrigiert, oder indem man beibehält und ausbaut, wenn es argumentationszugänglich gegen Opposition verteidigt=begründet werden kann.

Machen wir die transzendente Probe, was an Suppositionen beim (nicht erst heute) in der (antiken) Praktischen Philosophie und Pädagogik hoch gehandelten Begriff des Glücks aufzufinden ist (a) und dann, was in Metaphern „steckt“ (b), und dann, was der hier (von Prange) charakterisierte Begriff der Erziehung mit sich schleppt (c).

(a) Explikation von >Glück<

Ich nehme Bezug auf: www.gluecksarchiv.de „Alles zum Thema ‚Glücklich sein‘“. Im „Persönlichen Schlusswort“ fasst M. Wirtgen (Mitautorin ebd.) ihre Vorstellung von Glück zusammen: „Bei Platon und Augustinus können wir lernen, was zum Glück des Menschen wirklich gehört. Ihr gründliches Denken kam zu dem Schluss, dass menschliches Glücksstreben sich am Sein und nicht an den individuellen Wünschen und Begierden des Menschen orientieren muss. Wir müssen wieder entdecken, was das Wesen des Menschen ausmacht, um dieses zum Maßstab unseres Glücksstrebens nehmen zu können. Dazu ist eine umfassende Selbsterkenntnis möglichst vieler nötig. Indem wir uns selbst erkennen, d.h. die Tiefen und Höhen, Licht und Schatten unseres Innersten ausloten, gelangen wir dann - so Platon und Augustinus - auch zur Erkenntnis dessen, was bzw. wer über dem Menschen steht und zur Einsicht, dass ohne Beziehung zu diesem höchsten Gut, das unser Dasein begründet, kein wahres Glück möglich ist“ (ebd.).

Ob Platon und Augustinus sich gelobt wissen, sei dahingestellt. Fritz allerdings tut sich schwer, der Wirthgens Festsetzung von >wirklichem Glück< zuzustimmen. Transzendental-kritisch versiert stört ihn, dass derjenige, der die Wirthgenschen Bestimmung von Glück akzeptiert und übernimmt, alle die in der Festsetzung von >Glück< mitgeführten (sagen wir: schwierigen) Inhalte ohne Aufhebens und Prüfung schluckt, quasi Katze im Sack.

So liest Fritz fragt transzendental-kritisch: Was sollen die in der Wirthgenschen definitorischen Festsetzung des Begriffs >Glück< verwendeten Ausdrücke für eine Referenz haben? Was bedeutet, „sich am Sein orientieren“, wieso „wieder entdecken“, was ist „das Wesen des Menschen“? Wie soll er die Metapher von den „Tiefen und Höhen, Licht und Schatten“ übersetzen? Wer steht „über dem Menschen“? „Beziehung zum höchsten Gut, das unser Dasein begründet“?! „[W]ahres Glück“?!

Fritz lenkt transzendental-kritisch den Blick darauf, was mit dem Wirthgenschen Glücksbegriff alles mittransportiert wird. Viel Unklares nämlich, was aber nicht extra zur Sprache kommt, sei scheinbar kein Problem. Man gehe mit einer Zustimmung zum Wirthgenschen Glück zu schnell zur Tagesordnung über. Und Fritz irritiert, dass all diese Namen, Kennzeichnungen und Ausdrücke („Wesen des Menschen als Maßstab“ etc.) wie selbstverständlich für verstehbar, für zumutbar und für anschlussfähig aufgezählt werden. Wer mit Wirthgens Festsetzung von >Glück< sympathisiert, rekontextualisiert statt prägnanter Explikation des Begriffs >Glück< unglücklicherweise weiterhin Probleme generierende Inhalte.

Fritz fragt: Gehört das nicht alles zur Metaphysik?! Wobei er im DUDEN nachschlägt: „Metaphysik= philosophische Disziplin oder Lehre, die das hinter der sinnlich erfahrbaren, natürlichen Welt Liegende, die letzten Gründe und Zusammenhänge des Seins behandelt.“ Für Wirthgen scheint selbstverständlich, dass die Definition von >Glück< ohne *das hinter der erfahrbaren, natürlichen Welt Liegende und ohne Kenntnis der letzten Gründe*

und Zusammenhänge des Seins nicht geht. Somit hat jeder, der Wirthgen bejaht, eine enorme „metaphysische“ Last zu stemmen, die auch mit Mühe kaum (nicht) argumentationszugänglich ist. Freilich, der Witz ist, meint Fritz, dass uns, die wir (Sie und ich und andere) in die Geistesgeschichte des Abendlandes eingeklinkt sind, dass uns, die wir deutsch und Bildungssprache sprechen, die Vokabeln gar nicht so sehr fremd sind, denn wir haben „Metaphysisches“ schon gehört und gelesen, ohne selbst darüber referieren zu können. Wirthgen setzt wohl darauf, dass die bloße Bekanntheit eine extraordinäre Explikation und Rechtfertigung der Begriffswahl überflüssig macht.

Dass in der Wirthgenschen Definition das Glück als ein Handlungsziel festsetzt, das man mit strategischer und taktischer Klugheit, mit passender kognitiver und sozialer Intelligenz erreicht, dass das (heutige) sich selbst managende Individuum und unternehmerische Subjekt mit genügend Anstrengung auch in Sachen Glück ein Erfolgsmensch wird, dass Machbarkeit großgeschrieben wird, das möchte Fritz als Subtext noch einmal herausstellen.

Ja, meint Fritz, die Suche nach dem Glück auf dem Weg übers „höchste Gut“ mit dem Blick nach „innen“ und geleitet von „dem, der über dem Menschen steht“ sei bestimmt spannend. Die Geistesgeschichte des Westens ist ja auch voll mit den Streiten um Bedeutung und Geltung diesbezüglich. Aber, das Eintauchen in allzu (scheinbar) Tiefsinniges hält auf und bringt nichts Sachdienliches und Weiterführendes. Ermöglicht wird auf diese Weise keine passable Auskunft, die für jedermann akzeptabel ist.

Nun könnte es doch sein, überlegt Fritz, dass eine Bestimmung von Glück solche Suppositionen, also derart Voraus-Annahmen und Voraus-Urteile Wirthgenscher Art gar nicht nötig hat. Angenommen, ich lasse all diese Namen, Kennzeichnungen und Ausdrücke ganz weg! Lässt sich ohne diesen „vokalen Krempel“ (sagt er frech) >Glück< bzw. >Glückseligkeit< begrifflich brauchbar und nützlich, demnach ohne viel Komplikationen auch für Pädagoginnen verwendbar, auszeichnen?! Ohne „Sein“, ohne „wer über dem Menschen steht“, ohne „Beziehung zum höchsten Gut, das unser Dasein begründet“?! Was bleibt Fritz zu tun?! Nun, die Aufgabe, den Begriff des Glücks mit anderen, weniger belasteten bzw. mit unbelastetem Wortschatz, ohne metaphysische Abfassungen tauglich festzusetzen. – Probieren Sie auch mal!

(b) Metaphern

Pädagogik arbeitet mit **Metaphern** und selbst die Physik ist voll davon: Kraft, Strom, Wellen usw.. **Erkenntnistheoretisch betrachtet besteht zwischen wissenschaftlichen Begriffen und Metaphern die Ungereimtheit, dass metaphorische Wortgebräuche etwas Abstraktes zur Anschauung bringen, was sich ja gerade als Abstraktum der (sinnlichen) Anschauung entzieht.** Aber eine von Metaphern freie Erkenntnis ist nicht zu haben, weil das Erkennen, weil das Behaupten von Satz Wahrheiten nicht sprachfrei ablaufen, und Sprache und Wahrheit, sagt Nietzsche, sind nichts denn "ein bewegliches Heer von Metaphern". Metaphern haben Erkenntniswert: z. B. geben uns die zahlreichen Metaphern, das, was >Erziehung< bedeuten kann, geradezu vor: organische Metaphern (z. B. der Mensch als sich entfaltender Organismus, der Erzieher als Gärtner), technische Metaphern (z. B. Erziehung als Formung von Wachs), mütterliche Metaphern (z. B. Erziehung als Begegnung und Dialog), architektonische Metaphern (z. B. Erziehung als Stufengang) und Lichtmetaphern (z. B. Erziehung und Bildung als Erleuchtung, als Aufklärung), Bodenmetaphern (z.B. Grundbildung) und Fließmetaphern (z. B. Wissens- und Erkenntnisquellen) (Scheuerl 1959, 216ff.).

Aber J. Dewey mokiert sich. Etwa so: In Bildern vom Erziehen sei materialistisches, idealistisches, religiöses, metaphysisches Selbst- und Weltverständnis oder auch wissenschaftsaffines, an der Physik oder Biologie festhaltendes Weltbild eingelagert. Subtexte, die zu oft nicht bewusst sind. Das ist nicht von vorneherein schlimm, schon deswegen nicht, weil niemand, der sprachlich aufs Erziehen zugreift, Metaphern entkommt. Kommt noch hinzu, dass Metaphern uns Pädagoginnen häufig dazu verhelfen, Sachverhalte vor Augen zu stellen, die etwa wie *das Erziehen* und *das Lernen* als Geschehen nicht so deskribiert werden können, wie etwa Kraulen und Schreiben. Und aus mancher Anschauung kann (verderbliche) Ideologie werden oder Dogma oder Zement. Eintrichtern. Neben der Gefahr der Verschleierung und Simplifizierung ist allerdings bei manchen Bildern auch ein erhellender und aufklärender Effekt zu konstatieren. – Kennen Sie welche?

(c) „Fritz erzieht“ - transzendental-kritisch betrachtet

Es geht eigentlich gar nicht, dass wir Pädagoginnen ohne Unterstellung, Vorausannahmen, ohne Vor-Urteil (hier nicht pejorativ verwendet) arbeiten. Das liegt auch an der langen Geschichte unseres alten Handwerks. Und aus dem hermeneutischen Zirkel entlässt uns keiner. Niemand muss sich deswegen die Kugel geben. Die Alternative zur steten Wiederkehr des Gleichen ist die Reflexion, ist die kontinuierliche und kritische (im Falle des Falles: sich korrigierende) Selberdurchleuchtung dessen, was man denkt und tut (=Begreifen seiner selbst). - Also, Fritz

formuliert für sich kanonische Grundsätze (einige jetzt in beliebiger Reihenfolge). Welche Suppositionen können Sie transzendental-kritisch aufspüren, welcher Subtext ist insgesamt verborgen?!

Fritz ist als Erzieher an eigener Mündigkeit (gleich vernünftige Selbstständigkeit gleich Autonomie) und an der der Insassinnen und Insassen seiner päd. Praxis interessiert. Darunter versteht er als Maximalziel das Vermögen, im Ernstfall (potentiell) auch im heimischen Parlament gegen Opposition auf der Basis des GG und der Menschenrechte vernünftige Gesetzesvorlagen zu verteidigen.

Sein Denken und Tun sind argumentationszugänglich, bedeutet, er begründet auf Nachfrage die verwendeten Daten, Fakten und Tatsachen sowie rechtfertigt er die vertretenen Normen, Werte und Imperative: Diese sind (als selbstzweckige Primärziele) Frieden, Ordnung, Gerechtigkeit bei maßvollem Wohlstand. Mit seiner Arbeit meint er, einen Beitrag zum demokratischen Rechtsstaat und zum gesellschaftlichen Fortschritt (soweit überhaupt möglich) zu liefern und somit für das Gedeihen und die Ersprießlichkeit päd. Praxen.

Seine das Handwerk des Erziehens im Konkreten stabilisierende und als vernünftiges Mundwerk verstandene Hauspädagogik ist eine an Invarianz der Wissenschaften und der Ethik abgeglichenen Variante (situationselastische) Konzeption, die auch in der tradierten und eigenen Erfahrung erzieherischer Mühen unter Beachtung der Weisheit des Alltags verankert ist.

Er trainiert praktische Urteilskraft, die Didaktik des Zeigens und baut in Sachen Gelingen und Erfolg (mit Prange) auf „ästhetische Formkausalität“ seiner pädagogischen Praxis. Er setzt sich für die Stabilisierung und Beförderung berufsformender und –tragender Institutionen, Organisationen, Institute, Gewerkschaft und Vereine ein.

Er versteht Aufklärung als Favorisierung einer lehr- und lernbaren, prozeduralen (diskursiven) Rationalität zwecks Fundierung und Konsolidierung menschlichen Denkens und Handelns in allen Bereichen der Kultur und Gesellschaft (wie Wissenschaft, Technik, Politik, Wirtschaft, Kunst, Religion, Sport, Alltag).

Fritzens Welt- und Selbstverständnis heißt er im Sinne der Aufklärung (Sophisten, Kant) aufgeklärt, dabei ist ihm Marx/Engels >Das kommunistische Manifest< nicht fremd. Er weiß um die Umwertung aller Werte im Zuge unfreundlicher Übernahme kulturschaffender, gesellschaftlicher und eben auch pädagogischer Praxen durch bornierte ökonomische Rationalität. Er weiß um Ungewissheit und Hinfälligkeit und lebt auch mit Welträtseln. Er ist ein Macher und ein Lasser. Er kämpft um Gelassenheit.

Welche Suppositionen können Sie transzendental-kritisch aufspüren, welcher Subtext ist verborgen?!⁴¹ Auf den ersten Blick ist klar, Fritz ist kein toter, irgendwo im All rotierender Weltraumfahrer. Er ist theoretisierender und urteilskräftiger und im Leben stehender Handwerker. Er hat eine Theorie. Er hat ein soziales Ideal (mindestens: kein Krieg). Er glaubt, er vertraut, er hofft. Er arbeitet wissenschaftsorientiert. Er setzt mit gedämpftem Pessimismus auf die Gestaltungskraft, quasi Schöpferkraft, menschlichen Denkens und (erzieherischen) Handelns. Dass er als Bevorzuger handlungstheoretisch orientierter Theorien (dennoch) nicht naiv ist, also das systemtheoretische Paradigmata begriffen hat, hätte er in Sachen pädagogische Praxis als System vielleicht deutlicher darstellen können.

Wie dem im Einzelnen auch sei, im Ganzen gesehen verkörpert Fritz eine uns allen (Ihnen und mir) wegen (auch geografisch bedingter) genossener Akkulturation, Sozialisation, Erziehung und in Angriff genommener Personalisation inhärente Mentalität, die auf seine Lebensform und seinen Beruf durchschlägt: Okzidentaler Rationalismus.⁴²

Fritzens Pädagogik hat eine Geschichte, er hat sich eingeklinkt in kritisch ausgewählte Tradition, die er in eigen-sinniger Weise und verantwortungsbewusst in seiner Gegenwart beruflich und in seinem Alltag zu aktualisieren versucht. - Im Folgenden Abschnitte, die alle Elemente von Fritzens Selbst- und Weltverständnis sein könnten.

⁴¹ Hier ist >Subtext< nicht so gebraucht als wäre er dem Aktör selbst ein Geheimnis. Nein, ehrer so, dass Fritz nicht ohne Anlass herumposaunt, wie er die Welt, und was dazu gehört, anschaut. Wenn er gefragt wird, kann er (mindestens ausreichend) Auskunft geben.

⁴² >Okzidentaler Rationalismus< ist M. Webers Schlüsselbegriff zur theoretischen Erfassung der modernen Welt mit dem Kapitalismus als treibende Komponente ihrer Gesamtgestalt. Es gilt die Tendenz zur „Entzauberung der Welt“ als *conditio sine qua non* ihrer Beherrschung. „Was letzten Endes den Kapitalismus geschaffen hat, ist die rationale Durchunternehmung, rationale Buchführung, rationale Technik, das rationale Recht, aber auch nicht sie allein; es mußte ergänzend hinzutreten die rationale Gesinnung, die Rationalisierung der Lebensführung, das [...] Lebensethos“ (ders., Rationalisierung und Intellektualisierung, in Soziologie, Universalgeschichtliche Analysen, Politik, hrsg. von Winkelmann, J., Stuttgart 1973, 351ff.).

Es war einmal

in den 60igern vorigen Jahrhunderts anders. Nicht die OECD, nicht PISA und Kompetenzen prägten die Landschaft. Da war in der Pädagogik vom „Fortschritt in der Geschichte“ die Rede, verbunden mit der ernst gemeinten Frage, was die Schule dafür geleistet habe und zu leisten imstande ist. >Fortschritt< bezieht sich auf die Vorstellung von Zukunftserwartung und meint (im Gegensatz zu Kulturverfallstheorien und Kreislauftheorien) eine zweckbestimmte Veränderung durch menschliches Handeln, insofern dessen Maßstab das Bessermachen ist (Mittelstraß a.a.O.). Der pädagogische Gedanke war, Lernen ist ein unabschließbarer Prozess, der kumulativ und unbeirrt auf Vernunft, somit auf ein gediegen rationales Selbst- und Weltverständnis (lernender) Personen und somit auch und letztlich auf die Verbesserung der Gesellschaft hinauslaufe. In der Schule werde per Lehre das Lernen und Orientieren in der fach- und sachmäßig gegliederten Welt zum extraordinären Geschehen, so dass die über das Lernen belehrten Personen die Gesellschaft mit Absicht, aber auch ohne dass sie es ausdrücklich wollen und thematisieren, hinter ihrem Rücken quasi, unweigerlich, nein, nicht direkt in ein Paradies, aber doch in einen diesem ähnlichen Zustand zu verwandeln imstande sind. Und dass, das war der Gag, selbst dann, sollte die Schule unter Herrschaftsverhältnissen leiden, das scholastische Lernen unabwendbar Vernunft verwirkliche, also Fortschritt gar nicht abgewendet und abgewehrt werden könne. Hegel spricht von „der List der Vernunft“ (Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. Teleologie §209) und kongenial wurde die Schule ein „Trojanisches Pferd“ (M. Liedtke) und die „List der Schule“ tröstete.

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

Und Ernst Bloch, der 1918 den „Geist der Utopie“ beschwor, prägte mit seinem Werk „Das Prinzip Hoffnung“ (auch genannt „das utopische Prinzip“), das 1954 zunächst in der DDR, dann 1959 im Verlag Suhrkamp erschienen ist, viele Diskussionen, nicht nur in der Pädagogik. Der Mensch, die Gesellschaft sei „noch nicht bei sich angekommen.“ Was tun?! Das Bewusstsein des Menschen sei nicht nur das Produkt seines Seins, es sei darüber hinaus mit „Überschuss“ ausgestattet. So stellt Bloch ins Zentrum das Aufspüren von „konkreten Utopien“ und Hoffnungen auf Fortschritt, die – bewusst oder nicht bewusst - in den Alltagsvorstellungen der Menschen, in ihren Träumen und Fantasien sowie in den sozialen, ökonomischen und religiösen Utopien, in der bildenden Kunst, in der Musik in den Objektivationen von Technik, Wissenschaft, Religion und Philosophie geborgen bzw. verborgen sind. Es gelte dieses „Noch-Nicht-Bewußte, Noch-Nicht-Gewordene“, dieses „Noch-Nicht-Seiende“, das als reale Möglichkeit dem Gegenwärtigen immanent sei, als Potential für Progression (Fortschritt) herauszuarbeiten.

Der Fortschrittsgedanke gehört zur Neuzeit (ab 1500), zur bürgerlichen Gesellschaft und Personen mit Geschichtsbewusstsein. In seinem >Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes< schildert **Marquis de Condorcet (1743-1794)** enthusiastisch dies: "Was wir für den künftigen Zustand des Menschengeschlechts erhoffen [...]: die Beseitigung der Ungleichheit zwischen den Nationen; die Fortschritte in der Gleichheit bei einem und demselben Volke; endlich die wirkliche Vervollkommnung des Menschen [...]. Die Gleichheit des Unterrichts [...] besteht darin, daß sie jede erzwungene oder freiwillige Abhängigkeit ausschließt. Wir werden zeigen, mit welchen Mittel dies Ziel bei dem gegenwärtigen Stand des menschlichen Wissens leicht zu erreichen ist, selbst für diejenigen, die dem Studium nur wenige ihrer ersten Lebensjahre und in ihrem weiteren Leben nur einige Mußstunden widmen können. Wir werden einsichtig machen, daß, wenn man nur den Wissensstoff selbst und die Unterrichtsmethode glücklich auswählt, man die ganze Masse des Volkes über all das belehren kann, was jedermann zur Verwaltung seiner Angelegenheiten, seiner häuslichen Wirtschaft und zur freien Entfaltung seines Fleißes und seiner Anlagen wissen muß; was er wissen muss, um seine Rechte zu kennen, zu verteidigen und auszuüben; um über seine Pflichten im Klaren zu sein und sie in rechter Weise erfüllen zu können; um seine Handlungen und die Handlungen anderer nach eigener Einsicht zu beurteilen; was er wissen muß, damit ihm keine der erhabenen oder feinen Empfindungen, die der menschlichen Natur zur Ehre gereichen, fremd bleiben; wissen muss, um nicht blind von denjenigen abhängig zu sein, denen er die Sorge für seine Angelegenheiten oder die Ausübung seiner Rechte anvertrauen muss; um fähig zu sein, sie auszuwählen und zu überwachen; um sich nicht länger von dem im Volk verbreiteten Irrtümern narren zu lassen, die das Leben mit abergläubischer Furcht und unsinnigen Hoffnungen quälen; um sich gegen die Vorurteile allein mit der Kraft der Vernunft zu verteidigen; und endlich, um dem Blendwerk von Scharlatanen zu entgehen, die es auf sein Vermögen abgesehen haben, die seiner Gesundheit, der Freiheit seiner Meinungen und seines Gewissens Fallen stellen unter dem Vorwand, ihn reicher zu machen, zu heilen, zu retten" (aus >Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes<, Frankfurt am Main 1976, S.19ff.).

Man mag die Versicherung des Fortschritts für maßlos überschätzt ansehen, müde belächeln oder generell für hinfällig und überholt erklären, für eine Utopie im pejorativen (=abwertenden) Sinne halten; sobald aber danach gefragt wird, wohin Erziehung und Bildung(=Subjektivierung der Kultur) sinnvollerweise führen sollen, **kann**

und darf man sich da der utopischen Dimension menschlichen gesellschaftlichen Lebens entziehen?! (Gesetzt, sowas gäbe es.)

Was, wenn überhaupt etwas, ist eine UTOPIE?!

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

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

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

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

Pädagogik und Geschichtsteleologie

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

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

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

Jetzt eine spannende Frage: Woher kommt die Moderne?! Kann man modernes Denken aus vorangegangenen Weltbildern ableiten?! Ist modernes Denken (mit der Rationalität der Aufklärung) schon uralte, es hatte zu früheren Zeiten bloß eine andere Bezeichnung?! Also: **Ist die profane futurische Geschichtsdeutung etwas Eigenständiges** oder geht im Zeitalter der Aufklärung die Geschichtsteleologie in Geschichtsphilosophie über, vulgo, wird der Glaube an Gott und seine Verkündigung mit dem Glauben an den Menschen und seine Vernunft im Denken und Handeln einfach ausgetauscht? Ist die neuzeitliche futurische Geschichtsdeutung (von Condorcet,

Turgot, Hegel, Marx, Engels u.a.) „nichts weiter“ als vom Christentum übernommen, wobei man sämtliches theologisches Vokabular gestrichen und ersetzt hat?! Hat man der Verheißung der Wiederkunft des Christus „bloß“ eine nicht-theologische Bedeutung verschafft?! Ist profanes futurisches Geschichtsdenken ein Fall von „Säkularisierung“, weil sich ein Gottbewirktes Reich ewigen Friedens in ein von aufgeklärten Menschen erwirktes irdisches Reich verwandelt, also ein ursprünglich christlicher Gedanke in der Verwandlung *erhalten* bleibt (Kamlah ebd., 42)?!

Vielleicht sind noch ein zwei Zitate aus Kamlah aufschlussreich. Sein abschließendes Urteil: „Der neuzeitliche Fortschrittsehtusiasmus ist keineswegs durch Säkularisierung christlicher Hoffnung *entstanden*, sondern hat sich originaliter entzündet auf dem Boden der neuen Wissenschaft selbst [Mathematik, Astronomie, Physik, Chemie, Geografie, Biologie, Medizin, Geisteswissenschaften]“ (ebd., 43). Kamlah klagt (aber auch): „Im Verlauf der Neuzeit ist mehr und mehr ein erschreckendes Dilemma hervorgetreten, das Mißverständnis von triumphaler geistig-technischer Weltbemächtigung einerseits, [und durch ‚Anmaßungen der Vernunft‘] menschliches Versagen, schwere Katastrophen, unabsehbare Notlagen andererseits. Daraufhin erhebt sich die Frage nach einem überzeugender gelingenden Leben, dem auch die ungewöhnlichen neuen Mittel der Weltbemächtigung, statt sich blindlings fortzusteigern, sinnvoller als bisher dienstbar gemacht werden sollten“ (ebd., 7).

Aufgabe 13: Nehmen Sie kritisch Stellung! Ordnen Sie Ihre eigene Position in vorliegende Abschnitte oder Absätze ein. Oder gehen Sie gegen vorliegende Abschnitte und Absätze in Opposition. Kritik ist keine Verdammung, sondern eine mit Begründung und Rechtfertigung, also argumentationszugänglich vorgenommene Unterscheidung von „gut“ und „schlecht“, + eine urteilskräftig vorgetragene, begründete und gerechtfertigte und berufsbezogene Einordnung eigener Überlegungen in den uns (Ihnen und mir) vorfindlichen geografischen, geschichtlichen und gesellschaftlichen Kontext.

Gruß

12. Sitzung

Operative Päd. und Didaktik. Zur Technologie der Pädagogik.

Aufgabe 11: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt etwas anfangen, aber mit einem anderen gar nichts. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wer will darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „>Technologie< – ein Begriff, der zur Pädagogik nicht passt“, „Welche Metapher passt zur Didaktik: Bildhauer, Töpfer, Gärtner, Hebamme, Bergführer oder ...?“, oder ähnlich. Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Parlament) und Kommentar („Quasselbude“). 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.

Guten Tag!

Didaktisches Dreieck

Das Anforderungsverhältnis >Erziehen< hat ein Grundmaß, das dem schulischen Unterricht als Modell für alle päd. Praxen zugeordnet werden kann: "Das didaktische Dreieck" (Prange 1986, 35). Es meint das abstrakte Gefüge dreier Komponenten jeder konkreten pädagogischen Praxis: Lehrer - Schüler - Lerngegenstand. Es gehört zur "Grundausrüstung der pädagogischen Semantik" (Prange 2005, 48). Es ist das „Urmeter“ jeder pädagogischen Praxis.⁴³

"Das letztthin entscheidende Wissen, das man braucht, um erziehen zu können, betrifft das didaktisch- technologische *knowing-how*, ein gewissermaßen aufgeklärtes Können, in dem die ethische, die anthropologische und die thematische Seite des Dreiecks der Kommunikation zusammengeführt werden, so dass dadurch das Dreieck überhaupt erst als ein didaktisches zustande kommt" (Prange 2005, 51). Die bestens qualifizierte "Form ist dasjenige, wodurch Themen zu Lernaufgaben, andere Menschen zu Lernenden und wir selber zu Erziehern werden" (Prange 2005, 55). **Mit Meisterschaft ist dem didaktischen Dreieck von Erzieher - Lernender - Gegenstand des Vermitteln eine gute Form (Prange!) zu geben. Denn das, was macht, dass ein Anforderungs-**

⁴³ Das klassische triadische Schema mit seiner wechselseitigen Zuordnung der Komponenten bei J. F. Herbart (1776–1841).

verhältnis "pädagogische Praxis" zum Erfolg führen kann, das ist die didaktisch sach- und fachgerecht geführte "Formkausalität" (Prange 2005, 53).

Didaktik als Technologie

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

"[...] Ohne Didaktik als Lehre von den Formen der Erziehung ist die Pädagogik auf Wasser geschrieben [...]" (Prange 2000, 16). Sache ist, "[...] dass die **Didaktik die Technologie des Erziehens** darstellt und das überhaupt die Pädagogik technologisch orientiert ist oder es sein sollte" (2012, 109). In die Vokabel >Technologie< ist nicht Ingenieurwissen hineinzulesen, dass auf physikalische Kausalität (Ursache - Wirkung) setzt. Ebenso die „instrumentelle Natur“ der Pädagogik bei Dewey (1995, 160). Gemeint ist, dass die Ziele und Zwecke pädagogischer Praxis erreicht werden wollen (=edukative Intentionalität), weswegen man sinnvollerweise nicht (nur) Kairos ein Opfer bringt, sondern einsam oder gemeinsam zweckrational nach klugen Mitteln sucht. ⁴⁴

Frage: Hat man denn als Pädagogin überhaupt Fixpunkte und Haltegriffe, an denen und mit denen die Interdependenz von Zielen, Inhalten, Mitteln, Medien, anthropogenen Bedingungen, soziokulturellen Voraussetzungen konflikträchtiger und unübersichtlicher pädagogischer Praxen (Heimann/Otto/Schulz) handwerklich im Sinne ästhetischer Kausalität zielführend und gewinnbringend gut zu formen ist?! Wie verfertigt sich Didaktik zur Technologie des Erziehens? >Didaktik< als Name für spezielles poetisches (=Herstellungs-)Handeln?

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

In den Fokus gerät das **Vermitteln = jemandem etwas verständlich machen, etwas mitteilen, etwas zeigen**. *Erstens* konkordiert die Didaktik als Lehre von den Formen der Erziehung innerhalb der Pädagogik mit deren **normativem Fundament**. *Zweitens* muss das Vermitteln und Aneignen wissenschaftsorientiert begründet werden können; also nicht allein das, was gelehrt und gelernt wird, muss Einspruch erfolgreich Widerstand leisten können, sondern auch **das Vermitteln selbst muss argumentationszugänglich sein**, also im Bedarfsfall mit Gründen korrigierbar und verbesserbar sein. *Drittens: Pädagogik und Didaktik mausern sich*, und zwar durch die Entfaltung der eigenen, aus dem erzieherischen Alltag mitgenommenen Anlagen. Sie werden Wissenschaft indem und dadurch, dass sie sich auf theoretische Sätze einlassen, Allgemeingültiges aussagen und Allgemeinverbindliches vorgeben und begründen. Stattfindet der "Übergang im Aufbau der Erfahrung vom anschaulichen Umgehen und Gebrauchswissen zum theoretischen, propositionalen Wissen [verfasst in apophantischen=wissenschaftlichen Texten], das sich eigene Beobachtungs- und Referenzobjekte verschafft" (ebd., 54).

"In dem Maße [...], wie Erziehung intentionalisiert ist und in Schule lokalisiert wird, werden die besonderen Situationen ins Auge gefasst, in denen nun ausdrücklich der Heranwachsende belehrt und über die Lehre geformt wird. Damit hat die Pädagogik einen eigenen, unverwechselbaren Gegenstand gewonnen" (Prange 2000, 52). Die Kulturhöhe steigt und immer weniger läuft mehr nebenbei. **Das Vermitteln von Stoff und Kompetenzen durch Lehrende mit dem Lernenden wird im Zuge des reflektierten Herausdrehens der Erziehung aus dem Alltag zu einem extraordinären Sachverhalt (aber nicht: Abdrehen!)**. Das Darbieten, Erarbeiten, Aufgeben und Einüben von Wissen, Können, Arbeits- und Sozialverhalten unter der (An-)Leitung professionellen Personals für eine Mehrzahl von Schüler/-innen bei eingeschränktem (Schul-)Raum und in abgesteckter (Schul-

⁴⁴ >Kairos< meint den genau passenden, richtigen, günstigen Zeitpunkt einer Entscheidung, , deren Versäumnis Nachteile hat. In griechischer Mythologie personifiziert als Gottheit.

)Zeit absorbieren zunehmend Aufmerksamkeit, und zwar als Institution, als zweckrationale Organisation, als Objekt der Verrechtlichung, als Augenmerk der Ökonomie und als Herzstück einer kritischen Öffentlichkeit, aber auch als Spielball der „vierten Gewalt“ (Precht/Welzer, Berlin 2022).

Artikulation

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

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

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

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

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

Moral des Zeigens

Prange kennt **"die Moral des Zeigens"** (2005, 137ff.). Die >Moral des Zeigens< ist ein Explanans, ein Vorschlag, um **das Gelingen und den Erfolg päd. Praxis verstehen bzw. erklären zu können. Die >Moral des Zeigens< soll das Explanans sein, das erklärt und verstehbar macht, warum Erziehende und Lehrende mit ihren Instruktionen tatsächlich Aufmerksamkeit hervorrufen und wirklich zum Lernen motivieren(Explanandum).**

Die >Moral des Zeigens< ein Vorschlag zur Pragmatik der Sicherung möglichen Gelingens und Erfolgs päd. Praxen. Das erfordert Technologie, Didaktik. Im Sinne der >Moral des Zeigen<< moralisch denken und handeln, mag das Gelingen und vielleicht den Erfolg päd. Praxen wahrscheinlicher machen. Zu diesem Behufe sind mindestens acht Fragen zu beantworten, auch - wo es angezeigt ist und wo geht – im Palaver einvernehmlich mit den Adressaten und Kollegen (m, w, d): Welche Ziele werden verfolgt? Welcher Inhalt, welches Thema wird

behandelt? Welche sind die didaktischen Handlungsmuster? Welche Medien?⁴⁵ Werden anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen und Bedingungen berücksichtigt? Für Konflikte gewappnet? Auf Imponderabilien eingestellt?⁴⁶

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

Für die Connection der Handlungen des auffordernden Zeigens und dem Befolgen lässt sich kein Mechanismus, kein Gesetz, keine Ursache-Wirkung-Kausalität, keine Kraft (wie Gravitation Erde -Mond) anführen. Gleichwohl ist der Einfluss der Erziehenden auf Lernende nicht nur ein alltagspraktisches Faktum und darum ein Explanandum. Prange schlägt für das Explanans vor, ein "**pädagogisches Kausalverhältnis**", die "**ästhetische Formkausalität**" heranzuziehen (ebd., 155). Die "Moral des Zeigens" macht, dass die Erziehung "wirkt", und zwar auf folgende Weise: "Was [...] ist es, was die ästhetische als Formkausalität [=das pädagogisches Kausalverhältnis] von der mechanischen Kausalität [der Billard-Physik] unterscheidet und in ihrer Eigenart auszeichnet? **Sie besteht im zwanglosen Zwang der guten, gelungenen Form und äußert sich in Zustimmung der Lernenden zu dem, was sich ihnen darbietet, so dass sie nicht anders können, wenn sie sich nicht verleugnen wollen**" (ebd., 162).

Ich übersetze das für mich so, dass jedes Erziehen als ein Aufforderungsverhältnis konstituiert ist, auf das sich Erzieher und zu Erziehende (nicht auf ewig) einlassen. Sagen wir in aller Kürze, zwischen beiden Seiten besteht, ob an organisierten oder nichtamtlichen Lernorten, auf Zeit ein „ungeschriebener“ Vertrag, der zwecks Gedeihen und Gelingen und Erfolg der pädagogischen Praxis ein Minimum an Regeln für das Arbeits- und Sozialverhalten beider Seiten verbindlich macht. In solchem Aufforderungsverhältnis sind relativ zum Handlungskomplex >Erziehen< die Rollen und Aufgaben bis zur Aufhebung des Erziehens verteilt. Die eine Person zeigt, die andere Person folgt dem Zeigen. So ist es gedacht und es ist ja manchmal (oft?) wirklich so: Erziehen und Lehren und Lernen (be-)glücken und zeitigen Erfolg. Aber warum?

Es klappt dann, - so Prange - wenn das Aufforderungsverhältnis funktioniert, wenn die pädagogische Praxis, sachlich und fachlich (was die Beantwortung der sieben Fragen betrifft) zusammen mit der gestandenen Person des Pädagogen (m, w, d) höchster Qualität genügt, also höchste Ansprüche an ihre Gesamt-Form erfüllt worden sind! Es geht um Tugenden: Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit. Päd. Praxis sei als Form(-Gestalt) nützlich und schön (=wohlgefällig)! Darauf zielt die Moral des Zeigens.

gruß

PS: Eine besondere Art und Weise zu einer eigenen Didaktik (innerhalb Ihrer Hauspädagogik) zu kommen, stellt die >**Narrative Didaktik**< dar. „Narrative Didaktik. Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht“ von M. Schierz (Weinheim und Basel 1997). Es geht um Sportdidaktik, aber für alle päd. Praxen als Muster interessant. Neben den didaktischen Forschungen und Theorien hält Schierz Erzählungen aus der täglichen päd. Praxis für attraktiv, weil mit Erzählungen neue Sichtmöglichkeiten für das pädagogische Sehen, Denken und Handeln gewonnen werden (können), Perspektivenwechsel ermöglicht wird, „Erstarrungen wieder in Fließen gebracht“ werden. Es muss eine Geschichte erzählt werden, wenn man der Sache selber (vor Ort zu bestimmter Zeit in der je besonderen Lage) und ihrer eigentümlichen Problematik ansichtig werden will (ebd., 15). Siehe Anhang.

⁴⁵ Eine Aufzählung (keine Definition) von Medien finden Sie in Faulstich, W: Einführung in die Medienwissenschaft. München 2002, 25: Primärmedien=Menschenmedien u.a. Theater; Sekundärmedien=Schreib- und Druckmedien; Tertiärmedien=elektronische Medien u.a. Handy; Quartärmedien=digitale Medien).

⁴⁶ Dazu Heimann/Otto/Schulz: Berliner Didaktik.